

EL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI

Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su
enseñanza

ESTEBAN TOMÁS MONTORO DEL ARCO
(ed.)

EL ESPAÑOL DEL SIGLO XXI
Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su
enseñanza

GRANADA
2009

ÍNDICE

Presentación.....	11
Milagros Aleza Izquierdo El <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> y su contribución al estudio del español de América.....	15
Javier Bezos Nuevas prácticas educativas con la <i>wikilengua</i>	49
Leonardo Gómez Torrego Criterios académicos en la fijación de las normas de corrección idiomática.....	57
Humberto López Morales El concepto de policentrismo: a propósito del español de América...	73
[CD-ROM]	
COMUNICACIONES	
Leopoldo Idefonso Baliña García Breve praxis lingüística sobre las pintadas en la ciudad de Granada	87
María Jesús Barros García El saber cultural en la enseñanza de E/LE: la (des)cortesía.....	131
Marcos Andrés Bonvin Faura Lenguaje e Internet.....	147
Elisabeth Fernández Martín Un perfecto conflictivo: <i>andar</i> y su evolución analógica.....	153
Juan Ferrer Torres y Laura Ferrer Sánchez La <i>Metodología de la lengua y la literatura españolas en el Bachillerato</i> (1960) de M. Seco y su contribución al debate sobre la educación lingüística y literaria.....	167
José Ramón Gómez Molina ¿Cómo desarrollar la competencia léxico-semántica en la educación secundaria?.....	179
Maciej Paweł Jaskot El <i>ty</i> polaco y su no-correspondencia con el <i>tú</i> español.....	187

Rafael Marfil Carmona	
Las palabras en el contexto audiovisual. Análisis y didáctica de unos segundos de narración publicitaria.....	191
María del Pilar Mesa Arroyo	
Un análisis de la competencia en comunicación lingüística en alumnos de ESO.....	203
Juan Antonio Moya Corral	
Las tensiones del cambio lingüístico: a propósito de la elisión de la /d/ intervocálica.....	211
Manuel Peñalver Castillo	
La asignatura de <i>Morfología y Sintaxis del español</i> en el Marco Europeo de Educación Superior.....	221
Manuel Peñalver Castillo y Rosa Concepción López	
La asignatura de <i>Aspectos descriptivos del español actual</i> en el Espacio Europeo de Educación Superior”.....	225
Francisca Pose Furest y María Aida Larrán Andrés	
Propuesta de un plan de lectura para 1º de ESO. Taller de lectura y plan de fomento de la lectura.....	229
Marcin Sosiński	
Tipología de errores en los diccionarios fraseológicos.....	241
Antonio Teruel Sánchez	
El tratamiento que se le da al diccionario en el currículo de la ESO dentro del área de <i>Lengua Castellana y Literatura</i> : errores y confusiones.....	247
Miroslav Valeš	
Cuestiones éticas de las investigaciones sociolingüísticas.....	259
Jaime Vázquez Allegue	
La “maldición” de los periodistas: el uso del lenguaje en la prensa española.....	269
Irina Votjaková	
El papel de la formación de palabras en el nivel inicial de la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	285
Lenka Zajícová	
Muerte lingüística en una comunidad inmigrante: el contacto entre el español y el checo en Paraguay.....	289

MESAS REDONDAS

- Emilio J. García-Wiedemann** (coord.), **Alfonso Bengoa Díaz,**
Francisco Díaz Montesinos, Manuel Díaz Castillo
Pruebas de acceso a la Universidad: presente y futuro..... 299

- Juan Antonio Moya Corral y Concepción Torres López**
(coords.), **José Ramón Gómez Molina, Juan Andrés Villena**
Ponsoda y Francisco Díaz Montesinos
Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y
América (PRESEEA). Proyecto coordinado: estudio sociolingüístico
del español de Las Palmas, Lérica, Granada, Madrid-Alcalá,
Málaga, Sevilla y Valencia..... 307
- Ángela Collados Aís** (coord.), **Rafael Barranco Droege, Emilia**
Iglesias Fernández, Concepción Sánchez-Adam y Marcin
Sosiński
A vueltas con la Traducción (y la Interpretación...)..... 323

TALLER

- José M.ª Gómez Rodríguez y Juan José Fernández Rodríguez**
La competencia en comunicación lingüística..... 341

APÉNDICE

- María del Carmen Ávila Martín**
Bibliografía de las *Jornadas sobre la enseñanza de la lengua*
española..... 357

PRESENTACIÓN

Las *XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, cuyas actas se recogen en este volumen, se celebraron durante los días 26, 27, 28 y 29 de noviembre de 2008 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Como el año pasado, estas actas se presentan con un doble formato: por un lado, se han plasmado en papel las conferencias plenarias del encuentro; por otro incluimos en formato digital (CD-ROM) estas mismas conferencias acompañadas de los textos de las demás actividades desarrolladas durante esos días: comunicaciones, talleres y mesas redondas.

El lema de las Jornadas fue ese año “El español del siglo XXI” y es también el que da nombre a este libro. Con él quisimos dar cuenta de algunos de los problemas más importantes que, a nuestro juicio, afectan al español en el momento presente. Así consideramos la cuestión de la variación lingüística y, en concreto, el futuro del español en América; por otra parte, tuvimos presentes los nuevos retos a los que se enfrenta el idioma a partir del uso de Internet, así como la aparición de nuevas reglas y formas discursivas vinculadas a los avances tecnológicos; nos acercamos también al papel actual del español en el ámbito “translatológico” (concepto con el que nos referimos a un mismo tiempo al conjunto formado por la traducción y la interpretación); y, por supuesto, nos ocupamos de la cuestión normativa y de la posición de la Academia ante diversos fenómenos de cambio en marcha que está describiendo el español.

Siguiendo este criterio, procuramos invitar a especialistas de primer orden para que se ocuparan de cada uno de dichos aspectos. Así, la Dra. Aleza Izquierdo, profesora de la Universidad de Valencia y especialista en el español de América, nos habla de la gran repercusión que ha supuesto para todo el mundo hispanohablante la aparición de la “penúltima” obra normativa de la Academia, el *Diccionario panhispánico de dudas*, y analiza detalladamente la información sobre América incluida en dicha

obra. D. Javier Bezos, de la Fundéu BBVA, expone las múltiples posibilidades de explotación didáctica que ofrece la *Wikilengua*, de la que es coordinador. Se trata de un sitio web dedicado al uso práctico del español e inspirado en otras páginas como la *Wikipedia*, que, al igual que el resto de las “Wikis”, ha sido creada para que los propios internautas colaboren y gestionen sus contenidos. Por su parte, D. Leonardo Gómez Torrego, investigador del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y referencia inexcusable en todo lo relativo a la norma del español, analiza el acierto de las Academias en los últimos criterios elegidos para fijar hoy una forma como normativa: el uso culto panhispánico y la regularización de fenómenos vacilantes a favor de la solución más acorde con el sistema; presenta, no obstante, un exhaustivo conjunto de fenómenos sobre los que las Academias habrán de reflexionar en un futuro cercano, pues, aunque no gozan aún de legitimidad normativa, están ya muy extendidos sobre todo en los medios de comunicación. El Dr. López Morales, Secretario General de la *Asociación de Academias de la lengua española* y Director del proyecto en marcha del *Diccionario académico de americanismos*, cuestiona la tradicional consideración del español americano como una lengua pluricéntrica. Basándose en resultados arrojados por recientes estudios de lexicoestadística realizados sobre el español, demuestra los altos porcentajes de coincidencia en el vocabulario compartido por las distintas variedades americanas y por ello se muestra partidario de afirmar la existencia de una relativa homogeneidad en el español hablado al otro lado del Atlántico. A estas cuatro conferencias hay que sumar la dictada por Dorothy Kelly, catedrática de la Universidad de Granada, sobre “La importancia de la traducción y la interpretación en el siglo XXI”. En ella expuso la variedad de actividades que esconden estos conceptos y puso de manifiesto su importancia desde los puntos de vista social, económico y político en el mundo actual. Por diversas circunstancias no ha podido incluirse en este volumen, pero esperamos poder hacerlo más adelante.

Las comunicaciones fueron de diversa índole y se adscriben en gran medida a las líneas temáticas esbozadas anteriormente: se incluyen estudios relacionados con la enseñanza de la lengua española en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) así como en la clase de Español como Lengua Extranjera (ELE) o segunda lengua; aparte, se aborda el estudio descriptivo de diversos fenómenos lingüísticos, pertenecientes a distintos niveles (fónico, gramatical, léxico, fraseológico, pragmalingüístico) y desde distintas perspectivas (sincrónica o diacrónica; interna o contrastiva; sociolingüística, textual, etc.).

Las mesas redondas versaron sobre aspectos de gran relevancia en la actualidad en los que la lengua española y su enseñanza ocupan un lugar central. Provocaron animados debates y cumplieron con una función a la vez informativa y didáctica. Así, la primera de ellas, con el título “Las pruebas de acceso a la Universidad: presente y futuro”, puso sobre el tapiz la polémica suscitada por los últimos cambios en las pruebas de acceso a la Universidad. Fue coordinada por el Dr. García-Wiedemann, Ponente de Lengua Española en la Universidad de Granada y responsable de la prueba relacionada con la materia de Lengua Castellana y Literatura; se acompañó de su homólogo en Málaga, el Dr. Díaz Montesinos, del Jefe de Servicio de Alumnado Universitario de la Dirección General de Universidades de la Junta de Andalucía, D. Alfonso Bengoa Díaz, y de D. Manuel Díaz Castillo, Ponente de la Delegación de Educación de Granada.

La segunda mesa redonda estuvo dedicada a uno de los proyectos más importantes en lo que se refiere a la descripción de la lengua española actual y su variación dialectal y sociolingüística: el “Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA). Proyecto coordinado: estudio sociolingüístico del español de Las Palmas, Lérida, Granada, Madrid-Alcalá, Málaga, Sevilla y Valencia”. Este proyecto, que tiene la virtud de aunar los esfuerzos de múltiples equipos investigadores a uno y otro lado del Atlántico, está obteniendo ya importantes logros, algunos de los cuales fueron expuestos allí por representantes de tres de sus equipos: por Valencia intervino el Dr. Gómez Molina; por Málaga, los Dres. Villena Ponsoda y Díaz Montesinos; y por Granada, los Dres. Moya Corral y Torres López.

El ámbito de la Traducción y la Interpretación estuvo representado de nuevo en la mesa redonda “A vueltas con la traducción (y la interpretación...)”, coordinada por la Dra. Collados Aís. Contó con la colaboración de un conjunto representativo de docentes en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada: los Dres. Barranco Droege, Iglesias Fernández, Sánchez-Adam y Sosinski. En ella se recorre la evolución de los estudios de Interpretación dentro del marco más amplio de la Traducción y se analizan los problemas específicos que sufre esta área en el marco del llamado *Plan Bolonia* así como el papel de la lengua española en las futuras titulaciones.

Las actividades de las Jornadas se completan finalmente con el taller “La competencia en comunicación lingüística, dirigido por los profesores de enseñanzas medias D. José M.^a Gómez Rodríguez y D. Juan José Fernández Rodríguez. Estos reflexionan sobre la enseñanza de esta competencia en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria y su legis-

lación, y proponen una relación de actividades encaminadas a su desarrollo.

Este año contamos además con un apartado especial, elaborado por la Dra. Ávila Martín, profesora de la Universidad de Granada y participante habitual en nuestras Jornadas desde los comienzos. Se trata de la presentación bibliográfica ordenada alfabéticamente de todos los trabajos realizados en las trece ediciones de las Jornadas que preceden a la presente. Es un útil instrumento de consulta que nos permite hacer balance y da cuenta al mismo tiempo de la enorme labor realizada hasta el momento. Aprovechamos también la ocasión para recordar que todas las actas han sido digitalizadas y pueden consultarse en línea en la página web de nuestro grupo de investigación, HUM430 “Estudios de español actual”, <www.ugr.es/~hum430/>.

En definitiva, queremos mostrar nuestra satisfacción por esta nueva edición y dejar constancia una vez más de nuestro profundo agradecimiento a todos aquellos que de una u otra forma han colaborado en el desarrollo de este fructífero encuentro científico, que en este año 2009 cumplirá sus primeros 15 años.

Esteban Tomás Montoro del Arco

EL *DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS* Y SU
CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA

Milagros Aleza Izquierdo

Universitat de València

0. INTRODUCCIÓN

La publicación del *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*¹ ha supuesto un importantísimo avance en el estudio del español, por la abundante información que aporta sobre la lengua actual, tanto en América como en España.

Antes de la publicación del diccionario, poco podíamos saber de la valoración y aceptabilidad de muchos de los fenómenos que se registraban y describían en las investigaciones sobre las modalidades americanas de la lengua española (y también, por supuesto, de las europeas). La falta de una gramática normativa académica que registrase el modelo de lengua culta (gramática que se publicará en el 2009, con el nombre de *Nueva gramática de la lengua española*) nos ha tenido muy desorientados en cuanto a lo que se podía decir o, por el contrario, no era correcto utilizar desde el punto de vista académico. De hecho, inmersos en ese silencio en materia gramatical, hemos tenido que acudir a la opinión de los expertos. Afortunadamente, contamos con obras muy valiosas. En ese sentido, han

¹ Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana, 2005. También en línea: <<http://www.rae.es>>.

sido fundamentales, entre otros, el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, de Manuel Seco, los trabajos de Gómez Torrego, por ejemplo, *Gramática didáctica del español* (1998), *Manual de español correcto* (2000), *Nuevo manual de español correcto* (2003), y el actual *Hablar y escribir correctamente (Gramática normativa del español actual)* (2006) —después de la publicación del *DPD*—, así como los manuales de estilo, orientados fundamentalmente al empleo de la lengua en los medios de comunicación, etc.

La norma culta ha sido uno de los puntos más ambicionados en el siglo XXI y, a la vez, uno de los puntos más débiles. De hecho, se han hecho muchos esfuerzos en el ámbito de la investigación para discriminar el habla culta.

El proyecto de estudio coordinado de la norma lingüística culta del español hablado en España y América (que recibió el impulso de la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina: ALFAL) proporcionó en los años ochenta una plataforma metodológica que unió esfuerzos de investigadores, instituciones y universidades con el fin de conocer el habla espontánea de los hablantes cultos. El *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*, resultado de las grabaciones que se hicieron (publicado por José Antonio Samper, Clara Eugenia Hernández y Magnolia Troya, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1998), está incluido en el banco de datos del CREA (corpus de referencia del español actual) de la Real Academia Española, y fue utilizado en la elaboración del *Diccionario panhispánico de dudas*. Es en la actualidad un material fundamental para el estudio del español y para la realización de investigaciones que tengan como objetivo documentar los usos lingüísticos de los hablantes cultos en la actualidad, a ambos lados del océano. Hace unos años, coordinado por César Hernández (Universidad de Valladolid) se ha llevado a cabo una investigación similar encaminada al estudio del español hablado en América (*Proyecto EGREHA*), por parte de un grupo de investigadores españoles e hispanoamericanos. Los resultados han sido, por un lado, la recogida de un corpus con grabaciones de hablantes de todos los niveles socioculturales de muchas ciudades hispanoamericanas (que no ha sido aún publicado, ya que se están transcribiendo aún algunas grabaciones) y una publicación que se encuentra ya en prensa, en la editorial Visor: *Estudios lingüísticos del español hablado en América* (en sus capítulos se ha tenido en cuenta también el material del CREA, CORDE y *Macrocorpus*, por tanto).

Estos proyectos, entre otros, son una muestra del interés que hoy en día hay sobre las hablas cultas, a ambos lados del océano, aparte de toda la labor que se ha venido desarrollando durante siglos en todos los campos de la investigación filológica hispánica, además de las obras académicas. En cuanto a estas últimas, en el ámbito de la lexicografía, actualmente se está trabajando en el *Diccionario académico de americanismos* (de la Asociación de Academias de la Lengua Española). Este diccionario, cuando salga publicado, constituirá un hito en nuestra historia, como lo ha sido, sin duda, el *Diccionario panhispánico de dudas*.

1. SOBRE LA INFORMACIÓN DEL DICCIONARIO

Como se ha señalado, el diccionario (*DPD*) informa sobre muchos usos documentados en América en contraste con el español general y el español de España, lo que establece similitudes y diferencias entre variedades y zonas geográficas. Estas diferencias se documentan en todas las clases de palabras.

Esta exposición se centra fundamentalmente en la gramática, en cuestiones que son novedosas. Salvo alguna excepción, los casos que serán expuestos son considerados aceptables en la norma culta y, por tanto, se consideran correctos. Los fenómenos que aquí se seleccionan afectan fundamentalmente a las siguientes clases de palabras: preposiciones, adverbios, verbos (también participios) y locuciones.

La teoría que se expone está incluida en el diccionario, aunque no la acompañan los ejemplos concretos de este (salvo excepciones, se han seleccionado otros distintos, mucho más extensos), ya que los ejemplos, en su mayoría, se han extraído directamente del CREA² y del CORDE³. También hay algunos textos de Internet.

1.1. El texto del diccionario contiene entradas (artículos) de varios tipos: no temáticas y temáticas, además de una serie de apéndices (modelos de conjugación verbal, lista de abreviaturas, lista de símbolos alfabetizables, lista de símbolos o signos no alfabetizables, lista de países y capitales,

² Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <<http://www.rae.es>> [fechas de consulta: julio-noviembre 2008].

³ Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [fechas de consulta: octubre-noviembre 2008].

con sus gentilicios), un glosario de términos lingüísticos y la nómina de obras y autores:

a) Los artículos no temáticos están constituidos por palabras concretas que plantean algún tipo de duda. Estas están escritas en redonda negrita, salvo el caso de extranjerismos crudos, que van en cursiva negrita. Por ejemplo, en el artículo siguiente, la información sobre América corresponde al punto 3:

absolver. 1. Verbo irregular: se conjuga como *mover* (→ [apéndice 1, n.º 41](#)). Su participio es también irregular: *absuelto*.

2. Cuando significa ‘declarar [a alguien] libre de culpa’, se construye a menudo con un complemento introducido por *de*, que expresa la culpa: «*La conciencia mundial no lo absolvió de la comisión de esos delitos*» (*DPrensa* [Arg.] 4.5.92).

3. En países como Colombia, el Ecuador, el Perú y Bolivia significa también ‘resolver [una duda]’, uso desconocido hoy en el resto del ámbito hispánico: «*Los aficionados al fútbol han podido absolver sus dudas*» (*Tiempo* [Col.] 13.9.96).

4. No debe confundirse con *absorber* (‘atraer y retener en el interior’; → [absorber](#)).

b) Los artículos temáticos tratan cuestiones generales, como las normas de acentuación gráfica, el uso de los signos de puntuación o de las mayúsculas, las reglas de formación del femenino y del plural, el dequeísmo, el queísmo, la concordancia, pronombres personales átonos, leísmo, loísmo, etc. El diccionario los presenta tipográficamente en versalita negrita.

Por ejemplo, en el siguiente la única cuestión que se señala al respecto del dequeísmo en América se encuentra en el punto 2 (a propósito del verbo *informar*):

DEQUEÍSMO. Es el uso indebido de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando la preposición no viene exigida por ninguna palabra del enunciado.

1. Se incurre en dequeísmo en los siguientes casos:

a) Cuando se antepone la preposición *de* a una oración subordinada sustantiva de sujeto. El sujeto de una oración nunca va precedido de preposición y, por tanto, son incorrectas oraciones como ⊗ *Me alegra de que seáis felices* (correcto: *Me alegra que seáis felices*); ⊗ *Es seguro de que nos quiere* (correcto: *Es seguro que nos quiere*); ⊗ *Le preocupa de que aún no hayas llegado* (correcto: *Le preocupa que aún no hayas llegado*); ⊗ *Es posible de que nieve mañana* (correcto: *Es posible que nieve mañana*). Algunos de estos verbos, cuando se usan en forma pronominal (*alegrarse*, *preocuparse*, etc.), sí exigen un complemento precedido de la preposición *de*. En ese caso, el uso conjunto de la

preposición y la conjunción es obligatorio: *Me alegro de que seáis felices*, y no ~~Me alegro que seáis felices~~; *Me preocupo de que no os falte nada*, y no ~~Me preocupo que no os falte nada~~ (→ [queísmo, 1a](#)).

b) Cuando se antepone la preposición *de* a una oración subordinada sustantiva de complemento directo. Esto ocurre, sobre todo, con verbos de «pensamiento» (*pensar, opinar, creer, considerar*, etc.), de «habla» (*decir, comunicar, exponer*, etc.), de «temor» (*temer*, etc.) y de «percepción» (*ver, oír*, etc.). El complemento directo nunca va precedido de la preposición *de* y, por tanto, son incorrectas oraciones como ~~Pienso de que conseguiremos ganar el campeonato~~ (correcto: *Pienso que conseguiremos ganar el campeonato*); ~~Me dijeron de que se iban a cambiar de casa~~ (correcto: *Me dijeron que se iban a cambiar de casa*); ~~Temo de que no llegues a tiempo~~ (correcto: *Temo que no llegues a tiempo*); ~~He oído de que te casas~~ (correcto: *He oído que te casas*).

c) Cuando se antepone la preposición *de* a una oración subordinada que ejerce funciones de atributo en oraciones copulativas con el verbo *ser*. Este complemento, por lo general, no va precedido de preposición y, por tanto, son incorrectas oraciones como ~~Mi intención es de que participemos todos~~ (correcto: *Mi intención es que participemos todos*).

d) Cuando se inserta la preposición *de* en locuciones conjuntivas que no la llevan: ~~a no ser de que~~ (correcto: *a no ser que*), ~~a medida de que~~ (correcto: *a medida que*), ~~una vez de que~~ (correcto: *una vez que*).

e) Cuando se usa la preposición *de* en lugar de la que realmente exige el verbo: ~~Insistieron de que fuéramos con ellos~~ (correcto: *Insistieron en que fuéramos con ellos*); ~~Me fijé de que llevaba corbata~~ (correcto: *Me fijé en que llevaba corbata*).

2. Los verbos *advertir, avisar, cuidar, dudar* e *informar*, en sus acepciones más comunes, pueden construirse de dos formas: *advertir* [algo] a alguien y *advertir* de algo [a alguien]; *avisar* [algo] a alguien y *avisar* de algo [a alguien]; *cuidar* [algo] o a alguien y *cuidar* de algo o alguien; *dudar* [algo] y *dudar* de algo; *informar* [algo] a alguien (en América) e *informar* de algo [a alguien] (en España). Por tanto, con estos verbos, la presencia de la preposición *de* delante de la conjunción *que* no es obligatoria (→ [advertir, avisar, cuidar\(se\), dudar, informar\(se\)](#)).

3. Un procedimiento que puede servir en muchos de estos casos para determinar si debe emplearse la secuencia de «preposición + *que*», o simplemente *que*, es el de transformar el enunciado dudoso en interrogativo. Si la pregunta debe ir encabezada por la preposición, esta ha de mantenerse en la modalidad enunciativa. Si la pregunta no lleva preposición, tampoco ha de usarse esta en la modalidad enunciativa: *¿De qué se preocupa?* (*Se preocupa de que...*); *¿Qué le preocupa?* (*Le preocupa que...*); *¿De qué está seguro?* (*Está seguro de que...*); *¿Qué opina?* (*Opina que...*); *¿En qué insistió el instructor?* (*Insistió en que...*); *¿Qué dudó o de qué dudó el testigo?* (*Dudó que... o dudó de que...*); *¿Qué informó [Am.] o de qué informó [Esp.] el comité?* (*Informó que... [Am.] o informó de que... [Esp.]*).

4. *antes (de) que, después (de) que, con tal (de) que*. → [antes, 3](#); [después, 2](#) y [tal, 2](#).

No en todos los artículos se alude a la lengua en los países americanos; concretamente, en el caso de los temáticos, la información se encuentra en los siguientes: ABREVIATURA (§ 4a), CONCORDANCIA (§ 4.3), DEQUEÍSMO, DÍAS DE LA SEMANA, DIPTONGO, FECHA, FRACCIONARIOS, GÉNERO² (§ 4), HIATO (§§ 4 y 5), HORA² (§ 2a), LEÍSMO, LOÍSMO (§ 6a), MULTIPLICATIVOS (§ 2), NÚMEROS (§ 2c), PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS (§§ 5 y 6), PRONOMBRES PERSONALES TÓNICOS (§ 2c), PUNTO (§ 4.4), QUEÍSMO (§ 2), SESEO, SÍMBOLO (5b), TILDE² (§ 1.2), VOSEO, YEÍSMO.

A propósito de las abreviaturas, el *DPD* indica que en muchos países de América es frecuente que el femenino de las abreviaturas obtenidas por truncamiento se escriba con *a* no volada: *Profa*.

En el artículo dedicado a la concordancia existen dos apreciaciones. En el caso de sujeto singular seguido de un complemento de compañía precedido de *con*, aunque lo general en la lengua actual es la concordancia sujeto-verbo en singular, puede admitirse también la concordancia antigua (existente en el español medieval y clásico) en plural con el verbo (de cierta frecuencia en algunas zonas de América), dado que se podría entender que la preposición funciona a modo de conjunción copulativa: *El doctor con su esposa LLEGABAN tarde*. Esta pluralización ha favorecido la construcción extendida en varios países de América (y en España, en zonas de influencia del catalán) que consiste “en poner el verbo en primera persona del plural cuando el sujeto es un ‘yo’ elidido que lleva asociado un complemento precedido de *con*, presente en la oración: “*Dile a la Rubia que CON PABLO ESTUVIMOS haciendo el elogio más subido que puede hacerse por dos poetas de una dama ausente (Asturias Carta [Guat. 1950])*” (*DPD*: 162, § 4.3).

A propósito del dequeísmo (y también del queísmo), se menciona la doble estructura del verbo *informar* [algo] a alguien (en América) e *informar* DE algo [a alguien] (en España).

En cuanto a los días de la semana, se destaca la tendencia en el español americano a que estos formen aposición con la palabra *día* (uso normal en el español medieval y clásico del que también quedan restos en algunas zonas de España): *el día miércoles de la semana pasada*. Algunas combinaciones vocálicas se pueden pronunciar como diptongos o hiatos: “por ejemplo, la secuencia *ie* se pronuncia como diptongo en la palabra *miedo* (*mie - do*) y suele pronunciarse como hiato, al menos en España y algunas zonas de América, en *rieron* (*ri - e - ron*)” (*DPD*: 230, § 2).

En las fechas, se indica que el primer día del mes puede escribirse tanto con el ordinal *primero* (más habitual en América) como con el cardinal *uno* (más habitual en España).

En América los sustantivos fraccionarios correspondientes a *diez*, *cien*, *mil* y *millón*, y sus múltiplos, son frecuentemente masculinos, de manera que se aceptan ambos géneros: *décimo* o *décima*, *centésimo* o *centésima*, *milésimo* o *milésima*, *millonésimo* o *millonésima*.

Se menciona la doble pronunciación posible de los diptongos o secuencias formadas por una vocal cerrada átona y una vocal abierta tónica, o por dos vocales cerradas distintas. En el español de España y de algunos países americanos, estas combinaciones se pronuncian mayoritariamente como hiatos, mientras que otras zonas de América se realizan monosilábicas ([gión]), debido al diptongo.

Sobre la expresión de la hora, se apunta que en algunos países americanos, como Chile, Venezuela, el Perú, México y el Ecuador, en lugar de *menos cuarto* se emplea la fórmula *cuarto para*.

En el artículo temático correspondiente al leísmo (de considerable extensión) se señala, entre otras cuestiones, que en zonas de España y en algunos países de América el leísmo se produce por contacto del español con otras lenguas (el quechua, el aimara, el guaraní y el vasco). En el caso de América, en el Ecuador, zonas andinas del Perú, Bolivia, noroeste argentino y en el Paraguay abunda el empleo del pronombre *le(s)* en lugar de las formas de complemento directo *lo(s)* y *la(s)*, etc.

Por otra parte, en el apartado del loísmo, se señalan dos aspectos:

a) La pluralización del pronombre *lo* en la construcción *se lo*, cuando *se* tiene una referencia plural. Por la imposibilidad de pluralizar el *se*, los hablantes de muchas zonas de América, especialmente en registros populares o coloquiales, trasladan el número plural al acusativo *lo*, produciendo una pluralización indebida: *Cuántas veces quieren que se los diga*, en lugar de *Cuántas veces quieren que se lo diga*.

b) Entre hablantes andinos (zonas andinas del Perú, Bolivia y el noroeste de la Argentina, en las que el español está en contacto con lenguas indígenas), la utilización del pronombre *lo* como complemento directo, sin distinción de género ni número, lo que produce faltas de concordancias no admitidas por el diccionario: ⊗ *Después toda la oveja me quitó y lo ha llevado a la hacienda*; ⊗ *No lo conozco a sus hermanos*.

En cuanto a los números (también en el artículo *punto*), lo único que se destaca en América es el uso anglosajón del punto para separar la parte

entera de la parte decimal, extendido en algunos países hispanoamericanos: *El valor de π es 3.1416*.

En el artículo sobre los pronombres personales tónicos, se señala la frecuencia de aparición en superficie del pronombre sujeto *tú*, sobre todo en el habla caribeña (*¿Qué tú quiere?*), debido a que al aspirarse, debilitarse y perderse la *-s*, la forma de segunda persona puede converger oralmente con las formas de primera y de tercera persona y producirse ambigüedades.

Sobre el seseo y el yeísmo: del primero se dice que el seseo meridional español (andaluz y canario) y el hispanoamericano gozan de total aceptación en la norma culta, y del yeísmo se afirma que está extendido en amplias zonas de España y de América.

En el apartado de los símbolos, se señala que, para las monedas, en América, por influjo anglosajón, los símbolos monetarios suelen aparecer antepuestos y sin blanco de separación: *£3, \$50*.

Por último, en la entrada de tilde (tilde²) se plantea la situación de la pronunciación de los monosílabos (los que antes de la *Ortografía* académica de 1999 se consideraban bisílabos a efectos ortográficos)⁴.

En definitiva, en los artículos se transmiten datos ortográficos, fonéticos y gramaticales, y en ellos se desliza la opinión del diccionario en muchos aspectos.

1.2. Las marcas geográficas que se utilizan sobre América son muy variadas: unas veces constan los nombres de los países, cuando se especifica geográficamente, y otras veces las marcas son más generales e imprecisas como las siguientes: *en América, en muchos países de América, en muchos países americanos, en la mayor parte de América, en gran parte de América, en algunos países americanos, en algunos países de América, en el español de América, en el español americano, en algunas zonas de*

⁴ “Las palabras de una sola sílaba no se acentúan nunca gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica (...). En concreto, toda combinación de vocal abierta (*a, e, o*) + vocal cerrada (*i, u*), o viceversa, siempre que la cerrada no sea tónica, así como la combinación de dos vocales cerradas distintas, han de considerarse diptongos desde el punto de vista ortográfico. Esta convención es una de las novedades introducidas en la *Ortografía* académica de 1999. Por eso, algunas palabras que antes de esta fecha se consideraban bisílabas pasan ahora a ser consideradas monosílabas a efectos de acentuación gráfica, por contener alguna de las secuencias vocálicas antes señaladas, y, como consecuencia de ello, deben escribirse sin tilde. (...). La pronunciación monosilábica es predominante en amplias zonas de Hispanoamérica, especialmente en México y en el área centroamericana, mientras que en otros países americanos como la Argentina, el Ecuador, Colombia y Venezuela, al igual que en España, es mayoritaria la pronunciación bisilábica” (*DPD*: 636, § 1.2).

América, especialmente en (algún país o países concretos que se mencionan), *en ciertas zonas de...*, *en los países andinos*, *en Centroamérica*, *en el Caribe*, *en los países del Cono Sur*, *en el Río de la Plata*, etc.

Se respetarán las marcas del diccionario tal cual aparecen en el desarrollo de los contenidos de los artículos y se adoptarán en esta exposición, por lo que se utilizarán los términos *América* y *americano* para referirse a los países hispanoamericanos, y los nombres de los países que se escriben en el diccionario con artículo (opcional) antepuesto al nombre (la Argentina, el Ecuador, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana, el Uruguay) cuando se escriban en el texto normal (no en las abreviaciones que se usan en el corpus utilizado).

1.3. La mayor parte de la información lingüística sobre América se encuentra a lo largo de los lemas (artículos no temáticos) que ocupan las páginas del diccionario. Como ya se ha señalado, en este trabajo se abordan las cuestiones gramaticales.

Al respecto, llama la atención la presencia de datos sobre preposiciones y verbos.

Los verbos siguientes presentan diferencias en la selección de las preposiciones, en el régimen o estructura verbal, o en la forma verbal (pronominalizada o no): *abocar(se)*, *acordar*, *acusar*, *adherir(se)*, *afrentar(se)*, *agradecer*, *aguardar*, *aparecer(se)*, *aprovechar(se)*, *arraigar(se)*, *atender*, *caer(se)*, *chocar(se)*, *clasificar(se)*, *contactar(se)*, *conversar*, *convidar*, *desaparecer(se)*, *desistir(se)*, *disminuir(se)*, *emparentar(se)*, *enflaquecer(se)*, *engrosar(se)*, *enloquecer(se)*, *entrar*, *esperar*, *faltar*, *fugar(se)*, *hacer*, *heredar*, *indagar*, *informar*, *ingresar*, *integrar(se)*, *introducir(se)*, *invitar*, *jubilarse*, *jugar*, *mandar*, *obsequiar*, *obstinar(se)*, *participar*, *pedir*, *pelear(se)*, *penetrar(se)*, *preguntar*, *presentar*, *presumir*, *quedar*, *quejarse*, *recordar(se)*, *resentir(se)*, *robar(se)*, *simpatizar*, *soñar*, *tardar(se)*, *traficar*.

El diccionario señala las diferencias en el uso de las preposiciones con verbos y, sobre todo, se marcan las diferencias en cuanto al régimen preposicional de los verbos y sus estructuras posibles.

A continuación, se exponen los casos en los que se producen cambios en el empleo de las preposiciones en las hablas americanas y las divergencias dialectales en cuanto al régimen verbal, así como usos especiales de las preposiciones y adverbios, combinaciones especiales, variaciones en algunas locuciones, preferencias distintas, variantes de pronunciación que afectan a la grafía de las palabras, y variaciones en el género.

1.3.1. *Distintas preposiciones*

Hay verbos que llevan preposiciones distintas en América y en España, por ejemplo los siguientes.

a) El verbo *acusar*, en gran parte de América, es acompañado de la preposición *con* (en lugar de *ante*) para introducir la persona o institución a la que se denuncia el delito.

Yo estaba chiquito y mi mamá lo acusó con la gente y todo el mundo le echó la culpa a mi mamá... (Elio Palencia, *Camino a Kabaskén* [Venezuela, 1990]. CREA)

b) El verbo *ingresar* en América suele ir acompañado de la preposición *a* (*ingresar a un lugar*), en vez de la preposición *en*, usada en España:

Susana fue durante los primeros años de sus hijos una madre a tiempo completo: “No dejé que nadie le cambiara los pañales a mis hijos, estuve entregada a ellos por completo. Cuando ingresaron a la escuela, yo entré a estudiar la universidad. Así que en las tardes nos reuníamos y hacíamos juntos los deberes”, comenta divertida. (Prensa: *Ecuatnet*, Quito [Ecuador, 1997]. CREA)

También afecta a los verbos *integrar(se)*, *introducir(se)*, *entrar* y *penetrar*:

En 1960 se integró a la Juventud Patriótica Nicaragüense. (Prensa: *La Prensa de Nicaragua* [Nicaragua, 07/01/2002]. CREA).

El debutante hondureño José Fernández mandó un pase hacia Jorge Delva, quien intentó hacer un centro al área pero el balón tomó otro camino y se introdujo a la portería defendida por Fernando Patterson, al minuto 15. Eso marcó la definición del juego. (Prensa: *Prensa Libre* [Guatemala, 13/01/1997]. CREA)

En el invierno del 83 el agua entró a la sala y por eso construimos un muro. (Prensa: *Vistazo* [Guayaquil, Ecuador, 03/04/1997]. CREA).

La temperatura alta en una casa es principalmente consecuencia de algo inevitable como el clima y, fundamentalmente, del sol que le da durante todo el día. Para evitar una

temperatura elevada en la vivienda se recomienda: 1. Una techumbre con buen aislante térmico. 2. Evitar que los rayos del sol alcancen las paredes. 3. Evitar que la resolana penetre a la casa. (Luis Lesur, *Manual de albañilería y autoconstrucción* [México, 1998]. CREA)

Algunos de estos verbos (*entrar, introducirse, penetrar*) iban ya acompañados de la preposición *a* en el castellano antiguo (como puede observarse en el ejemplo del XV extraído del CORDE, del verbo *penetrar*):

Onde por causa de la sutilidad de su sustança & de la flaqueza de su frialdad, horada façilmente el cuerpo e penetra a los lugares que son muy apartados por lo qual ningun otro licor azedo asi como de granadas o semejantes ha fuerça de penetrar a lugares tan hondos (Fray Vicente de Burgos, *Traducción de El Libro de Proprietatibus Rerum de Bartolomé Anglicus*, 1494).

El CORDE presenta muchos casos de los verbos *entrar* e *introducir* con la preposición *a*.

c) En algunas zonas americanas, especialmente en los países del Río de la Plata, el complemento preposicional del verbo *invitar* ('ofrecer a alguien algo por cortesía o amistad'), que expresa aquello a lo que se invita, puede ir también introducido por la preposición *con*:

Ni bien lo vio tuvo la certeza de que era un hombre al que se le podía dar la espalda y, sin demoras, con el entrecejo fruncido, lo invitó con una cerveza y se lo dijo. (Jorge Consiglio, *El Bien* [Argentina, 2002] CREA).

d) De forma esporádica, en algunas zonas de América, se conserva el uso medieval y clásico de la construcción *preguntar de* (en lugar de hacer acompañar el verbo de las preposiciones *por* o *sobre*, que introducen en la lengua actual el complemento sobre el que se pregunta):

Cuando se le preguntó de la opinión sobre el desempeño del combinado salvadoreño, Milovan dijo firmemente, como es habitual en él, que 'venimos a hacer algo positivo pero en verdad no hemos podido más'. (Prensa: *El Salvador Hoy* [El Salvador, 19/05/1997] CREA)

e) El verbo *quedar* (con el sentido de 'acordar'), se sigue construyendo con un complemento introducido por *de*, siguiendo el modelo clásico

antiguo (y no por *en*), especialmente en países americanos como México y Colombia:

En eso llegamos al conservatorio y quedamos de vernos en la tarde. (Jorge López Páez, *Doña Herlinda y su hijo y otros hijos* [México, 1993]. CREA).

f) En ciertas áreas americanas se prefiere emplear con el verbo *quejarse* la preposición *con* si se especifica la persona ante la que se manifiesta la queja, en contraste con el uso general de *a* o *ante*:

¿Monseñor Rivera no se quejó con usted por el editorial sobre Salinas de Gortari? (Prensa: *Proceso* [México, 25/08/1996]. CREA).

g) En el español de algunos países de América, especialmente en México, el complemento indirecto del verbo *presentar* (presentar algo/alguien a alguien) a menudo va introducido por la preposición *con*:

Al día siguiente me llevó a presentar con los de la Unión de Padres de Familia. Llegamos a una casa grande en la colonia Santa María. Fuimos hasta la oficina de un señor Virreal. (...)

Ésta es mi señora licenciado -dijo Andrés-. Está muy interesada en colaborar con ustedes -y luego a mí-. Te mando a Juan de regreso en una hora, y aquí que se esté para lo que se ofrezca. (Ángeles Mastretta, *Arráncame la vida* [México, 1990]. CREA).

1.3.2. Ausencia de preposición

Hay casos en los que en español general existe una preposición y, en cambio, en parte o zonas de América no se usa la preposición, y esta ausencia es aceptada en la norma culta.

a) El verbo *jugar* en amplias zonas de América, posiblemente por calco inglés, según el *DPD*, se prefiere sin preposición ni artículo: *Juega fútbol*, en vez de *juega al fútbol*:

Es puro manejo de imagen. Por eso, cuando la gente no sabía mucho de mí, se inventaban cosas. De la rodilla estoy bien. Es mentira que sea más grave que lo del 'Pibe'. Puedo jugar fútbol. (Prensa: *El Tiempo* [Bogotá, Colombia, 16/04/1994]. CREA)

No hemos podido construir un estadio desde hace 53 años. Nos hemos conformado con marcas caseras casi ridículas. Atacamos lo poco bueno que tenemos arrebatándoles incluso distinciones obvias a ciertos atletas del nivel de Roa. No parece importarnos no tener un Gimnasio y jugar fútbol en Managua en algo próximo a un potrero. (Prensa: *La Prensa de Nicaragua* [Managua, Nicaragua, 07/01/2002]. CREA)

b) Mayoritariamente en América, se prefiere la construcción sin preposición *con* para el verbo *obsequiar*: *obsequiar algo a alguien* (en España *obsequiar con algo a alguien*):

El capitán de Universitario José Luis Carranza le obsequió una camiseta crema a 'Perico' León antes de iniciarse el encuentro en Trujillo. (Prensa: *La República* [Lima, Perú, 25/11/2004]. CREA)

El mandatario venezolano le obsequió a Castro un álbum con fotos de la visita (Prensa: *El Nuevo Herald* [Miami, EE.UU., 01/11/2000]. CREA)

c) La construcción intransitiva *atender (a) razones*, no se usa normalmente con la preposición *a* en América:

– Creo que usted no me entiende, doctor. Soy un oficial del ejército. Yo no atiendo razones. Atiendo órdenes. (Tomás Eloy Martínez, *Santa Evita* [Argentina, 1995]. CREA)

En el CORDE se encuentra la construcción sin preposición, en textos de 1874, 1941 y 1934:

Pero esto y algo más que le dije era predicar en desierto, y así, sin atender razones, insistiendo en que yo le siguiera, hizo la señal amorosa, aguardando con la mayor ansiedad que fuera contestada. (Pérez Galdós, *Zaragoza*, 1874)

d) *Conversar*, en algunas zonas americanas, es transitivo: el tema de la conversación es el complemento directo, *hemos conversado ese asunto*, en lugar de *hemos conversado sobre ese asunto*:

El jueves el titular de las Finanzas Públicas afirmó en Miraflores que sólo pocas alcaldías no cuentan con recursos suficientes para afrontar el compromiso salarial, e indicó que 'si algún gobernador o alcalde todavía considera que le falta dinero vamos a conversar el caso concreto'. (Prensa: *El Universal* [Caracas, Venezuela, 01/09/1996]. CREA)

1.3.3. Variación en el régimen de los verbos

Algunos verbos presentan comportamientos sintácticos diferentes según zonas.

A. Estructuras transitivas

a) El antiguo uso transitivo del verbo *acordar* con el sentido de ‘conceder u otorgar’ se mantiene en América:

En una entrevista que concedió ayer a la cadena de televisión NBC, el ex senador reprochó a la prensa su insistencia en la contribución financiera de la industria tabacalera a su campaña, sin mencionar el dinero que industriales del mismo grupo acordaron a los demócratas. (Prensa: *Diario de Yucatán* [Yucatán, México, 04/07/1996]. CREA)

b) El verbo *chocar(se)* puede ser transitivo en muchas zonas de América, y, en ese caso, no lleva la preposición *contra* (ni *con*): *El carro chocó la camioneta.*

c) Es habitual que el verbo *convidar* (‘invitar’), en el habla coloquial de México, Bolivia y el Perú, si lo que se ofrece es algo de comer o beber, tenga un complemento indirecto de persona y lo ofrecido se exprese mediante un complemento directo:

– Agua de caño no hay, señor -dijo Palomina-. Agua de río le puedo convidar. (Jaime Bayly, *Los últimos días de "La Prensa"* [Perú, 1996]. CREA)

d) El verbo *desaparecer* suele emplearse, con sentido causativo, en forma transitiva (‘hacer que algo o alguien desaparezca’):

– Es que él representa la contraparte lógica de esa lucha de contrarios con el imperialismo y su intención de que desaparezcan las banderas, de cambiar la historia, desarraigar a las naciones de sus tradiciones y orígenes. Como parte de esa campaña tratan de desvirtuar su figura. Por eso lo desaparecieron y lo continúan atacando tratando de presentarlo como un hombre muy idealista y fracasado, para que no sea bandera. O dicen que la Revolución Cubana no le dio apoyo, para que tampoco sea bandera. (Prensa: *Granma Internacional* [La Habana, Cuba, 07/1997]. CREA)

e) El verbo *heredar*, en México y Centroamérica, suele emplearse con el significado de ‘legar [posiciones o bienes] a alguien’. En este caso, lo que se lega constituye el complemento directo y el destinatario pasa a complemento indirecto:

Y en fin, el coleccionista de gemas modestas o de conchas y caracoles siempre puede heredarle a sus hijos su colección de lágrimas de apache escarbadas de las faldas de las Rocallosas. (Fernando del Paso, *Palinuro de México* [México, 1977]. CREA)

f) Es general en América que el verbo *informar* siga el esquema “informar [algo] a alguien”, por tanto el primer componente es un complemento directo sin preposición:

El ex secretario de Gobernación Fernando Gutiérrez Barrios desmintió en una carta que haya estado secuestrado, pero hoy la prensa informó que pasó 7 días cautivo y que por su liberación se pagó un rescate. (Prensa: *Diario de Yucatán* [Yucatán, México, 20/12/1997]. CREA)

g) En el español coloquial de los países antillanos y de Venezuela, *obstinar(se)* se emplea como transitivo, con sentido de ‘hastiar’:

ELLA (Fuera de situación. Gritando). ¡No me toques! ¡No quiero que me toques más! ¡Ya me cansé, me cansé, me cansé de esta vaina! Oye... ¿tú no te cansas? ¿No te obstina todo esto? ¡Contéstame! Porque yo sí estoy cansada. Es que no entiendo, vale... Tú no quieres colaborar, te dispersas, me confundes, entonces yo me arrepiento de haber entrado. (Marcos Purroy, *El Desertor*, Centro de Directores para el Nuevo Teatro [Caracas, 1990]. CREA)

h) El verbo *pelear(se)* en América se suele usar como transitivo (en España se prefiere la forma pronominal):

Mientras tanto, en el ala derecha, también al pie de la puerta, la última fila será para los nueve senadores de la Alianza Democrática y los tres indígenas. Y en la hilera de adelante estarán los ocho senadores liderados por Andrés Pastrana, que hasta última hora pelearon el noveno escaño. (Prensa: *El Tiempo* [Bogotá, Colombia, 01/12/1991]. CREA)

i) En México, el verbo *presumir* suele usarse como transitivo con el sentido de ‘mostrar [algo o a alguien] con orgullo o presunción’:

Iroco se baja a comprar los güínston en la miscelánea. Regresa y los entrega al Comandante que los abre torpemente enterrando un dedo en la base de la cajetilla. Iroco se dirige nuevamente a la miscelánea "Mi lucha" para traernos seis cervezas frías que le abren los ojos al Comandante. Güili arranca el volchoi y nos dirigimos volando por la avenida Revolución a casa de Polo, para presumirle nuestra nueva amistad. (David Martín del Campo, *Las rojas son las carreteras* [México, 1976]. CREA)

j) *Resentir(se)* se usa en América como transitivo ('sufrir', 'sentir las consecuencias de'):

A poco de asumir sus funciones, el secretario de Obras Públicas de la provincia, Luis El Halli Obeid (primo del gobernador), descubrió una conexión clandestina que favorecía a dos renombrados supermercados y resentía el suministro en toda la zona oeste de Rosario. (Prensa: *Clarín* [Buenos Aires, Argentina, 03/03/1997]. CREA)

k) El verbo *traficar*, en gran parte de América, es transitivo:

Pese a que confesaron traficar cocaína por cerca de 20 años, el juez sólo condenó a Gilberto Rodríguez a 10 años y seis meses de prisión y a su hermano Miguel a nueve años. (Prensa: *Semana* [Bogotá, Colombia, 28/01-04/02/1997]. CREA)

B. Estructuras intransitivas

a) Se documenta el empleo antiguo no pronominal del verbo *acordar*, es decir, el empleo intransitivo no pronominal con el sentido de 'caer en la cuenta, darse cuenta':

Sí, entonces resulta de que cuando yo acordé yo pues caí como un ratón en la trampa porque me metió matrimonio. Yo subía los domingos y de todo, y salí embarazada de T, de T el mayor, que lo crió B. (Texto oral, Venezuela. CREA)

Y cuando acordé me había convertido en tu desconocido protector (Aguilera, *Pelota*, Ecuador, 1988. CREA)

b) El verbo *adherir(se)*, como no pronominal, es frecuente en Colombia y países del Cono Sur:

Por igual yo adhiero a su idea de crear una organización mundial de medio ambiente. Dónde no estoy por cierto con los antimundialización es en el terreno sobre el funda-

mentalismo, la revolución. Yo soy reformista. (Prensa: *El País* [Montevideo, Uruguay 08/11/2001]. CREA)

c) *Agradecer*, en América, con frecuencia se emplea como intransitivo, seguido de un complemento con la preposición *por*:

No existen similitudes con noventa y cuatro. Usted misma mencionó, y le agradezco por hacerlo y creo que es la diferencia fundamental, el tema del ahorro, catorce por ciento en el noventa y cuatro, hoy diez puntos más. (Oral: Sesión pública ordinaria de la Honorable Cámara de Senadores, México. CREA)

d) El verbo transitivo *aguardar*, en su acepción de ‘esperar en un sitio a que [alguien o algo] llegue o a que suceda [algo]’, puede aparecer como intransitivo seguido de un complemento con *por*, en una gran parte de América, especialmente en México, Centroamérica y el Caribe (y ocasionalmente en España). Según el diccionario, aunque existía en español clásico, posiblemente pueda deberse hoy a la influencia del inglés *to wait for*, por lo que se recomienda la construcción transitiva (*aguardar* [algo o a alguien]), mayoritaria en el uso culto.

e) El verbo *clasificar(se)* se usa como intransitivo no pronominal en muchos países de América:

Un ejemplo ilustra lo anterior: el plusmarquista estadounidense Michael Johnson, llamado a ser una de las estrellas de Atlanta 96, toda vez que está en posibilidad de conseguir cuatro medallas de oro, clasificó en el selectivo de los 400 metros planos de su país con un tiempo de 43 segundos 44 centésimas, y se espera que lo reduzca en estos Juegos. (Prensa: *Proceso* [México, 21/07/1996]. CREA)

f) El verbo *esperar*, posiblemente por influencia del inglés, en partes de América (en el español caribeño especialmente), se suele construir intransitivamente, con un complemento precedido de la preposición *por* sin matiz causal:

Como en sueños encontré el vestido todavía mojado de sudor y como en sueños bajé a la vereda y esperé por un taxi. En el hospital había un gran revuelo... (Marta Lynch, *Los dedos de la mano* [Argentina, 1977]. CREA)

"Nos hemos adaptado al Safeco", dijo Rodríguez. "No nos sentamos a esperar por el jonrón de tres carreras. Ahora tocamos la bola, avanzamos a los corredores, robamos bases y pitcheamos mucho mejor. Pitcheo y defensa son lo que ganan juegos de béisbol". (Prensa: *El Salvador Hoy* [El Salvador, 11/10/2000]. CREA).

No obstante, el diccionario recomienda la construcción transitiva (*esperar* [algo o a alguien]), que es la mayoritaria en el uso culto.

g) *Jubilar(se)* en Chile se usa igualmente en su forma no pronominal (primer ejemplo):

Después de 35 años de ejercer la docencia, decidí iniciar los trámites para jubilar anticipadamente, en octubre de 2003. Sin embargo, la AFP Hábitat, a la que estoy afiliada, tenía un error de cinco años en mi ingreso al sistema. (Prensa: *El Mercurio* [Santiago de Chile, 16/07/2004]. CREA)

Aparte de las enfermedades propias de su edad, Marcial García Pica (87) sentía el cansancio de una carrera judicial de 60 años. Por ello decidió jubilarse en enero de este año y abandonar el cargo de fiscal de la Corte de Apelaciones de Santiago, donde se había desempeñado durante casi tres décadas. (Prensa: *Revista Hoy* [Chile, 19-25/05/1997]. CREA)

h) En el Perú, el Ecuador y países del Río de la Plata, el verbo *fugar(se)* es normalmente no pronominal:

Ambos recibieron días después orden de captura. Al parecer, Céleri habría fugado hacia los Estados Unidos, mientras que Villón fue detenido en Perú con un maletín donde llevaba tres millones cuatrocientos mil dólares, según las autoridades ecuatorianas. Solo tres mil cuatrocientos dólares, según fuentes peruanas. ¿Cómo fugó Villón? ¿Qué se hizo la plata? (Prensa: *Vistazo* [Quito, Ecuador, 20/03/1997]. CREA)

i) En los países del Cono Sur, el verbo *pedir* ('reclamar algo o en favor de alguien') va acompañado de la preposición *por*:

Al rato, los de la CGT ya sabían todo. Me suplicaron que viniera. Señora, no les puede hacer eso a los descamisados, me dijeron. Se han largado quién sabe desde dónde por usted. Yo no soy nadie, les dije. Sólo soy una humilde mujer. Lo hacen por el general. No, me insistieron. La candidatura del general está cantada. Vienen por usted. No puedo asistir a ese acto, contesté. Si la gente pide por usted, no vamos a tener otro remedio que

salir a buscarla, me dijeron. Ustedes sabrán, les dije. Yo voy a mirar el acto desde el ministerio de Obras Públicas. No bien lo dije, me arrepentí. Pero después pensé: Ese Cabildo Abierto es mío. Me lo gané. Me lo merezco. No me lo voy a perder. Que vengan a buscarme. (Tomás Eloy Martínez, *Santa Evita* [Argentina, 1995]. CREA)

j) Puede ocurrir que el verbo *simpatizar* (especialmente en México, las Antillas y América Central) se use con el sentido de ‘caer bien o suscitar simpatía’ y, entonces, adquiera un complemento indirecto:

Sin embargo, este nuevo muchacho me simpatiza. (Jorge Volpi, *En busca de Klingsor* [México, 1999]. CREA)

C. Pronominales

a) El verbo *robar*, en América, se usa de forma pronominal:

En esa misma edición, se informó de los linchamientos emprendidos por los pobladores de Santa Rosa Xochiaca y de Otumba contra asaltantes de comercios; del "cuatrero moderno" que se robó un caballo; de la "aventurera con garras", una leoncita que fue arrestada por pasearse en las calles de la Ciudad de México y que ahora, "sola y tras las rejas, espera a un abogado que la ponga en libertad". (Prensa: *Proceso* [México D. F., México, 01/09/1996]. CREA)

b) También el verbo *soñar* puede pronominalizarse en *soñarse* (como ocurre con cierta frecuencia en el español coloquial americano, al igual que en algunas áreas dialectales del oeste español), e ir acompañado por un complemento introducido por *con*:

Cada año recibían una nueva extensión de su condena, que de esta forma se convertía en cadena perpetua. Ya no podía soñarse con el día en que concluyera la pena. Todos los prisioneros piensan en ese día, que será el más importante de su vida de presos. (Armando Valladares, *Contra toda esperanza* [Cuba, 1985]. CREA)

c) La misma situación se plantea en los verbos *aparecer(se)* con el significado de ‘mostrarse o dejarse ver’; *arraigar(se)*, ‘hacerse muy firme’; *contactar(se)*, ‘establecer contacto o comunicación con alguien’; *desaparecer(se)*; *disminuir(se)*, ‘hacerse menor’; *emparentar(se)*, ‘contraer parentesco con alguien’; *enflaquecer(se)*: especialmente en el área

andina; *engrosar(se)*; *enloquecer(se)*, ‘volverse loco’; verbos que se suelen conjugar como pronominales.

El asesino se apareció como lo esperaba una mujer bella: vestido de mensajero de una floristería, con un ramo de rosas rojas. Detrás de las flores escondía la pistola nueve milímetros. (Prensa: *El Tiempo* [Bogotá, Colombia, 21/10/1996]. CREA)

Antes dije que el presidencialismo se arraigó como sistema político, pero sin sustento jurídico. Ahora, como el nuestro es un Estado de derecho, tendremos que conciliar nuestro sistema político con el régimen de derecho. Nuestro sistema político no puede quedarse en el vacío, una vez que hemos hecho conciencia de lo que era. (Prensa: *Proceso* [México, México D. F., 13/10/1996]. CREA)

La puja por el control de las mascotas comenzó en junio pasado, cuando la protectora de animales presentó su propio proyecto a la Junta Departamental y se contactó con jefes municipales en busca de su apoyo. (Prensa: *El País* [Montevideo, Uruguay, 04/10/2001]. CREA)

Y estaba cansado ya que le zampó su zapatazo por la mente. Por la cabeza. Sí, señor. Y ese muchacho está preso y la familia se desapareció toda. Tuvieron que vender malamente su casa. (Oral: Venezuela, CSHC-87 Entrevista 77. CREA).

Y, consecuentemente, se disminuyó el descontento social que se había vislumbrado en proporciones incontrolables. (Hernández Padilla, *Historia de la política mexicana* [México, 1988]. CREA).

La cuenta empezó a engrosarse de a poco. Penal a Percudani y el gol de Maradona. Tiro libre y otro gol de Maradona. (Prensa: *Clarín* [Buenos Aires, Argentina 03/07/1987]. CREA)

La voz de los gorriones fingiendo enloquecerse en el cielo y el jardín, temerosos de la noche como si fuese la primera buscando árbol. (Juan Carlos Onetti, *Dejemos hablar al viento* [Uruguay, 1979]. CREA)

Estos verbos existían como pronominales en el español antiguo, como lo muestran los siguientes ejemplos extraídos del CORDE: “Turbóse el arzobispo, y todos los demás se atemorizaron de la pregunta del rey y de ver tanta gente de guerra como allí se apareció en la sala, que vinieron tras el mismo” (Alonso de Villegas, *Fructus sanctorum y quinta parte del*

Flossanctorum, 1594); “Porque unas veces decía que quería dejar la empresa, y esto hacía porque los mal intencionados se lo rogasen (...) y así se arraigó en él tan de hecho que no hubo hombre después que lo pudiese apartar” (Pedro Gutiérrez de Santa Clara, *Quinquenarios o Historia de las guerras civiles del Perú (1544-1548) y de otros sucesos de las Indias ...*, 1549 – 1603); “Ha resultado de la ida de la armada á Argel, que Mulata-raez que estaba esperando la flota de Nueva-España (...) como debió tener aviso de lo que pasaba sobre Argel, se desapareció á deshora de la costa para ir á socorrer su casa” (Luis Cabrera de Córdoba, *Relación de las cosas sucedidas en la corte de España desde 1599 hasta 1614*, c 1599 – 1614); “Y encogióse el ave, y disminuyóse en el tercio” (Anónimo, *Leyenda de Alejandro Magno*, 1550); “Pero la obstinación del lord Gray, que seguía su bando y que rehusó darla, dio tiempo al ejército realista para engrosarse, de modo que cuando vinieron a las manos, fue vencido el duque de Monmouth” (Pedro Montengón, *Eusebio*, 1786); Obra de muger es enloquecerse con saña” (Anónimo, *Floresta de philósophos*, c 1430).

d) *Desistir(se)* en algunos países como Chile o México se puede emplear también como pronominal (ejemplo primero):

El comprador, el consumidor, adquiere un artículo con pleno y claro conocimiento, porque el precio estará exhibido, y si llegare a tener un inconveniente y el precio resultare superior, tiene la posibilidad de desistirse de inmediato, y si es inferior, mucho mejor. (Oral, sesión 40, Senado de Chile (<http://www.senado.cl>)).

Una mujer que no se atrevió a tener hijos porque no se pudo casar con libreta chilena, una mujer que fue muy amada por Manuel Rojas, pero la hicieron desistir, porque Manuel no era educado, era modesto de origen, todos lo sabemos, por esas circunstancias y por el terror que le tuvo siempre a la ex compañeras del buen colegio. (Prensa: *Revista Hoy* [Chile, 23/02-03/03/1997]. CREA)

e) En América perdura el empleo pronominal, que tenía el español medieval y clásico, en algunos casos, como el siguiente del verbo *tardar(se)*:

"Bueno, déjelo Lupita, yo iré al Correo a depositar la carta." "¡Ay, sí señor, como está lloviendo y me tardo tanto en llegar!" "Señora, no me doy abasto, son dos pisos." "Ya

contraté a una recamarera, Lupita, el lunes próximo estará aquí. (Enrique Espinosa, *Jesús el bisabuelo y otros relatos* [México, 1995]. CREA)

f) El verbo *afrentar(se)*, en algunos lugares de América, especialmente en México, existe con el sentido de ‘avergonzarse’, y, en este caso, es seguido de un complemento con la preposición *de*:

(...) En tanto, los integrantes de Panteón Rococó consideraron que "si bien como rockero te afrentas de tus raíces y de todo lo que tengan que ver con ellas, éstas, en el mejor de los casos, son grandes influencias de las que uno debe de sentirse muy orgulloso". Agregaron que "la música de Rigo es cultura y es una fusión de ritmos negada a un solo estilo". (Texto mexicano: <<http://www.univision.com/>>)

Texto sin acentos y sin signos de puntuación:

un saludo pinoleros a todos los nicas que visitan esta pagina y tambien a nuestro amigos de otros paises que visitan esta pagina me da gusto que tengamos esta pagina tan especial felicidades al que hizo esta pagina pensando en nosotros los nicas que vivimos fuera de nuestra hermosa y bella nicaragua cundo entro a esta pagina mi mente vuela en ese momento a nicaragua como amo mi bella tierra aunque viva lejos de ella pero no me afrento de ser nica orgullosamente pinolera por gracia de DIOS saludes a todos los nicas que viven en diferentes partes del mundo si quieren escribirme lo pueden aser con gusto les contestare hasta pronto que DIOS me los bendiga a todos bye. (Libro de visitas de *Aquí Nicaragua*:

<<http://www.galiciacity.net/guestbooks/view.cgi?guest=nicaragua&nh=7>>)

En el CORDE, este uso se encuentra en textos españoles de los siglos XVI y XVII (*avergonzarse y afrentarse de sí misma*, ya en un texto de 1588).

1.3.4. Usos especiales de las preposiciones y adverbios

Se trata de peculiaridades en cuanto al significado de preposiciones y adverbios.

a) Usos especiales como el empleo no canónico (presente en el habla formal) de la preposición *hasta* en México, Centroamérica, Colombia y zona costera del Ecuador, que significa lo contrario que en español general: *El museo abre hasta las 8* (con el sentido de ‘a partir de las 8’). En

este uso, se ha perdido la negación ('el museo no abre hasta las 8') y su empleo puede dar pie a confusiones, ambigüedad, por lo que el diccionario lo desaconseja, aunque se reconoce que es un empleo con tradición y está bien documentado en la norma culta de esos países. De hecho, no va acompañado del signo de "no aceptable", no correcto, que utiliza el diccionario cuando rechaza algo. Posiblemente ya existiese siglos antes, tal como parece indicar el siguiente fragmento de un documento de la Ciudad de México, de finales del XVIII (1790-1800) correspondiente al material del *Léxico histórico del español de México*, editado por Concepción Company y Chantal Melis (México, UNAM, 2002):

Hasta que yo te mire tendré consuelo, porque entraré en la gloria de este tu cielo (ápu Company y Melis, 2002: 422, v. *hasta*).

b) El adverbio *siempre* adquiere valores ajenos al español europeo, como el sentido de 'finalmente, por fin' en *¿Fueron siempre al cine?* (en el habla coloquial).

Puede emplearse como respuesta afirmativa, con matices de duda o atenuación, como se registra en Colombia:

- ¿Estás bien?
- Siempre. He dormido mal y tengo sueño.

O ser un mero refuerzo enfático de afirmación o negación, como ocurre en México:

EL PRESIDENTE de la Comisión Conasupo, Manuel Hinojosa, determinó que siempre sí le pagará sus emolumentos al despacho privado Bladinieres Compañía, el cual auditó a la casa matriz Conasupo. La fracción del PRD había solicitado que no se le pagaran los 1,200 millones de pesos que costaron las investigaciones, pues juzgó que la firma no dejó satisfechas a las fracciones de oposición. (Prensa: *Diario de Yucatán* [Yucatán, México, 12/09/1996]. CREA)

(...) No te vayas nunca. No. Quédate siempre sí. Mirame como me tienes. Loca yo. Tú. Loco. No.... Sí.... No.... (Marco Antonio de la Parra (Chile), *Tristán e Isolda (Bolero estático)* [Chile, 1994]. CREA)

c) *Afuera*, en América, es frecuente que se emplee sin idea de movimiento, con el sentido de ‘en el exterior del sitio en que se está o de que se habla’, más frecuente en América que en España:

– Salgo por un mes y me quedo en casa por diez días, es bastante. Y, durante el mes en que estoy afuera, la traigo con mis chicos durante cuatro días. Nunca estoy lejos de ellos por más de dos semanas cada vez. Pero ésta es la última vez que podré hacer una gira tan larga, estamos desde el año pasado y finaliza en setiembre. Mi hija (Kelly) tiene 3 años, mi hijo (Austin) todavía no tiene 2. El todavía no extraña tanto a su papá, pero eso cambiará cuando crezca. (Prensa: *Clarín* [Buenos Aires, Argentina 03/07/1987]. CREA)

Sin embargo, no se considera correcto si va seguido de un complemento con la preposición *de*: **sacó el balón afuera del campo*.

d) *Recién*, con sentido de ‘poco tiempo antes, hace muy poco’, se antepone a los verbos:

"La verdad es que fue una experiencia muy buena. Claro que cuando recién llegué a Caracas me sentía un poco desubicada porque como se trataba de una productora relativamente joven, que le está vendiendo la novela a Venevisión, aún no tenían los guiones elaborados. (Prensa: *Expreso* [Lima, Perú, 28/07/1997]. CREA)

Recién, cuando significa ‘justamente, únicamente’, se combina con adverbios o expresiones temporales:

Desde la rotonda de Constitución y la costa hacia el centro se ocuparon a modo de estacionamiento hasta los canteros. Pero nadie recibió una multa ni fue controlado por personal de la Dirección de Tránsito: recién ayer los empleados municipales levantaron el paro que decidieron en los primeros días de enero por falta de pago. (Prensa: *Clarín* [Buenos Aires, Argentina, 22/01/2002]. CREA)

e) *Capaz* se utiliza como adverbio de probabilidad junto a un verbo en indicativo (generalmente) o subjuntivo: *Capaz llega tarde*.

f) *Acaso* es empleado en el Ecuador con sentido equivalente al adverbio *no*: *Acaso llegó (por no llegó)*.

g) Se documenta la forma *dizque* o formas del verbo *decir* (*dice, dizque...*) procedente de la amalgama de la forma apocopada arcaica *diz*

(‘dice’, tercera persona del singular de presente de indicativo del verbo *decir*) y la conjunción *que*, estructura que existía ya en español antiguo:

ni oyen los querellosos como deúan; antes, dizque ponen su tenientes en las dichas (o sin él) alcaldías ombres legos, escuderos & otras personas no vsadas de tener judgado (*Ordenanzas reales de la ciudad de Sevilla*, 1492. CORDE).

El *DPD* (p. 236) describe varios usos de la forma, de la siguiente manera:

a) Adverbio, con el sentido de ‘al parecer o supuestamente’.

Los testimonios de la hermana y el sobrino de Muñoz Rocha son, en opinión del abogado Luengo Creel, "algunas de las muchas contradicciones en que incurre la PGR. En lo que tiene que ver con el arribo y partida del exdiputado a la casa de Magdalena, los hechos resultan excluyentes de las afirmaciones del vigilante Noé Hernández Neri, quien afirma, se retracta y reafirma acerca de unas llamadas telefónicas desde la casa de Espinosa Milo, en Pachuca. "¿Cómo fue posible que en la noche del 28 de septiembre, ante una supuesta llamada de Muñoz Rocha, Raúl Salinas ordenara que le dijeran que se verían el 29, como dizque habían quedado, si entre doce y una, o alrededor de esas horas, Muñoz Rocha estaba con su hermana en Coyoacán?" (Prensa: *Proceso* [México, México D. F, 24/11/1996]. CREA).

b) Adjetivo invariable, ‘presunto o pretendido’ (antepuesto siempre al sustantivo).

Realmente que el sueldo de este apetecido puesto no ha de ser tan malo dada la codicia demostrada por algunos personajes de la región en la procura de tan ansiada posición; unos y otros, grandes y pequeños, gordos y flacos se despezuñan en el intento, se atropellan unos a otros y hasta hacen periplos en el continente a lo Carlomagno o Aníbal buscando dizque alianzas "estratégicas". (Prensa: *La Tribuna* [Honduras, 21/12/2004]. CREA).

Son numerosos los ejemplos que se encuentran en la base de datos del CORDE:

Esto lo sé, porque me lo contó Nerea, que le saca a la Secaleche toíto lo que piensa. Ella dizque lo conocía de lejos, porque a los señores prencipales no hay quien no los conoz-

ca; pero nunca lo había visto de cerquita. (Tomás Carranquilla, *La marquesa de Yolombó* [Colombia, 1928]. CORDE)

Como la palabra ya lleva incluida la conjunción *que*, esta no se ha de repetir (*DPD*), aunque es muy frecuente que aparezca:

Antes nos criticaban porque dizque los amigos teníamos asfixiado al Presidente. Ahora que rota gente en el equipo dicen que lo dejamos solo. (Prensa: *Revista Semana* [Colombia, 6-12/11/2000]. CREA)

Es una comunidad como de 300 familias campesinas donde se encuentran más de 500 efectivos dizque en labor social, cuando lo único que realizan son cosas fuera del orden, como emborracharse en las calles y mostrar cosas que no deben ver los niños. (Prensa: *Proceso* [México, 24/11/1996]. CREA)

En la tienda Aguacanelas les dieron dinero y las motivaron a modelar con el fotógrafo, dizque profesional, después de que fueron a la calle 147, a donde fueron bien vestidas. (Prensa: *El Tiempo*, [Bogotá, Colombia, 13/02/1997]. CREA)

1.3.5. Combinaciones especiales

a) Podría ocurrir que se produzcan asociaciones de palabras que no son posibles en español general, como la unión de los adverbios *adelante* y *atrás* con la preposición *hasta* (que precede al adverbio) para transmitir un sentido enfático ‘lo más adelante o lo más atrás posible’, frecuente en México:

Tú te quedas hasta atrás, para que en cuanto divisemos al enemigo salgas a la carrera a avisar (Carlos Fuentes, *La muerte de Artemio Cruz* [México, 1962]. CREA)

b) También se puede producir una variación en el orden de los elementos de una combinación posible en el español general, como en la unión del adverbio *más* con las palabras *nada*, *nadie*, *nunca*, y *no*: *más nada*, *más nadie*, *más nunca*, *nomás*, *no más*. El diccionario sitúa estas combinaciones en el habla coloquial americana, especialmente en el área caribeña, y en el español de Andalucía y Canarias: *no digas más nada*.

1.3.6. Variación en locuciones

a) La locución *caer(se) en la cuenta* (de algo) presenta dos variantes: con y sin artículo: *caer en la cuenta* es la más extendida entre los hispanohablantes, *caer en cuenta* (sin artículo) se documenta en algunos países de América:

En honor a la verdad, a veces, los lectores llaman por teléfono para hacernos caer en cuenta de algún error de ortografía o sintaxis. Error que ya en la reunión de las 7 de la mañana se ha detectado, para sorpresa, en particular, de los 8 ó 10 ojos que el día anterior no lo notaron. Para los periodistas de DIARIO DEL SUR y en especial para los editores, son gratificantes las llamadas telefónicas de los lectores -así sea para comentar los errores-, porque esta es una clara muestra de su interés por el periódico. (Prensa: *Diario del Sur* [San Juan de Pasto, Colombia 30/04/2004]. CREA)

b) *Capaz que*, con sentido de ‘probablemente, seguramente, quizá’ (generalmente con indicativo, aunque en Chile es frecuente el subjuntivo): *Capaz que llega/llegue tarde*.

c) Persistencia de la locución del español medieval y clásico *qué tanto*, en oraciones interrogativas o exclamativas, que equivale a *cuán(to)*, *cómo de*:

- ¿Qué tanto ha influido su belleza en el éxito?
- Para nada. Si hubiera especulado con mi condición de mujer allí hubiera terminado; nunca he querido que se me otorguen privilegios, nunca he querido que me digan ¡que guapa! Si soy guapa, me parece estupendo fuera del ruedo para ligar, pero dentro no, allí es otra cosa. Además, me molesta muchísimo que digan: "Es torera y hasta guapa"; no entiendo por qué una torera tiene que ser fea. Cuando me veo en un video toreando, me doy cuenta de que me transformo en la plaza; por eso quiero que me vean como ven a un torero. Ahora, a qué mujer no le gusta que le digan un piropo, soy super coqueta, me encanta la ropa, me encanta arreglarme, me encanta lo que a cualquier mujer. Primero soy mujer, pero en la plaza soy torera. El toro no entiende de hombres o de mujeres, el toro te coge igual sin distinguir sexo. (Prensa: *Proceso* [México D. F., México, 22/12/1996]).

Hay abundantes ejemplos en el CORDE, en textos españoles antiguos.

1.3.7. *Preferencias distintas*

Se aporta información del uso en algunos países de formas que ya no se emplean en el español actual de la mayoría del ámbito geográfico hispanohablante. Estas formas están relacionadas con la preferencia y la tendencia al mantenimiento de grupos cultos:

a) Sigue vigente el participio etimológico *adscripto* del verbo *adscribir*, en la Argentina y en el Uruguay:

El país quedó adscripto a una división internacional del trabajo que marcaría un límite muy preciso a su progreso: lo haría hasta donde lo permitieran el rol de abastecedor de alimentos y los saldos exportables que dejaran el latifundio y una escasa población (Salvador Ferla, *El drama político de la Argentina contemporánea* [Buenos Aires, 1985]. CREA)

b) En algunos países se prefiere la forma *anexo* (en lugar de *anejo*), tanto como adjetivo como sustantivo.

c) El participio *circunscripto* sigue siendo de uso común en América, especialmente en la Argentina y en el Uruguay. De los dos participios del verbo *describir* (*descrito*, *descripto*), la segunda forma es la preferida en estos dos países (procede de la grafía etimológica). En zonas americanas, sobre todo en estos mismos países, se sigue usando la grafía etimológica *prescripto* (participio antiguo de *prescribir*) y *sobrescripto* (grafía etimológica).

d) De la misma manera, en algunos lugares de América se prefiere *antenoche* (a *anteanoche*), *antier* (a *anteayer*), *cimbrarse* (a *ciembrearse*), *nagua* (a *enagua*, en México y Centroamérica), *orfanatorio* (a *orfanato*, en México y área andina), *aplanchar* (a *planchar*, en Colombia), *plastilina* (a *plastilina*, en Chile y Puerto Rico), *arremedar* (a *remedar*, en México y Colombia), *rosticería* (a *rotisería*, en México y Centroamérica), etc.

1.3.8. *Variantes de pronunciación que afectan a la grafía de las palabras*

En zonas de América, en el caso de lexías compuestas de dos palabras (como *pavo real*, *campo santo*, *guardia marina*, *padre nuestro*, *cara dura*), el primer elemento se suele pronunciar átono, por lo que la grafía

fusiona ambas palabras: *pavorreal*, *camposanto*, *guardiamarina*, *padre-nuestro*, *caradura*.

Por otra parte, se refleja en el diccionario la variación acentual de algunas palabras: *Amazonía* (en el Perú, el Ecuador y Venezuela), *basquetbol* (en México), *beisbol* (en México, Guatemala, Colombia, Venezuela, Cuba y República Dominicana), *búmeran* (en la Argentina, México y el Ecuador), *chofer*, *coctel*, *cófrade* (en Chile), *culí*, *daiquirí*, *domínico* (en Chile), *dómino* (en Puerto Rico), *elixir*, *endócrino*, *fórmica* (en países andinos y Río de la Plata), *frijol*, *futbol* y *Jacaranda* (en México y área centroamericana), *gladíolo*, *identikit* (en el Ecuador), *pixel* (en México), *referí* (en la Argentina), *Rumania*, *sosías* (en América del Sur), *soviet* (en México y Venezuela), *video*.

1.3.9. Variaciones en el género

Suele predominar el masculino en zonas de América en *el lente*, *el radio*, *el sauna*, *el sarten*, *el coral* ‘serpiente’ (en México y Centroamérica), *el herrumbre* (en Costa Rica), *el samba* (en la Argentina y Cuba).

Por otra parte, algunas voces son femeninas según zonas: *la bikini* (en la Argentina), *la caparazón* (en los países del Cono Sur), *la cupé* (en la Argentina), *la pus* (en Chile), *la tanga* (en la mayor parte de América), *la saliente*.

1.4. Aparte de todo esto, el diccionario también recoge las acepciones distintas de muchas palabras (véanse, por ejemplo, *abasto*, *aventarse*, *banda*, *camerino*, *conserjería*, *convertir*, *culote*, *demonstración*, *descambiar*, *descontinuar*, *desecho*, *fregarse*, *gente*, *hierba/yerba*, *insumir*, *intendente*, *mano*, *nómada*, *ordenar(se)*, *parejo*, *preceptor*, *presídium*, *primero*, *rentar*, *saber*, *salazón*, *sazón*, *sendos -as*, *tajamar*, *ténder*, *tener(se)*, *teniente*), y las formas procedentes de otras lenguas, más o menos adaptadas en su mayor parte (aunque no todas). Sirvan las siguientes a modo de ejemplos: *ampáyer*, *barbacúa*, *boiler*, *breque*, *cácher*, *casete*, *chance*, *clóset*, *computador*, *dancing*, *file*, *fólder*, *frízer*, *jaibol*, *munirse*, *ombudsman*, *overol*, *paper*, *performance*, *petiso*, *pícher*, *picop*, *placar*, *ricota*, *ripostar*, *team*, *voyerista*, *zíper* (las que en estas líneas están escritas en letra normal son las no adaptadas).

2. CONCLUSIÓN

A lo largo de las 848 páginas que tiene el diccionario, se encuentra repartida toda esta información. En cuanto a los datos del español americano, hay que ir estudiando cada uno de los artículos. La mayoría de las entradas, como se ha visto, son palabras, artículos no temáticos. En definitiva, en este diccionario podemos encontrar información muy valiosa sobre fenómenos ortográficos, gramaticales y fonéticos, así como mucho material léxico, por lo que el estudio de la lengua española en América se ve enormemente enriquecido con todos los datos aportados por el diccionario.

En cuanto a la valoración de los fenómenos, es importante conocer la opinión de las Academias al respecto, independientemente de que podamos estar de acuerdo o no en algunos casos. Ahora bien, parece conveniente que a la hora de aplicar el criterio de corrección se tengan en cuenta también las aportaciones de las investigaciones de los expertos, que pueden contribuir con sus datos a un conocimiento más profundo de la situación de la lengua actual, que se encuentra en constante cambio, como lengua viva que es, en desarrollo permanente.

APÉNDICE

LISTADO DE ARTÍCULOS CON INFORMACIÓN SOBRE AMÉRICA

a (a por), abajo, abasto, abocar(se), ABREVIATURA (§ 4a), absolver, acaso, acceder, acomodarse, acordar(se), acuerdo, acusar, adelante, adentro, adherir(se), adición, adscribir(se), adscripto, aeróbic (aerobismo), aeromozo, afrentar(se), afuera, agilizar(se), agradecer, aguamiel, aguardar, aguar(se), agujerear(se), ahorita, aimara, alto –ta, amarar, Amazonia o Amazonía, ameba, América, ampáyer, ananá, anexar(se), anexo –xa, angina, Antártica, anteanoche, antes, antier, aparecer(se), apartamento, apenas, apersonarse, apretazón, aplicar(se), aprovechar(se), arraigar(se), arriba, atender, atento –ta, atrás, autenticar, aventar(se), aventurar(se), azafato –ta;

bajante, balde, baloncesto, banda, baño (de) María, baquiano, barbacuá, barman, básquetbol o basquetbol, bate, bautista, bebé o bebe, béisbol o beisbol, bikini, bistec, bluf, blúmer, *boiler*, bol, bombacha, bombacho, bongó, box, Brasil, breque, bricolaje, bueno –na (buen mozo, buena moza), buganvilla, búmeran o bumerán, búngalo o bungaló, Burdeos, buró, busca;

cacahuete, cácher, caer(se), calificado, camerino, camino, caparazón, capaz, carbunclo, carnero, casaquinta, casete, casi, causal, CD, cebiche, cesantear, ch, chalé, champán, chance, chárter, chocar(se), chofer o chofer, chutar(se), ciclocrós, cilandro, cimbrar(se), circunscribir(se), clasificar(se), clóset, coctel o cóctel, cofrade, colaborar, coliflor, como (como, como ser), cómo, complejidad, computador –ra, conciencia, CONCORDANCIA (§ 4.3), concubino, confiable, conflictivo, confrontar(se), congresista, congresual, consejería, conservadurismo, cónsul, contactar(se), contender, contra, conversar, convertir(se), convidar, convulsión (tos convulsiva), copia de seguridad, coral, costa, costo, cotidianidad, crepe, criatura, crin, cruasán, cuadrupleja u cuadrupleja, cualquiera, culi o culí, culote, cupé, cuy;

daiquirí o daiquiri, *dancing*, dar (la) vuelta, debajo, década, decir, delante, demostración, dentro, DEQUEÍSMO, derbi, desaparecer(se), desatornillar, descambiar, descontinuar, describir, descuajaringar(se), desecho, desfasaje, desherbar, desistir(se), desmentido, desvelar(se), detrás, día, DÍAS DE LA SEMANA, DIPTONGO, disconforme, disminuir(se), dizque, dominico –a, dominó o dómimo, driblar, duda, DVD;

echar(se), edil, elixir o elíxir, emparentar(se), enagua, encima, encorar(se), endocrino, enfermar(se), enflaquecer(se), enfrente, engrosar(se), enjuagar, enloquecer(se), enrevesado, enterrar(se), entrar, entre, errar, escuchar, escúter, escribir, esperar, Estados Unidos, estar (estar al + infinitivo), estáter, estatizar, extraditar;

fast food, favor, FECHA, formica o fórmica, *file*, filin, flauta, Florida, floristería, fólger, formica o fórmica, fregar(se), freír, frente, frijol o fríjol, fritar, frízer, fuera, FRACCIONARIOS, fugar(se), fútbol o futbol,

g, garaje, garantir, garapiñar, guaruar, gen, GÉNERO² (§ 4), gente, gladiolo o gladiólo, glas, glucemia, grapa, gripe, guion¹ o guión¹;

h, haber (§ 4), hasta, heredar, herrumbre, HIATO (§§ 4 y 5), hierba, hierro, hora¹, HORA² (§ 2a), huaca, huacal, huarache;

-faco -ca o -iaco -ca, iceberg, idéntikit o identikit, imprimir, inca, indagar, informar(se), ingresar, inscribir(se), insumir, integrar(se), intendente, interdisciplinariedad, introducir(se), invitar, ir(se);

j, jacarandá o jacaranda, jaguar, jaibol, Jamaica, jonrón, jubilar(se), jugar(se), junto;

legaña, LEÍSMO, lejos, lente, líder, *lobby*, LOÍSMO (§ 6a), lonche;

maguey, maillot, mamá, mandar, manera (de manera que), maní, mano, manuscibir, más, máster, mejor, membrecía, menos (§ 7), mercader, México, *miss*, modo (de modo que), mofle, monitorear, mucho -cha (muy mucho), MULTIPLICATIVOS (§ 2), munir(se);

nada, nailon, no (no más, nomás), noche (la otra noche), nómada, noviar, nuera, NÚMEROS (§ 2c);

obsequiar, obstinar(se), *ombudsman*, ordenar(se), orfanato, overol;

p, pagar(se), panel, panti, papa, papá, *paper*, parejo -ja, parlar, partidario -ria, partidista, patrocinador -ra, pautar, pavo real, *pay per view*, pedir, pelear(se), penal, pendiente, penetrar(se), *performance*, personarse, petiso, pícher, pico, picop, pie (a pies juntillas), pijama, pilotar, pivot, píxel o pixel, placar, plagiar, planchar, plastilina, poco -ca (a poco, por poco), poder (§ 4), podiatra, preceptor, prescribir, presentar, presídium, pretencioso, primero -ra, proceros -ra, PRONOMBRES PERSONALES ÁTONOS (§§ 5 y 6), PRONOMBRES PERSONALES TÓNICOS (§ 2c), pudín o pudín, pudrir(se), punta, puntilla, PUNTO (§ 4.4), pus;

que (§ 1.5), qué (qué tanto), quechua, quedar(se), QUEÍSMO (§ 2), quepis, queroseno;

radio, rayar(se), recién, récord, recordar(se), reelegir, reescribir, réferi o referí, regresar(se), remedar, rentar, repetir(se), requisito, resentir(se), resquebrajar(se), ricota, ripostar, robar, rosticería, *round*, rugby, Rumanía o Rumania;

s, saber, salami, salazón, saliente, samba, sándwich, sarpullido, sartén, satén, saúco o sauco, sauna, sazón, *script*, se, seguro, sendos –das, ser (enfático), SESEO, *short*, siempre, silbar, SÍMBOLO (5b), simpatizar, *single*, sismo, sobrescribir, soñar, sosias, sospechar, sóviet o soviet, soya, Sudamérica, suponer(se), surf, suscribir(se), suspender, suspense;

tajamar, tanga, tardar(se), *team*, ténder, tender(se), tener(se), teniente (teniente de alcalde), test, tétano, tiempo, tifus (tifo), tigre –sa, TILDE² (§ 1.2), tique, tirar (tira y afloja), tiroides, todo (con todo), todoterreno, tofi, torcaz, tren, tú;

usted, v, vals, vaquero, váter, vez (de una buena vez, vez pasada), video o vídeo, vídeoclip, visa, voleibol o vóleibol, vos, VOSEO, vosotros –tras, voyerista, vudú,

waterpolo,

x,

YEISMO, yerno,

z, zíper, zonzo (sonso).

NUEVAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON LA WIKILENGUA

Javier Bezos López

Coordinador de la Wikilengua, Fundéu BBVA

0. INTRODUCCIÓN

Internet es hoy, a pesar de su juventud, algo tan cotidiano que cuesta imaginar que hace quince años apenas existía. Ya decimos con toda naturalidad que algo que no sabemos lo consultaremos en Internet, y rara vez nuestras búsquedas nos defraudan: la cantidad de conocimiento que este medio pone a nuestro alcance sobre casi cualquier cosa es gigantesca. Nunca antes se había podido compartir información de forma tan inmediata, por tanta gente y de un extremo a otro del planeta.

La posibilidad de que millones de personas puedan estar comunicadas con inmediatez abre unas posibilidades que probablemente todavía estén por explorar en muchos campos. Una de las ideas más revolucionarias apareció casi por accidente y estaba relacionada con una enciclopedia llamada *Nupedia*, cuyo lento avance llevó a sus creadores a plantear un sitio con tecnología wiki en el que se crearan artículos antes de pasar una revisión de expertos para su incorporación en la enciclopedia («It's an idea to add a little feature to Nupedia»). Había nacido la *Wikipedia*, cuyo éxito acabó devorando su origen, la *Nupedia*. El creador del concepto de wiki, Ward Cunningham, difícilmente podía imaginar que la idea que tuvo en 1995, en los comienzos de Internet, acabaría siendo uno de los pilares de la llamada web 2.0, en la que se potencia el trabajo social o

colaborativo de muchos usuarios para construir una gran fuente de conocimiento mediante pequeñas aportaciones.

El camino para la *Wikilengua* estaba ya abierto con la *Wikipedia*. Desde su creación, la Fundéu BBVA, fundación promovida por la Agencia Efe y BBVA, ofrece a la comunidad hispanohablante una serie de servicios gratuitos en su página web (el Vademécum, las consultas, la lista de correo Apuntes...); en 2007 se planteó su ampliación y se estudiaron diversas posibilidades, como bitácoras o foros web, pero todas las ideas tenían el mismo problema: la dispersión de la información. Se trata de medios en los que los participantes hacen sus aportaciones separadas, con réplicas y contrarréplicas, y para una persona ajena al debate, que ha llegado mediante un buscador, sacar algo en limpio no siempre es fácil.

Si las bitácoras y los foros son, en definitiva, una especie de «aquí estoy yo», las wikis vienen a ser un «aquí estamos todos»: sus usuarios no solo pueden debatir, sino que además colaboran para crear páginas de Internet en las que el contenido se construye con una puesta en común de información.

Con estos antecedentes nace la *Wikilengua*.

1. COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

Con la puesta en marcha de la *Wikilengua*, se ha puesto a disposición de todos los internautas la posibilidad de construir un sitio sobre el uso práctico del español. No solo es útil para los usuarios que simplemente se pasan para hacer consultas, sino que se trata de una importante herramienta didáctica de la que pueden sacar provecho los docentes de todos los niveles educativos y que permitirá nuevas formas de trabajar en la enseñanza de la lengua. La entrada en las aulas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación no solo puede ser un estímulo para los estudiantes, sino que además se mejora su competencia digital.

Como otras wikis, incluyendo la célebre *Wikipedia*, la *Wikilengua* es un sitio cuyo contenido puede ser modificado por los propios usuarios. Esta definición, sin embargo, apenas da cuenta más que de su esencia, sin que se profundice en su funcionamiento real. Las wikis de hecho tienen una serie de herramientas que permiten el trabajo colaborativo y que son muy poco conocidas por quienes las visitan ocasionalmente: una comunidad de usuarios se encarga de su desarrollo por medio de páginas de ayuda, grupos de interés, foros, portales, proyectos, sistemas de vigilancia y

supervisión, historial de cambios, correo interno entre usuarios, páginas personales...

Entre las aportaciones de la *Wikilengua* como herramienta didáctica podemos destacar las siguientes:

- El hecho de tener que buscar y estructurar la información así como de intercambiar con otras personas ideas y conocimientos no solo tiene un gran valor educativo, sino que además se contribuye a ampliar la *Wikilengua*, lo que puede a su vez ayudar a otros estudiantes en el futuro.
- El trabajo en las aulas se abre al mundo: mientras que las tareas escolares impresas que se entregan en clase se pierden y se olvidan, las colaboraciones en la *Wikilengua* son públicas y permanecen, lo que puede ser un estímulo adicional para el estudiante y mejorar su autoestima.
- Con la participación en una wiki se puede despertar la curiosidad del estudiante por el conocimiento y así aprender cosas nuevas, no solo en la *Wikilengua*, sino también en otras wikis similares, como la *Wikipedia*, o en enciclopedias que han adoptado un modelo similar, como la Larousse o la Britannica.
- Se aprecia la conexión de la lengua y su estudio con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con lo que también se mejora la competencia digital.
- Al ser un sitio con una comunidad abierta a todos, que es una de las esencias de las wikis, se aprenden y practican las relaciones sociales en la web 2.0 y se fomenta la capacidad de consenso y la responsabilidad.
- Además, en la *Wikilengua* hay cierto margen para las investigaciones originales, lo que fomenta la capacidad de exploración y el sentido crítico.

Hoy las wikis son herramientas importantes que pueden dar prestigio a quienes contribuyen en ellas. En la Wikipedia en inglés, por ejemplo, participan universidades tan importantes como la de Yale, la de British Columbia, la de Barcelona, la de Leiden o el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Las universidades pasan, así, a cumplir una de sus funciones esenciales de irradiar la cultura.

2. CÓMO SE PARTICIPA

La dificultad real de una wiki no está en el aspecto técnico, sino en el conceptual: se trata de una nueva forma de entender un sitio web que desconcierta: no se sabe muy bien qué hay que hacer y además se tiene miedo a tocar lo que otros han escrito. El auténtico aprendizaje en una wiki no es la tarea mecánica de teclear el texto en la página, sino integrarse en una comunidad de trabajo colectivo.

Uno de los principios esenciales es que los artículos no tienen un autor. O mejor dicho, los artículos pertenecen a la comunidad y por el solo hecho de que alguien haya escrito antes algo no quiere decir que se apropie del artículo, de forma que no se pueda añadir o tocar nada sin su permiso. Irónicamente, el auténtico problema de una wiki no es la posibilidad del vandalismo, es decir, de la introducción de información errónea, sino el miedo a hacer aportaciones y mejorar el contenido. Una participación activa es, precisamente, el mejor medio para evitar el vandalismo.

Otro de los puntos importantes es que no hay nada irreparable. Todo queda guardado y es posible volver a una versión anterior, revisarla para reponer algo que por alguna razón desapareció, saber quién hizo una modificación y cuando... No importa si por accidente se borra un artículo entero, porque otro miembro de la comunidad lo podrá recuperar.

También hay cierta tendencia a pensar que para colaborar hay que escribir textos extensos libres de errores, pero no es así. Aparte de que nadie es perfecto y siempre podemos cometer errores, se puede colaborar de muchos modos, como por ejemplo:

- corrigiendo pequeñas erratas;
- corrigiendo detalles de formato, enlaces...;
- añadiendo unas pocas líneas o unas palabras;
- mejorando la redacción;
- aportando referencias;
- eliminando información incorrecta;
- escribiendo un borrador para que otros lo extiendan;
- añadiendo avisos sobre si, por ejemplo, se refleja solo una variedad o hay que mejorar tal o cual cosa.

Incluso estos pequeños detalles (a veces menos pequeños de lo que se pueda pensar) suponen una valiosa mejora del contenido. Y todas son aportaciones legítimas, pues de lo que se trata es de que cada uno contribuya según sus posibilidades, con la frecuencia que mejor le venga y del modo que más le apetezca.

3. CASO PRÁCTICO

En lugar de describir las herramientas disponibles una a una, pongamos un ejemplo de un docente que ha decidido aprovechar las posibilidades de la *Wikilengua* para desarrollar un trabajo de clase.

El profesor, después de informarse sobre las ideas básicas del funcionamiento del sitio, decide que puede ser una buena idea escribir artículos sobre, por ejemplo, modos de expresar frecuencia y duración en lengua española. En estos primeros momentos puede que todavía no sepa muy bien cómo funciona el sitio, pero eso no le importa porque sabe que la mejor forma de ir aprendiendo es precisamente con su uso. Así que crea una página del proyecto, donde informa de sus intenciones, cuenta algo del centro educativo, etc., y prepara una lista preliminar de artículos que cree que son de interés, con unos plazos.

A continuación, invita a los estudiantes a unirse como colaboradores en la *Wikilengua*, bien con su propio nombre o, si lo prefirieren por cualquier razón, con un seudónimo. Los estudiantes que ya se han registrado van a la página del proyecto, siguiendo las instrucciones del profesor, e incluyen su nombre en el artículo en el que desean participar. Puede que se hayan apuntado otros estudiantes y que incluso sean de varias clases. Gracias a las herramientas del sitio podrán trabajar colaborativamente sin necesidad de tener siquiera que quedar para verse. Es posible que algunos estudiantes aprovechen la página personal para contar algo sobre sí mismos, aparte de para informar de que están trabajando en un proyecto.

Los alumnos, con las directrices dadas por el profesor, se ponen a trabajar. Uno de ellos comienza creando la estructura básica del artículo, pero otro estudiante no está de acuerdo. Pueden ir entonces a la página de comentarios para debatir cuál es la mejor estructura, pues esas páginas están pensadas para ser una especie de «coloquio electrónico». Tal vez el profesor decida participar también, y puede que dé su parecer algún otro colaborador de la *Wikilengua* (un corrector, un lingüista, un simple usuario...). Mientras tanto, otro alumno ha decidido agarrar el rábano por las hojas y ha escrito un par de párrafos, que pone en la página. Pero tiene algunos fallos, por lo que sus compañeros o algún otro colaborador lo corrigen directamente en la página y aportan referencias que apoyan su punto de vista.

La construcción colaborativa de la página ha empezado, pues a partir de ahí se pueden ir haciendo correcciones, cambios, extensiones, etc., de forma conjunta y con la aportación de nuevas referencias.

El profesor supervisa el trabajo directamente en el sitio. Para ello, ha creado una lista de páginas vigiladas que le permite ver rápidamente qué artículos se han tocado. Pulsa en la función de historial y ve todos y cada una de las modificaciones: quién, cuándo, qué. También lee los debates en los comentarios, si los hubiera, para evaluar el grado de madurez de los estudiantes para razonar y poner en orden sus ideas. No solo comprobará si los estudiantes dan con las respuestas correctas, sino también si son capaces de plantearse las preguntas adecuadas. Si lo prefiere, en lugar de ir a la lista de páginas vigiladas, puede estar al tanto de los cambios según se van haciendo con un aviso por correo electrónico o con un agregador RSS. Como en la página del proyecto tiene una lista de los estudiantes que participan, también puede revisar los cambios estudiante a estudiante, que es otra función disponible. El docente puede organizar sus revisiones de muchas maneras y elegir aquella que le resulte más cómoda.

El proyecto avanza y los resultados se van exponiendo en su página. Los estudiantes también usan sus páginas para contar cómo les va. A su vez el docente, al revisar un artículo, piensa que debería hacer un comentario a un estudiante concreto: pulsa en su nombre en la función de historial (de hecho, aparece en otros muchos sitios) y con ello va a la página del estudiante, donde le escribe el comentario.

Cuando los trabajos en el proyecto terminan, la página de proyecto informa de las conclusiones. El docente sabe que la información sobre todos los pasos que se han dado permanecen y que para la evaluación puede volver siempre que lo desee. Los estudiantes saben que su trabajo no acabará en una papelera ni está cerrado, sino que pasa a formar parte de una obra cultural libre (Free Cultural Work), a disposición de todo el mundo, y que servirá a la mejora del conocimiento colectivo.

Este sería un proceso típico de trabajo en la *Wikilengua*, pero no el único posible. Como en otras wikis, se estimulan nuevos métodos de trabajo que puedan resultar útiles y de los que pueda sacar provecho la comunidad. La exploración y el sentido crítico son bienvenidos, y aunque a menudo se tiene cierto respeto por la posibilidad de hacer algo inadecuado, se anima a los usuarios a ser valientes, puesto que nada de lo que se haga es irreversible ni puede dañar el sistema.

4. CONCLUSIÓN

Internet es un medio de comunicación cada vez más social y es muy importante que los estudiantes le saquen provecho formativo: no podemos mirar hacia otro lado, porque está aquí; hay que superar el miedo inicial, sobre todo de los profesores, porque es la experiencia y la participación lo que realmente nos permite aprender.

No nos encontramos con un sitio en el que se ofrecen recursos didácticos para que el estudiante los siga: el sitio en sí es el recurso didáctico, pues el estudiante es partícipe de su desarrollo, de forma que no solo aprende a responder preguntas, sino que también aprende, y esto es muy importante, a plantearse preguntas. El estudiante deja de ser mero receptor y se convierte en emisor; contribuye y participa en la construcción del conocimiento global.

La implicación de los estudiantes en un entorno de este tipo tiene un gran valor didáctico, no solo desde el punto de vista de la lengua, sino porque puede ser muy importante en su formación estimular que las relaciones sociales en Internet se canalicen por un sitio interesado en la educación y la cultura. Dicho en otras palabras: en la *Wikilengua* uno puede entretenerse en Internet y al tiempo aprender y estimular la curiosidad.

CRITERIOS ACADÉMICOS EN LA FIJACIÓN DE LAS NORMAS DE CORRECCIÓN IDIOMÁTICA

Leonardo Gómez Torrego

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

0. En las lenguas naturales todo cambia: cambian las propias lenguas, que son como las aguas de un río: fluyen, encauzadas debidamente, eso sí, pero fluyen. Una lengua que estuviera estancada o es una lengua muerta o está a punto de desbordarse con el consiguiente daño para ella misma y, lo que es más grave, para sus usuarios. Hay que dejar, pues, que las lenguas fluyan, pero es bueno controlar sus movimientos en pro de su unidad; para ello están las normas de corrección que, aunque muchas de ellas resulten arbitrarias, no dejan de ser necesarias aunque solo sea para mantener en el nivel culto la unidad de la lengua, que, en el caso del español, parece conveniente mantener por razones obvias.

Pero si las lenguas cambian, es evidente que también lo hacen las normas. De hecho, basta con hacer un recorrido por la normativa académica desde la aparición del Diccionario de Autoridades de la RAE (Real Academia Española) hasta nuestros días, para percatarnos de los muchos cambios que en todos los estratos del español (gráfico, fónico, morfológico, sintáctico y léxico) se han venido produciendo, y muchos de ellos de gran calado.

1. Pues bien, también han cambiado, y para bien, los criterios de fijación de las normas por parte de la RAE y, especialmente en los últimos años, por parte del resto de Academias de la lengua española. Como es sabido,

hoy trabajan conjuntamente en la fijación de las normas de corrección todas las Academias del español, lo que debe ser tomado como un gran avance democrático, pues el español correcto no tiene que ser solo el que está instalado en el nivel culto de España sino aquel que, igualmente instalado en niveles cultos o estándares, pertenece a las distintas zonas del ámbito hispánico. Hoy ya no cuenta el criterio etimológico, tan importante en el pasado aunque nunca fue exclusivo. Por tanto, que hoy se admitan como correctas formas antietimológicas como *rubeola* (al lado de la etimológica *rubéola*), *élite* (al lado de la etimológica *elite*), *reúma* (junto a la forma etimológica *reuma*), *médula* (junto a la etimológica *medula*), y que haya desaparecido del Diccionario académico (año 2001) la forma etimológica *conclave* en pro de la antietimológica *cónclave* es una prueba de que el criterio etimológico ya no rige en la actualidad.

Pensemos igualmente en formas morfológicas hoy correctas y que hasta hace poco estaban proscritas académicamente por no someterse a la etimología: no se admitían las palabras *extrovertido* y *extroversión* porque en latín no existía **extro* y sí *extra*, por lo que las únicas formas correctas eran respectivamente *extravertido* y *extraversión*; no se admitían *decimoprimer-a* (o *décimo-a primero-a*) ni *decimosegundo-a* (o *décimo-a segundo-a*) porque las formas originarias respectivas eran *undécimo-a* y *duodécimo-a*. De la misma manera, si la RAE se esforzaba por transmitirnos que existían los masculinos *polígloto* y *autodidacto* (no consideraba correcto entender estas palabras como comunes en cuanto al género (*un/una políglota*; *un/una autodidacta*), de tal manera que el uso del sustantivo-adjetivo referido a un varón siempre debían emplearse las formas *polígloto* (así todavía en el Diccionario académico de 1992) y *autodidacto* (así todavía en el Diccionario académico de 2001)), era porque se acudía a la etimología: *polígloto* procede del griego *políglottos*; y *autodidacto*, del griego *autodíaktos*. Hoy ya se prefieren normativamente las formas comunes en cuanto al género: *el políglota*, *el autodidacta*.

En el terreno del léxico, la Real Academia Española se resistía a reconocer la acepción de 'intensamente pálido' para la palabra *lívido* (la acepción latina era la de 'rojo amoratado'), la de 'culminante' para la voz *álgi-do* (el significado originario era el de 'muy frío') o la de 'irritarse' para la voz *enervar*, pues etimológicamente este vocablo siempre significó 'relajar los nervios'. Hoy las acepciones mencionadas, proscritas hasta hace unos años, ya figuran en el DRAE (Diccionario de la Real Academia Española) al lado de las originarias. Y eran muchos los significados de algunas voces procedentes del inglés que se rechazaban por no corresponder a los

significados que tales voces tenían en castellano desde el latín; así, una palabra como *honesto* solo podía significar ‘púdico’ o ‘pudoroso’ y no ‘honrado’; y *nominar* significaba ‘nombrar’, acepción etimológica, y no ‘proponer’ o ‘seleccionar’, etc. Los significados anglicados de estas palabras ya se legitiman académicamente, porque ahora el criterio que rige es otro, como veremos más adelante.

Tampoco se tiene en cuenta hoy el criterio de autoridad para fijar una forma como normativa; antes, el hecho de que una palabra o cualquier otra forma se documentara en Cervantes, en Lope de Vega, en Galdós o en Larra, entre otras autoridades relevantes de la literatura, era razón suficiente para su reconocimiento. En la actualidad eso no basta: solo cuenta la autoridad colectiva o, lo que es lo mismo, el uso culto. Cualquier uso individual que no se haya expandido al uso estándar no se reconoce como normativo. Así, Vargas Llosa usa una expresión, normal en alguna zona del Perú, como *en mi delante*, explicable desde la gramática (pensemos en una construcción paralela en todo el ámbito hispánico como *a mi alrededor*) pero no integrada aún en la norma culta porque es desconocida en prácticamente todo el ámbito hispánico. De la misma manera, un femenino como *miembra*, empleado recientemente por una ministra del Gobierno español actual, tampoco se legitima normativamente a pesar del intento de la ministra por que la RAE admitiera ese femenino. Y si no encuentra legitimación normativa no es, como a veces se cree, porque ese femenino sea ajeno a la gramática del español, pues esta admite desdoblamiento en -a de masculinos referidos a personas acabados en -o (tenemos en el DRAE formas como *tipa* o *petarda*, formas ambas aplicadas a la mujer, y hoy ya son preceptivos los femeninos del tipo *médica*, *arquitecta*, *ingeniera*, *mandataria*, *ministra*, *perita* y muchos más, así como el de *socia*). Ni siquiera los miembros de las Academias de la lengua española son nadie para forzar un reconocimiento normativo si no hay documentación suficiente. Así se explica que en el DRAE de 2001 la RAE registrara el femenino *gerenta* (de *gerente*) y que lo haya eliminado en el Diccionario panhispánico de dudas. En efecto, de *gerenta* apenas había documentación en los corpus académicos CREA (Corpus de Referencia del Español Actual) y CORDE (Corpus Diacrónico del Español): 10 casos documentados en el CREA antes de 2001, todos de Hispanoamérica, y ninguno en el CORDE. Por tanto, no parece que con esa documentación los académicos tuvieran que forzar el femenino en -a de ese sustantivo, especialmente si observamos que en el CREA hay nada menos que 55 documentos de *la gerente* (sin contar otros muchos posibles casos con

otro determinante que no sea el artículo, o bien sin determinante en la función de atributo: *Marta es gerente*). Precisamente porque los académicos tampoco deben por sí mismos forzar ningún fenómeno que no tenga detrás una documentación sólida es por lo que han desaparecido del Diccionario panhispánico de dudas formas con una *-e* paragógica que se registraban en ediciones recientes del DRAE como *clube* (por *club*), *clipe* (por *clip*) (todavía se mantiene *clube* en la edición de 2001, pero ya no aparece *clipe*). Sí se justifican formas del mismo tenor como *filme*, *vivaque* o *fraque* porque de ellas había documentación sobrada.

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a la evidencia de que hoy el criterio académico que rige por encima de cualquier otro a la hora de fijar la norma es el criterio de uso culto o estándar: todos aquellos fenómenos lingüísticos que se den en ámbitos cultos como los medios de comunicación escrita, libros de ensayo o técnicos, tertulias con contertulios cultos, etc., serán legitimados en la norma. Y ese nivel culto o estándar de referencia será el de España, el de la Argentina, el de Chile, el de Venezuela o el de cualquier otro país de habla española; solo basta con que el fenómeno en cuestión esté instalado en el uso culto de cualquiera o de cualesquiera de esos países. Este es el carácter panhispánico que hoy, con muy buen criterio, se sigue en las últimas obras académicas. Se evitan los regionalismos, dialectalismos, etc., por entenderse que no forman parte aún del uso general del español, lo que no quiere decir que los lingüistas no tengan que ocuparse de ellos con el mismo entusiasmo (y dedicación) con el que estudian y analizan los fenómenos del nivel estándar. Cabe hacer, no obstante, algunas precisiones: cuando en ese ámbito culto se producen claras vacilaciones entre posibles variantes de un mismo fenómeno, las Academias deben actuar tratando de fijar aquella que resulte más acorde con el sistema; es lo que podríamos llamar el criterio de la regularización. Así, por ejemplo, en unos medios de comunicación españoles aparece el plural *los talibán* (respetando el plural del dialecto persa del que procede esta palabra) y en otros aparece *los talibanes*. Parece razonable que las Academias en estos casos tomen la decisión de fijar como normativa esta segunda forma, que es la que corresponde al castellano: si en singular la palabra en cuestión entró como *talibán* (*un talibán*), el plural castellano debe ser el de *talibanes*, como de *musulmán* (también procedente de un plural árabe) obtenemos *musulmanes* (sería extraño hoy decir o escribir **los musulmán*). Este mismo criterio es el que han seguido las Academias para los plurales *muyaidines* (de *muyaidín*) o *fedayines* (de *fedayín*), que es lo que siempre ocurrió con las voces *que-*

rubines y *serafines*, cuyas formas en singular proceden también de un plural hebreo. Es decir, que una palabra castellanizada, plural en su lengua de origen pero que entra como singular en castellano, debe seguir las reglas morfológicas del español. Esto mismo es extensible a los plurales italianos, que han entrado como singulares en castellano, del tipo *espagueti* (*un*), *paparazi* (*un*) (así castellanizada en el Diccionario panhispánico de dudas), *confeti* (*un*), *grafiti* (*un*) (se admite también la forma *grafito*), etc. Sus plurales han de formarse en español con la *-s* de nuestro sistema morfológico. De la misma manera, si hay documentación de *arco iris* (en dos palabras; plural, *los arcos iris*) y de *arcoiris* (plural, *los arcoiris*) (hay bastante documentación de esta forma, aunque mucha de ella sin tilde en la *i*, sin duda por desconocimiento de la regla de acentuación del hiato que en ella aparece), está bien que las Academias acepten la forma en una sola palabra e, incluso, la prefieran, pues esa es la tendencia general del sistema del español en compuestos sintácticos cuyo primer componente se pronuncia átono (pensemos en *camposanto*, *padrenuestro*, *baloncesto*, *balonmano*, *mediodondo* —no registrada en el DRAE pero sí en otros diccionarios—, *tiovivo*, *caradura*, *decimotercero*, *avemaría*, *ochomil*...); hay también documentación suficiente para el reconocimiento de formas como *puercoespín* (plural *puercoespines*), *guardiacivil* (plural *guardiaciviles*), *bocarriba*, *bocabajo*, etc., si bien se siguen considerando también normativos los compuestos de este tipo que por tradición vienen escribiéndose en dos palabras. No dicen nada las Academias, ni deben decirlo, sobre la posibilidad de escribir **panzarriba* o **cuestarriba*, formas que responderían al mismo patrón de *bocarriba* y *bocabajo*, pero de las que no hay documentación suficiente. La intervención de las Academias en estos casos no solo es necesaria sino también obligada: hay que fijar una norma acorde con nuestro sistema. Pero obsérvese que las Academias actúan en estos casos sobre palabras o compuestos ampliamente documentados en el uso culto.

La segunda precisión es la de la castellanización de extranjerismos, labor que se emprende por primera vez en el Diccionario panhispánico de dudas de una manera coherente y, en mi opinión, muy acertada en la gran mayoría de los casos. En líneas generales, las formas castellanizadas que se proponen tanto en la palabra en sí como en los plurales correspondientes presentan alguna documentación, aunque, todo hay que decirlo, en algunos casos esta documentación es mínima. Quizá en este aspecto normativo no rige tanto el uso culto cuanto el rigor del respeto al funcionamiento de nuestro sistema lingüístico. Así, si de la palabra inglesa caste-

llanizada *fan* queremos formar el plural, este debería ser *fanes* (como de *flan, flanes*; de *pan, panes*). De hecho ha triunfado sin problemas el plural *pines* del singular *pin* ('tipo de insignia'), vocablo castellanizado, también proveniente del inglés. No debe olvidarse que el plural *fans* es inglés y no español, y si algo se castellaniza debe hacerse con todas las consecuencias; de lo contrario, lo mejor será dejar la palabra sin castellanizar e invitar al que escribe a que lo haga con resalte tipográfico.

La última precisión que quiero hacer se refiere a las nuevas normas ortográficas; en este campo, no se sigue el criterio de uso, pues lo normal es que las nuevas normas se den para simplificar el sistema o bien para acercarlo, en la medida de lo posible, la escritura a la pronunciación. Esto último se hizo patente en el reconocimiento de formas como *yerba, yerbezuela, yerbabuena...*, *yedra, setiembre o sétimo* (se trata de acometer estos acercamientos escritura-pronunciación con la mayor cautela posible); por su parte, la simplificación la vemos en la supresión de la tilde en palabras como el adverbio *solo* (de momento solamente se acentúa en casos de ambigüedad), en los pronombres demostrativos (con tilde solo en casos de ambigüedad), en los compuestos de verbo más clítico que dan como resultado una palabra llana acabada en vocal o en *-s* (*deme, dele, seme, senos, denos, proponlo, detente, estate...*) o en las palabras del tipo *guion, truhan, Sion, crío, crie, fio, fie, pio, pie* (de *piar*), *guio, guie, hui, huis, flui, fluis* (no deben confundirse estas formas con *crío, críe, fío, fie, pío, píe, guío, guíe...*), en las que se sigue, de momento, admitiendo la tilde, aunque no es preferencia académica. La misma regla se ha extendido a las formas verbales con tres vocales, de las que la del centro es una vocal abierta y las otras dos son cerradas; por tanto, hoy las Academias prefieren las formas sin tilde del tipo *criais, crieis, fiais, fieis, piais, pieis, guiais, guieis, riais, friais*, si bien sigue siendo normativa, pero no preferida, su escritura tradicional con la tilde. En resumen, aunque el criterio de uso culto es hoy el que más en cuenta se tiene a la hora de fijar normas, otros criterios como el de la regularización del sistema o el de su simplificación también cuentan en casos o en campos concretos.

2. De la importancia del criterio de uso pueden dar cuenta los fenómenos que comentaré a continuación, los cuales se consideraban incorrectos hasta la aparición del Diccionario panhispánico de dudas, obra en la que dicho criterio ha regido en la inmensa mayoría de los reconocimientos normativos:

a) La agrupación preposicional *a por*: esta agrupación, considerada siempre incorrecta por la RAE, hoy goza ya de legitimidad normativa: *Voy a por el periódico; Salgo a por el pan; A por todas; A por ellos...* Se trata de una agrupación usada exclusivamente en España en cualquier nivel de cultura; de hecho, aparece en muchos titulares periodísticos: “El Madrid a por su undécima victoria consecutiva”. En los países hispanoamericanos no se usa. Como su empleo se da en ámbitos cultos españoles como los medios, las Academias han procedido a reconocerla como correcta, aunque, como acabo de señalar, su uso se restrinja al área española. Conviene recordar que su rechazo normativo se basaba en el argumento de que dos preposiciones no pueden combinarse, lo que no parece acertado, pues hay combinaciones del tipo *para con, de entre, por entre, de por* (*Viene de por ahí; Es tonto de por sí*), *por sobre* (en zonas de América: *por sobre todas las cosas*), *tras de* (*Iba tras de sus pasos*), *de hasta* (*Personas de hasta dos metros*). Por otra parte, la agrupación *a por* tiene la ventaja de evitar ambigüedades; así, un enunciado como *Subo a por la escalera* solo significa ‘subo a buscar la escalera’, mientras que *Subo por la escalera* se entiende en España como ‘subo de peldaño en peldaño’.

b) Las perífrasis *deber + infinitivo* y *deber de + infinitivo* significaban respectivamente obligación y conjetura. Pero como esta diferencia normativa académica no se respetaba en el uso, incluido el de los medios de comunicación, hoy en el Diccionario panhispánico de dudas se dice por primera vez que la perífrasis *deber + infinitivo* (sin la preposición *de*) puede usarse tanto para denotar obligación como para denotar conjetura. De esta manera, un enunciado como *Tu hijo debe estar en casa* puede significar que ‘tu hijo tiene la obligación de estar en casa’ o que ‘es probable que tu hijo esté en casa’; la ambigüedad la deshará el contexto. Y si no se ha dado el paso en sentido contrario, es decir, poder usar la perífrasis *deber + de + infinitivo* con el significado de obligación es porque la documentación escrita de este uso es muy escasa, comparada con el caso anterior (hay que decir, no obstante, que en la lengua hablada más o menos culta de políticos, de tertulianos en debates y de otras muchas personas que en principio se presumen cultivadas, también se oye la perífrasis con *de* para la obligación; habrá que estar atentos, pues, a si el fenómeno se instala en la lengua escrita culta de forma general).

c) Los verbos *agredir, transgredir* y *abolir* siempre se consideraban defectivos: solo podían usarse las formas verbales que mantenían la vocal temática *-i-* del infinitivo (*agredió, agredía, etc.*) y nunca aquellas que

eliminaban esa vocal temática como *agredo*, *agredes*, *transgreda*, *abole*, etc. Pero como las formas antes consideradas incorrectas aparecían en niveles cultos continuamente (en los titulares periodísticos era normal escribir *Un espectador agrade al árbitro en el Bernabeu*), estos verbos ya pueden conjugarse de forma completa. Una concesión académica más al uso culto. No obstante, es cierto que la documentación escrita de formas como *agrede* o *transgrede* es mucho mayor que la de formas como *abole*, *abola*... Eso quiere decir que, aunque para estas últimas formas la documentación es escasa, las Academias han considerado que este verbo debe seguir las mismas pautas morfológicas que los otros dos; o sea, nada hay en el verbo *abolir* que impida que pueda conjugarse en todas sus formas. En este sentido, el criterio de regularización del sistema ha primado sobre el del uso culto, si bien hay alguna documentación de formas como *abole* o *abola*.

d) Los verbos *debatir* y *atravesar* se consideraban siempre transitivos, por lo que estaban obligados a llevar un complemento directo y no otro que lo sustituyera: *debatir un asunto*; *atravesar una crisis*. Esta ha sido la postura académica hasta la aparición del Diccionario panhispánico de dudas. Como en el uso culto, sobre todo el de los medios, era normal el empleo de estos verbos como intransitivos con un complemento de régimen (*debatir sobre un asunto*; *atravesar por una crisis*), en el diccionario que se acaba de mencionar ya se dan como normativos los usos intransitivos.

e) En cuanto a los verbos acabados en *-cuar*, como *adecuar*, *evacuar*, *licuar*, la RAE establecía que debían conjugarse como los verbos acabados en *-guar*, es decir, con diptongo en toda la conjugación: *averigua*, *atestigua*, *adecua*, *evacua*, *licua*. Pero en el uso culto eran también normales las formas con hiato de los verbos en *-cuar*, sin duda por analogía con todos los demás verbos acabados en *-uar*, salvo, como se ha dicho, los que acaban en *-guar*. Por tanto, era frecuente ver en los periódicos y oír en la lengua oral de locutores de televisión y radio las formas *adecúa*, *adecúe*, *evacúo*, *evacúan*, *licúo*, *licúas*, etc., igual que se dice *consensúa*, *puntúa* o *atenúa*. Una vez más, el uso culto de estas formas hiáticas ha sido ya reconocido en el Diccionario panhispánico de dudas.

f) Los verbos *urgir* y *repercutir* figuraban únicamente como intransitivos en los diccionarios académicos: *Urge la retirada de los estatutos*; *La subida de los precios repercutirá en un menor consumo*. Sin embargo, desde hace unos años pululan por los medios de comunicación

titulares como *Los sindicatos urgen al Gobierno a que retire el proyecto; Los sindicatos urgen la retirada urgente del proyecto del Gobierno; El Gobierno repercutirá la subida de la gasolina en obras públicas*. Es decir, estos verbos usados como transitivos. Como ello está siendo normal, en el Diccionario panhispánico de dudas ya se legitiman los usos transitivos de tales verbos.

g) Hoy se dan como correctas en el dicho diccionario formas superlativas con diptongo del tipo *fuertísimo, valientísimo, recentísimo, ciertísimo*, etc., donde antes lo normativo o correcto eran respectivamente las de *fortísimo, valentísimo, recentísimo, certísimo*, etc. (la forma *buenísimo* era ya la más frecuente, frente a la muy culta *bonísimo*, que era y es minoritaria), por el hecho de que están muy documentadas en la lengua escrita culta (mucho más en la hablada). De la misma forma, se admiten también hoy superlativos como *pobrísimo, pulcrísimo, asperísimo...*, cuando antes lo correcto era únicamente escribir *paupérrimo, pulquérrimo o aspérrimo*. Se reconocen tales formas porque están ampliamente documentadas, aunque se siguen considerando más cultas las formas del tipo *fortísimo* y las del tipo *pulquérrimo*.

h) Otros verbos como *desmembrar, engrosar, cimentar, emparentar* o *soterrar*, que siempre se conjugaban con diptongación en los casos en que la vocal de la raíz es tónica (*desmiembra*, como *miembro*; *engruesa*, como *grueso*; *cimenta*, como *cimiento*; *emparenta*, como *pariente*; *sotierra*, como *tierra*), hoy pueden también conjugarse sin diptongo por estar ampliamente documentadas en la lengua escrita culta: *desmembra, engrosa, cimenta, emparenta, soterra*. Lo mismo ha ocurrido con el verbo *asolar* procedente de *suelo*: al lado de las formas *asuela, asuele...* se consideran correctas hoy las formas *asola, asole* (estas formas son las que en paridad corresponden al verbo *asolar* proveniente de *sol*). Así pues, en la actualidad es tan correcto escribir *El huracán lo asuela todo* como *El huracán lo asola todo*. Sin embargo, siempre se dirá *Agosto asola los campos*, pues en este caso empleamos el verbo procedente de *sol*, es decir, sin diptongo. Obsérvese que no se reconocen, sin embargo, formas como **apreta, *frega* o **descolla* porque, aunque se oyen, no han pasado aún a la lengua culta estándar.

3. Ahora bien, si el criterio seguido hoy por las Academias para fijar las normas de corrección es el del uso culto, de forma especial el que aparece frecuentemente (no esporádicamente) en los medios de comunicación, tal y como estamos viendo, se tendrá que estar alerta ante fenómenos que

hoy pululan por los medios con mucha frecuencia pero a los que las Academias no les dan aún legitimidad normativa. Veamos algunos de esos fenómenos:

a) La expresión latina *alma máter*, presente en el Diccionario académico, está compuesta por el adjetivo femenino *alma* (del latín *almus-um*, ‘nutricio’) y el sustantivo *máter*. Por tanto, esta expresión significa ‘madre nutricia’ y se aplica propiamente a la universidad, aunque por extensión semántica, también se aplica o se puede aplicar a otras instituciones. El problema se plantea cuando hay que encabezarla con el determinante artículo. Según el Diccionario panhispánico de dudas, debemos decir *la alma máter*, pues se trata de una expresión femenina cuyo primer componente es un adjetivo que empieza por *a* tónica, pero no es un sustantivo; de modo que igual que decimos y escribimos *la áspera corteza*, *la agria naranja*, *la alta montaña*, debemos decir y escribir *la alma máter*. Ahora bien, la documentación que hay de *el alma máter* (con el artículo *el*) es muy amplia; mucho más que la forma considerada normativa. Si las Academias son coherentes con sus criterios, deberán admitir el uso de la expresión con el artículo *el*, pues es normal en el uso culto estándar. No importa que en sus principios el uso de *el* por *la* se haya debido (y se deba) a la confusión del adjetivo *alma* con el sustantivo homónimo. Si lo que importa es de verdad el uso culto, ya se debería legitimar la expresión *el alma máter* al lado de la más culta *la alma máter* (no hay que olvidar que en el español antiguo, además, la forma femenina *el* podía emplearse también delante de adjetivos que empezaban por *a* tónica: *el alta montaña*, por ejemplo).

b) Otro fenómeno cada vez más frecuente en la lengua escrita culta, pero aún más en la lengua hablada de personas consideradas cultas, es el de la no concordancia del pronombre *le* catafórico con su consecuente en plural permaneciendo dicho pronombre permanece invariable en número. Así, es frecuente ver escritos y oír enunciados como *Quiero decirle a todos los españoles*; *Las cosas que ahora mismo le preocupa a los españoles...* ¿Las Academias acabarán aceptando esta discordancia, muy frecuente, como digo, en la actualidad (ya hay documentos de este fenómeno en el español clásico)?

c) ¿Y qué decir de la concordancia del verbo *haber* usado como núcleo de predicado concordando con lo que lo sigue? ¿Se admitirán pronto concordancias como las de *Han habido demasiados asuntos graves*, *Hubieron varios detenidos en la operación*, *Siguen habiendo aficionados descontentos con el club*? Esta concordancia del verbo con su

complemento directo es anómala; no obstante, quienes establecen esa concordancia sienten dicho complemento como un sujeto, dado el carácter semántico existencial del verbo. Este fenómeno está muy extendido por el español de América, por Canarias y por el Levante español, pero ya se oye en hablantes que no pertenecen a esas zonas y se ve escrito en algunos periódicos. ¿Cuándo se entenderá que hay documentación suficiente para su reconocimiento?

d) También se detectan en los medios de comunicación y entre locutores de programas de informativos de radio y televisión concordancias anómalas del tipo *Esta madrugada se han detenido a varios terroristas en un piso de Madrid; Se están buscando a los autores del atentado*. Se trata de una anomalía sintáctica, por cuanto el verbo no puede concordar con su complemento directo; en estos casos tenemos oraciones impersonales, o sea, sin sujeto o con un complemento directo de persona encabezado por la preposición *a*. Pero si hacemos una busca detenida del fenómeno, observamos que cada vez encontramos más casos de este tipo. ¿Se atreverán las Academias a reconocer este fenómeno, aunque constituya una violencia gramatical, solo porque se documenta en la lengua escrita culta y en la hablada de personas igualmente cultas? Incluso el fenómeno se extiende a verbos intransitivos con complementos circunstanciales con los que aquellos concuerdan: *Se llegaron ayer a los 40° de temperatura*.

e) ¿Y no son muchas más las personas, incluso las consideradas cultas, que emplean los imperativos en su segunda persona de plural con la *-r* en los verbos pronominales o en uso pronominal que, según la normativa actual, no deben llevarla? Son muchos los que dicen (se escribe poco este fenómeno porque el imperativo es más propio del diálogo que de la lengua escrita) enunciados como *Imaginaros que alguien...; Fijaros en lo que dijo...; Poneros de rodillas; Dirigiros al Jefe*, etc. El fenómeno es mucho más general con el verbo *ir*, donde la normativa sigue prescribiendo la forma *idos*: *Idos de este país*; sin embargo, lo normal es oír y, cuando se da el caso, ver la forma *iros*. ¿No habrá llegado el momento de aceptar la forma *iros* del imperativo si las Academias son coherentes con el criterio de uso culto o estándar?

f) Y no olvidemos el empleo en España de leísmos de *les* por *los*, que las Academias no admiten aún. Como es sabido, se reconoce el leísmo de *le* por *lo* cuando el referente es un varón pero solo en singular, no en plural. Sin embargo, la prensa escrita está llena de leísmos de este tipo en plural, sin duda analógicos del singular: quien dice *Al atracador le detuvieron* (en lugar del uso etimológico *lo detuvieron*), por analogía es

posible que diga *A los atracadores les detuvieron*. ¿No sería lógico aceptar ya en estos momentos el leísmo de *le* por *lo* también en plural? Desde luego, si nos fijamos en la documentación, no habrá más remedio que admitirlo.

g) Habrá que seguir la pista de los sintagmas *delante mío*, *detrás tuyo*, *encima suyo*, etc. Se trata de formas hoy proscritas académicamente; sin embargo, se oyen cada vez más tanto en España como en América. Si a eso añadimos que no es ninguna aberración gramatical, pues se trata de adverbios nominales (*delante*, *detrás*, *encima*, *enfrente*, *debajo*, *cerca*) que se dejan acompañar de un posesivo, de la misma manera que lo hace el adverbio *alrededor*, si bien en este caso no se comete error: *alrededor mío (tuyo, suyo...)*, entenderemos mejor el porqué de su uso y extensión. Por otro lado, este uso con tales adverbios no está muy lejos de locuciones del tipo *al lado de*, *a través de*, *de parte de*, *en torno a*, *en contra de...*, que llevan complementos nominales (*al lado del profesor*, *a través del secretario*, *de parte de mi hermano*, *en torno a su familia*), que permiten sustituir el complemento por un posesivo: *al lado suyo (a su lado)*, *a través suyo (a su través)*, *de parte suya (de su parte)* *en torno suyo (en su torno)*, *en contra suya (en su contra)*, etc. También son normales estas formas con los posesivos de primera y segunda persona: *al lado mío*, *de parte tuya...* Es cierto, no obstante, que las expresiones de los adverbios nominales con un posesivo (se exceptúa *alrededor*) se documentan poco en la lengua escrita estándar; se dan, sobre todo, en la lengua hablada. Pero ¿cuándo hay documentación suficiente para dar legitimidad normativa a un fenómeno como el que aquí se trata, sobre todo si hay alguna justificación gramatical?

h) ¿No habrá llegado la hora de que las Academias reconozcan ya como normativo el uso de la preposición *en* con el valor de ‘dentro de’ por más que presente un valor anglicado?: *En unos minutos estará con ustedes el presidente*. Tanto en la lengua escrita como en la hablada hoy es totalmente normal este uso. ¿Por qué no se acepta en el Diccionario panhispánico de dudas?

i) Habrá que seguirle la pista al infinitivo que se emplea con valor fático para iniciar un discurso, reanudarlo o terminarlo: *Señoras y señores, DECIRLES que hemos recibido...; AÑADIR que estamos muy agradecidos...*, etc. Se trata de un fenómeno hoy muy frecuente en la lengua hablada (por su carácter fático —se dirige a un interlocutor—, este fenómeno es más propio de la lengua hablada que de la escrita, aunque en esta ya se documenta en mensajes de correo electrónico y en otros tipos de

mensaje). Sobre este uso del infinitivo no se han pronunciado aún las Academias, aunque gramaticalmente es, en principio, extraño: no es normal usar una forma no personal como núcleo principal del predicado de un enunciado.

j) Aunque en la lengua hablada de personas poco cultas el dequeísmo (**Pienso de que me van a multar*; **Es seguro de que me van a multar*; **Me alegra de que estéis aquí*) es frecuente (entre las personas consideradas cultas y en la lengua escrita estándar esta incorrección es esporádica), no ocurre lo mismo con algunos tipos de queísmos (supresión de la preposición *de* delante de la conjunción *que* cuando aquella es necesaria: **Me acuerdo que aún no habíamos ingresado en la universidad*; **Me alegre que estéis aquí...*), como los que se dan en las construcciones *no haber duda (de) que*, *no haber duda (de) que*, *estar seguro (de) que*, *estar convencido (de) que*. Los documentos que aparecen en el CREA sin la preposición son muchos como para empezar a considerar la conveniencia de su aceptación normativa (es cierto que los documentos con *de* son más o menos el doble). En América, la ausencia de la preposición en estos casos es mucho más frecuente que en España. Algo hay en dichas construcciones, en las que la supresión de la preposición es m que en las ejemplificadas más arriba.

k) Está hoy muy documentado en la lengua oral culta y en la lengua escrita estándar el uso del verbo *cesar* como transitivo; es decir, se usa en enunciados del tipo *El director de televisión ha sido cesado por el Presidente* (el uso pasivo presupone la transitividad del verbo *cesar*); *Se rumorea que van a cesar al director de Televisión Española*. Lo correcto sigue siendo hoy emplear en estos casos el verbo *destituir* o la construcción causativa *hacer cesar (hacer que cese)*. Pero en la lengua española hay unos cuantos verbos, entre los que habría que incluir *cesar*, de carácter causativo, que admiten el uso intransitivo y el transitivo (en este caso, haciendo que el sujeto del verbo como intransitivo pase a complemento directo del mismo verbo como transitivo: *El agua hierve* → *Alguien hierve el agua*; *La campanas tocan* → *Alguien toca las campanas*, etc.; de ahí los usos del tipo *Cesó el director* → *Alguien cesó al director*). Si se ha reconocido ya el uso transitivo de verbos como *repercutir* y *urgir*, ¿por qué no reconocer el uso transitivo de *cesar*?

l) Y para terminar, hay que hacer alusión al uso de los determinantes (también a veces de los adjetivos) que acompañan a sustantivos que empiezan por *a-* tónica, como *hambre*, *área*, *hacha*, *agua*... Son ya muchos los documentos, al menos en España, donde se escribe *este agua*, *ese*

área, el propio área, el mismo agua, todo el área... En la lengua hablada, incluida la de personas presuntamente cultas, este fenómeno es mucho más abundante. ¿Se atreverán las Academias a reconocer estas concordancias, aún proscritas, por el mero hecho de que la documentación es cada vez más abundante? Parece que muy poca gente conoce las normas del uso de determinantes y adjetivos que se combinan con sustantivos femeninos que comienzan con una *a-* tónica. ¿Debemos seguir luchando para ganar la guerra, si ya es evidente que se han perdido varias batallas en este terreno?

El criterio del uso culto abarca también el reconocimiento normativo de ciertos fenómenos que en Hispanoamérica o en algunos lugares de Hispanoamérica son frecuentes en niveles estándares, aunque en España nos resulten extraños. En el Diccionario panhispánico de dudas ya se legitiman fenómenos como el voseo, la pronunciación aguda de las palabras *futbol, coctel, frijol, chofer, beisbol*, la pronunciación llana de *video* y la esdrújula de *vólibol* y de las palabras acabadas en *-sfera: estratósfera, hidrósfera, ionósfera...* También se recogen ya en dicho diccionario formas morfológicas como las de *el radio* (acortamiento de *radiorreceptor*), *la manito* (en España y México: *la manita*), *el sartén, el sauna, la bikini* (o *la biquini*). Se da cabida también a formas sintácticas como *qué tanto* (por *cuánto*) (*Qué tanto ha cambiado la sociedad en unos años*), *qué tan* (por *qué* o *cuán*) (*Qué tan amigo es de sus silencios*), *La vi a tu hermana* (por *Vi a tu hermana*), *La pasamos muy bien anoche* (por *Lo pasamos muy bien...*) así como a los usos de *no más, recién* (con verbos en forma personal: *Llegó recién a casa el domingo*) o *jugar fútbol (tenis...)*. De igual manera, se admiten usos de verbos pronominales distintos de los de España: *enfermarse, regresarse, tardarse...* En zonas rioplatenses se usa *adherir* sin pronombre (*Yo adhiero a la causa*). Incluso, aunque con reservas, se reconoce como normativo el uso de la preposición *hasta* para indicar ‘principio’, cuando en España y en otros lugares de Hispanoamérica lo normal es que esta preposición indique ‘final’: *La editorial abre hasta las tres* significa en algunos lugares de América que la editorial abre a partir de las tres. Bienvenidos sean estos reconocimientos, pues los fenómenos correspondientes están instalados en el uso culto de distintos países de Hispanoamérica (algunos, en toda Hispanoamérica). Bienvenido sea, pues, el panhispanismo. Habrá que preguntarse, no obstante, por qué las Academias no recogen en el Diccionario panhispánico de dudas todavía como formas correctas los usos del llamado “*que galicado*”, o sea, el que tenemos en enunciados como *Es por eso que no lo*

llamé; Fue por Juan que me enteré; ¿Cuándo fue que viniste?, etc. Se trata de un fenómeno muy arraigado en el español de América, incluso en ámbitos cultos, si nos atenemos a la documentación escrita culta y a la lengua hablada de hispanoamericanos considerados cultos.

EL CONCEPTO DE POLICENTRISMO: A PROPÓSITO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA

Humberto López Morales

Asociación de Academias de la Lengua Española

0. INTRODUCCIÓN

En los mejores momentos de los estudios de la Filología Románica, allá hacia finales del siglo XIX, se elaboró la teoría de las ondas que, partiendo de zonas centrales llegaban, aunque con notable retraso, a las laterales. Como se recordará, esto daba como resultado que a estas últimas no hubiesen llegado todos los cambios neológicos producidos en el centro. Desde entonces se habló de zonas arcaizantes, título que correspondió, como es sabido, a Portugal y a Rumanía respectivamente, aunque España no quedaba enteramente fuera de esta clasificación.

Años después, algunos especialistas tradujeron esta estructura al mundo hispano: España, concretamente Sevilla y después Madrid, como zona central, y América y Filipinas —si bien con muy diferente rango— las laterales. Una parte notable de la dialectología hispanoamericana trabajó entonces con estos conceptos y otros afines, de manera que lo ‘arcaizante’ compartía sitio con otros rasgos.

Tras las independencias de la mayor parte del territorio americano, algunos pensaron que había llegado el momento de la reestructuración, que contaría con el triste resultado de la fragmentación dialectal. Individuos de gran lucidez y conocimiento de causa, como el venerable Rufino José Cuervo, cambiando su postura anterior, pensaban que la fragmentación

lingüística era inevitable, tal y como había pasado en la Rumania con el viejo latín, que había dado paso a las lenguas románicas.

No fue necesario dejar pasar mucho tiempo para que todos comprobaran que, a pesar del trabajo empeinado y constante desplegado por algunos intelectuales para lograrlo, la tal desmembración lingüística no tuvo lugar.

Pero pese a ello se hablaba y se habla del español americano como lengua pluricéntrica; se cuestiona o se rechaza así su unidad lingüística mientras que se proclama el vigor de los estándares regionales (México, Argentina, quizás la zona andina) con fenómenos tan diferentes (al de las otras variedades) en el extenso y variado mundo hispánico americano.

1. LAS ENSEÑANZAS DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA ACTUAL

Empecemos a considerar estos postulados reconociendo que no existe, y menos desde una perspectiva sociolingüística, ninguna lengua monocéntrica, al menos si por monocentrismo se entiende ausencia de variación. Cientos de páginas antiguas y modernas evidencian esta flagrante realidad. Es verdad que durante algún tiempo se identificó este supuesto monocentrismo con un ideal de lengua nacional que tuviese una sola norma prescriptiva bien establecida y sólidamente codificada, pero este concepto entendido así es cosa del pasado. Es evidente que el alemán, por ejemplo, es una lengua policéntrica, puesto que en ocasiones los hablantes de diversas regiones —Alemania y Austria, de una parte, y Suiza, por otra— no se entienden completa y fácilmente entre sí.

No existe ninguna lengua, salvo las que se encuentran en pleno proceso de mortandad, que cumplan con las exigencias antiguas en cuanto a inexistencia total de variación. Por lo tanto es un concepto que necesita de modificaciones urgentes, en el mejor de los casos, aunque quizás sea más provechoso mandarlo a retirar del todo.

La historia del español en América nos dice que quizás en épocas coloniales hayan podido existir diferencias lingüísticas muy marcadas. Me refiero, desde luego, a los grandes centros virreinales (México, Lima), elegantes y refinados, frente a los puertos de flota (Veracruz, La Habana, Cartagena de Indias), populares pero adinerados, y todavía más, en oposición de estos dos primeros, a lugares pequeños y apartados. Es seguro que la presencia de las lenguas indígenas tuviera también una influencia importante en cuanto a diferencias dialectales, sobre todo en hablantes de un

bilingüismo imperfecto. Lo primero ha dejado muy pocos rastros observables, pero los segundos todavía viven, sobre todo en zonas de fuerte presencia maya (en Guatemala), y de quechua y de aimara (en territorios de Ecuador, de Perú y de Bolivia especialmente). En Guatemala, por ejemplo, existe un 35% de población absolutamente monolingüe en una lengua indígena; en Panamá, un 22% y el Perú, un 15%. En México, sin embargo, el monolingüismo indígena no pasa del 1,8%. Pero en estos últimos casos, estamos hablando de un español muy transferido. Se trata de una realidad lingüística muy particular.

Naturalmente que también existen otros casos marginales al español, que no es posible tomar en cuenta para este tipo de análisis. Me refiero al lunfardo y al parlache, y también aunque parcialmente al fronterizo o portuñol y al espanglish. El lunfardo, palabra formada sobre *lunfas* 'ladrones' nació en Buenos Aires como jerga de la delincuencia; se trataba de una lengua secreta, solo para iniciados que al usarla evitaban que la policía descubriera sus mensajes. Hace muchos años, sin embargo, que el lunfardo perdió completamente esta característica, convirtiéndose en un lenguaje popular porteño. Sin duda la letra de los más famosos tangos ha contribuido a desintegrar la función que tuvo en sus orígenes.

El parlache, en cambio, ha nacido en épocas recientes; es un lenguaje marginal creado y hablado por las pandillas de Medellín y otras ciudades colombianas (Cali, Pereira, Popayán), relacionadas con el tráfico de drogas y la red subsidiaria de violencia que este engendra. La jerga de estos *sicarios*, generalmente jóvenes y aun adolescentes, está basada en el léxico y en la fraseología. Ha logrado crear un vocabulario orillero y cruel, que se ha difundido con rapidez en el mundo de los violentos, los violentados y en el ámbito carcelario.

2. ¿UNA LENGUA PLURICÉNTRICA?

Dejando estos casos aparte, y refiriéndonos al español ¿es posible hablar hoy de una lengua pluricéntrica? ¿Existen dialectos muy marcadamente diferenciados? Revisemos los más modernos y solventes estudios lingüísticos sobre el particular.

La pronunciación y la entonación, aparte de quedar neutralizadas en la lengua escrita, son de una variedad muy señalada en todas partes. No hay novedad en este fenómeno universal, lo que no implica que impidan o que

siquiera dificulten la comunicación regular, sobre todo, si contamos con contexto, lo que es lo habitual.

Sabido es que salvo formas de tratamiento y de algunas estructuras verbales (*vosotros pensáis* frente a *ustedes piensan*, por ejemplo, que no es solo una distinción americana), los que trabajan en sintaxis dialectal americana se las ven y se las desean para encontrar ejemplos que no obedezcan a la influencia de lenguas indígenas. Estos casos son muchos y están muy bien estudiados. Pero son otra cosa. En cuanto al español de hablantes monolingües (o bilingües equilibrados) los casos son contados con los dedos de una mano: el de oraciones como “Yo vivo en Caracas” y poco más, porque otros ejemplos como “en Puerto Rico no hay teatros suficientes para esos artistas llevar su público” son un flagrante calco de la sintaxis del inglés, lengua en la que las oraciones de finalidad con *para*, aunque lleven sujetos discrepantes en sus dos sub-oraciones constitutivas, usan el infinitivo y no el subjuntivo en la segunda (“para que esos artistas lleven a su público”).

Dejando al margen estos casos, no hay duda de que es el léxico el que ofrece ejemplos más señalados. Sin embargo, conviene comenzar este análisis señalando que todos los modernos estudios de lexicoestadística señalan una y otra vez que el español posee un vocabulario compartido que oscila entre el 85 y el 90 por ciento. Las diferencias, por lo tanto, constituyen entre el 15 y el 10 por ciento. ¿Es posible calificar de policéntrica una lengua que presente tan escasas diferencias léxicas?

Existe el llamado español total, concepto al parecer frívolo o natural, que sin embargo desempeña una función importante; se lo debemos al profesor de Augsburgo, Reinhold Werner. El concepto alberga todo (en nuestro caso, el léxico) lo que pertenece a esta lengua. Obsérvese el ejemplo propuesto, integrado por tres cadenas sinonímicas, sin duda incompletas:

1. acera, andén, banqueta, bordillo, senda, vereda
2. andén, banqueta, bordillo, senda, vereda
3. acera

De las palabras que integran esas cadenas de nuestra muestra (1), algunas pertenecen al español dialectal, es decir se conocen y se usan únicamente en alguna o algunas variedades dialectales del español (2): *banqueta* en México, *vereda* en la Argentina, etc. Otras, en cambio (3) son ‘usadas’ o ‘conocidas’ por todas las personas que dispongan de una cultura idiomá-

tica básica, —*acera*— por lo que quedan excluidos aquellos hablantes con muy poca educación, que vivan en bolsas urbanas de miseria o en zonas rurales muy alejadas de las ciudades y de los pueblos, que carezcan de radio y de televisión y que no tengan acceso a la prensa.

La realidad léxica es la siguiente. Un hablante dialectal (cosa que en principio somos todos) dispone de ‘su’ palabra o de ‘sus’ palabras para nombrar una realidad determinada. Pero, además de ‘sus’ palabras, un hablante escasamente cultivado suele entender otras que no usa habitualmente (quizás nunca), que solo pertenecen a su competencia pasiva: puede descodificar el mensaje. Nada sorprendente sino habitual. No solo en lenguas extranjeras podemos comprender mucho más de lo que somos capaces de producir. Y no siempre el contexto lingüístico o el situacional son los que lo permiten.

Estas palabras que no usamos pero que comprendemos suelen pertenecer al español general. Porque no es solo a un hablante determinado al que le pasa, sino a muchos. De ahí que, aunque los hablantes dialectales digan habitualmente *banqueta*, o *bordillo* o *vereda*, la gran mayoría de ellos comprende también que *acera* es un sinónimo de uso más general y extendido porque lo oye en la televisión internacional y lo lee en la prensa en Internet. Siempre recordaré a un camarero guatemalteco que insistía en traducirme (¡a mí!) palabras hispanoamericanas con otras españolas: “eso está como a tres *cuadras* de aquí”, me decía, y añadía de inmediato: “*cuadra* quiere decir *calle*”; “puede ir caminando”, continuaba, “no necesita *carro*”: y especificaba: “aquí *carro* es un *coche*”. La curiosa situación solo terminó cuando le expliqué que a pesar de mi acento algo mixto, yo era también hispanoamericano. “¿Cómo sabe usted esas palabras que se usan en España?” “Porque veo el canal internacional; no me pierdo ni un solo partido de fútbol”.

Para comprender mejor el entretendido comunicativo solo hay que reparar lo que la sociolingüística nos ha enseñado desde hace ya varias décadas. Eso que llamamos convenientemente ‘lengua’ es en realidad un conjunto de variedades (los llamados también dialectos), y esas variedades a su vez son un conjunto de sociolectos que cuentan con variedades etarias y de sexo-género. Y por si esta variación fuera poca, está también la diferenciación estilística.

Un mexicano, pongamos por caso, al hablar con sus pares sociolingüísticos, tanto jóvenes como mayores, tanto hombres como mujeres, usará habitualmente la palabra *banqueta*. Pero si cambia de un estilo espontáneo a otros intermedios y a cuidadosos tenderá a usar *acera*, que

considera de conocimiento general o quizás palabra más fina y elegante. No digamos si habla con un hispanohablante extranjero. Esto es un hecho de todos los días.

Hace poco tiempo en Madrid, coincidimos en una cena un cubano de Miami amigo y un español, ambos informáticos. En un momento dado mi amigo insistía en lo contento que estaba porque el día anterior había comido *guanajo*, y aunque añadió que esa alegría se debía a que “le gustaban muchas las aves”, su colega madrileño solo había entendido que el tal *guanajo* era un ‘ave comestible’. No satisfecho con esa impecable deducción no pudo evitar preguntar: “¿Qué es eso de *guanajo*?” Mi amigo, impertérrito, respondió “pavo”. La traducción al español general (*pavo*) de un término del español dialectal (*guanajo*) zanjó rápidamente la curiosidad de su colega.

Esto parecería indicar que hay siempre en las lenguas un sinónimo universalmente aceptado de sus términos dialectales. Pero no es así.

En el caso de *carro*, *coche*, *auto/automóvil* y *máquina* la cosa parece fácil porque muchos de los países que usan *carro* o *coche* como primera opción, aceptan *auto/automóvil* como segunda. Esta es la salvación, pues *carro* y *coche* significan cosas bastante encontradas en el mundo de hoy —coche, ‘automóvil’ en España y en parte de América, y ‘coche de caballos’ en amplias zonas americanas. Luego la comunicación interdialectal está asegurada. Pero ¿qué sucede —por ejemplo— con la cadena (cuasi) sinónima: *dirección*, *el guía*, *manubrio*, *manivela*, *timón*, *volante* para ‘pieza, generalmente en forma de aro con la que el conductor dirige un vehículo automóvil’?

La más usada en México es *dirección*, *el guía* en la República Dominicana y en Puerto Rico, *manubrio* en Venezuela, Chile y la Argentina, *manivela* en Costa Rica, *timón* en Guatemala, El Salvador, Panamá, Cuba, la República Dominicana, Colombia y Perú; y *volante* en España, México, la República Dominicana, Puerto Rico, Ecuador, Venezuela, Perú, Bolivia, Paraguay, La Argentina y Uruguay. Pues bien, aunque *volante* sea la palabra usada por el 79,6% de la comunidad hispánica, no es comprendida con facilidad por el resto de los hispanohablantes, a menos que el contexto lo precise mucho. *Volante* tiene enemigos poderosos: en primer lugar es palabra polisémica (cuenta con 14 acepciones en el DRAE) y, además, presenta restricciones semánticas pues en algunos países, como México, se aplica fundamentalmente a lanchas y a barcos. También *manubrio* y *manivela* cuentan con restricciones de importancia, y no digamos *timón*, que en muchos países es únicamente para barcos y

lanchas. Sólo la perífrasis definitoria o el contexto conversacional puede salvarnos de la duda. Pero a la corta o a la larga, suelen salvarnos.

Los estudios léxicoestadísticos hechos en fechas muy recientes sobre diversas variedades dialectales vienen a confirmar, aunque con algún que otro sobresalto, que la lengua española posee entre un 85 y un 90 por ciento de vocabulario compartido, lo que deja la mayor parte de la responsabilidad de diferenciación dialectal en la pronunciación y en los esquemas entonativos, todavía insuficientemente estudiados estos últimos.

Un estudio pionero que trataba de establecer el índice de unidad de algunas variedades americanas arrojó datos muy elocuentes. Se trataba de tres ciudades antillanas: La Habana, Santiago de los Caballeros y San Juan de Puerto Rico, y el material utilizado fue el vocabulario referido al cuerpo humano, recogido en el Cuestionario del Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades del Mundo Hispánico. La parte analizada del Cuestionario estaba integrada por 331 entradas. La producción total de palabras fue de 12.605, de las cuales 2.408 eran vocablos.

Un altísimo 91,2 de todos los vocablos recogidos en esa investigación pionera eran comunes a las tres ciudades; un 3,7% ofrecían discrepancias parciales, y un 5,1%, discrepancias totales: *esternón, caspa, cara, sudor, sienes, dejás, ojos, párpados, arrugas, verruga, lunar, poros, nariz, mocos, boca, labios, saliva, lengua, dientes, encías, oídos, orejas, garganta, amígdalas, hombros, pulmones, corazón, espalda, médula espinal, pezón, cintura, caderas, ombligo, hígado, riñones, venas, sangre, bazo, vejiga, brazo, antebrazo, codo, manos, dedos*, y un amplio etcétera.

Otros trabajos similares, aunque con diferentes campos léxicos y muestras más abarcadoras, han ido ofreciendo mucha información adicional, y en la misma dirección.

Una investigación sumamente curiosa se proponía todo lo contrario: ir al encuentro de palabras desiguales, ya que se procuraba estudiar la variación léxica. Se estudiaron muy diferentes campos semánticos (alimentación, vestuario, la casa, la familia, el ciclo de vida, la salud, la vida social, las diversiones, la ciudad, el comercio, transportes y viajes, medios de comunicación, comercio exterior, política nacional, sindicatos y cooperativas, profesiones y oficios, mundo financiero, la enseñanza, la iglesia, meteorología, el tiempo cronológico, el terreno, vegetales, agricultura, animales y ganadería).

La idea que guió este estudio era la de ofrecer garantía de variación léxica, por lo que no fueron seleccionados de este gran inventario aquellas palabras que investigaciones anteriores calificaban como comunes a todas las variedades dialectales hispánicas (por ejemplo, *esqueleto*, *cráneo*, *hotel*, *fruta*, *pantalón*, *camisa*, *arquitecto*, y muchas más).

Lo verdaderamente curioso de este trabajo es que a pesar de todas las precauciones desplegadas para ir en busca solo de la variación, y que tras haber eliminado del inventario básico aquellas que estorbaban a este propósito, las palabras coincidentes ascendieron a un 32,2 %, es decir, a una tercera parte del total.

Mientras que los estudios citados hasta aquí trabajaban con cuestionarios tradicionales, otros más recientes han basado sus investigaciones en el marco teórico-metodológico de la disponibilidad léxica. El primero de ellos sorprendió a todos los estudiosos de estos temas. El resultado fue que los índices de compatibilidad léxica fueron realmente bajos entre la ciudad de Madrid y Las Palmas de Gran Canaria y los países hispanoamericanos, la República Dominicana y Puerto Rico.

Que entre Madrid y Las Palmas el índice de compatibilidad fuera de solo un 22,02%, y sobre todo, que entre la República Dominicana y Puerto Rico, separadas solo por unos pocos kilómetros y con mucha interrelación, hubiera tan solo un 14,80% era algo que costaba creer, pues esas cifras venían a contradecir todo lo que se sabía hasta entonces.

Los exámenes de la metodología empleada por Juan López Chávez no se hicieron esperar, produciendo, además, nuevas investigaciones en esa línea, aunque refinando la metodología empleada por el investigador mexicano. Orlando Alba descubrió que el trabajar con todas las palabras que aparecían en las listas de disponibilidad, hasta la última de ellas, ampliaba escandalosamente el margen de disimilitud, pues al final del tiempo destinado a las respuestas se disparaban las respuestas individuales y se falseaba la realidad colectiva.

Como corolario a este descubrimiento, el profesor Alba decidió trabajar tan solo con una parcela inicial de las listas que producía en estos test asociativos el estímulo inicial. Decidió que fueran las primeras cincuenta palabras que llegaban a la memoria de los sujetos de la muestra.

En el centro de interés 'el cuerpo humano', clásico ya desde los primeros estudios franceses de disponibilidad de Michéa y Gogenheim, el índice de compatibilidad de los cinco puntos estudiados (Puerto Rico, Madrid, México D.F., la ciudad chilena de Concepción y su propia investigación de la República Dominicana) fue de 32, el de 4 de los 5 puntos,

fue de 7 y el de 3 de los 5 puntos fue de 9. Ya estamos ante cifras más aceptables. Pero con todo, el no tomar en consideración las palabras que ocupaban puestos inferiores a la posición número 50 obligó a no incluir otras muchísimas coincidencias. Por ejemplo, la palabra *cintura* pudo entrar en Puerto Rico porque allí ocupaba justamente el puesto 50, pero no fue posible incorporarla en Madrid porque su puesto era el 55, ni en Concepción (puesto 59), ni en la República Dominicana (puesto 62) y mucho menos en México D.F. donde *cintura* ocupaba la posición 126.

La modificación metodológica de Alba, fue analizada por los investigadores canarios José Antonio Samper y Clara Eugenia Hernández, y en su lugar hicieron su propia propuesta que era la de trabajar con el 75 % del índice acumulado del material de las listas de disponibilidad. El resultado de esta nueva metodología no se hizo esperar: los índices de compatibilidad entre Puerto Rico y Canarias ascendieron al 91%.

El 9% sobrante contaba con una lista de 88 vocablos presentes en las listas puertorriqueñas que no tenían paralelo en las canarias. El estudio de estas excepciones demostró que algunas eran debidas a diferencias metodológicas menores. Por ejemplo, en Puerto Rico se separaron términos como *maestro/maestra*, que aparecían en Canarias bajo la misma entrada; expresiones como *ver televisión*, *ir a la playa* y *correr bicicleta* aparecían en Canarias bajo los sustantivos respectivos y en Puerto Rico, no. En otros casos, las diferencias obedecían al grado de especificación de ambos trabajos: el hecho de que bajo el centro de interés 09 'Modos de airear un recinto', Canarias especificaba que se trataba de medios artificiales, y Puerto Rico, no, produjo que en los materiales puertorriqueños se leyeran términos como *claridad*, *sol*, *aire fresco* y *frío*. Y desde luego, algunos términos que en Puerto Rico aparecían en inglés, estaban en español en Canarias. Todo ello invitaba a los estudiosos canarios a reducir a 57 las palabras verdaderamente discrepantes entre ambos lugares.

Si se pasa de estos análisis a los efectuados sobre medios de comunicación, muchos ya y muy solventes, los datos no pueden ser más elocuentes. Del importante manojito con que contamos extraemos el de una investigación colombiana de hace unos diez años: los índices de léxico compatible con el del español general son altísimos, más del 90% como puede apreciarse. Téngase en cuenta, además, que los instrumentos de contrastividad empleados aquí fueron el *Diccionario de la Lengua Española*, de la RAE, y el de María Moliner. A ello sin duda se debe el que términos hoy muy usuales, empleados en todos los tipos de medios — radio, televisión y prensa— no hayan podido ser catalogados entonces

como de la lengua general, puesto que todavía no lo eran, o que por diversas razones no cabían en esos repertorios lexicográficos (palabras compuestas, derivadas, etc.).

Una de esas investigaciones sobre los medios, esta vez hecha por el mexicano Raúl Ávila, demostró sin lugar a dudas que el léxico utilizado en CNN en español era el general en un 99,25%, lo que dejaba un escasísimo 0,75% para palabras de origen local, y que el Canal de Noticias Internacional manejaba el 98% de vocablos de uso general. Las conclusiones finales de este y otros estudios paralelos indican que un espectador de televisión en Hispanoamérica oye un máximo de 25 localismos por cada 10.000 palabras de la lengua general.

Si pasamos de la lengua empleada en la comunicación habitual a la de los medios de comunicación pública, encontramos lo siguiente.

La prensa, sobre todo la que puede consultarse en cualquier parte del mundo debido a su soporte informático, puede ser leída y por lo tanto entendida con toda facilidad por cualquier lector que sepa español. Y no vale argumentar que este tipo de textos está especialmente escrito para la enorme variedad de lectores que lo consultan, mientras que los periódicos impresos en papel, de consumo (presumiblemente) limitados a ámbitos nacionales son otra cosa, puesto que en ellos se da rienda suelta a los dialectalismos propios de cada país. La realidad es que los costes que supone para cualquier empresa producir dos periódicos diferentes ha terminado por arrumbar esta posibilidad; las diferencias que pueden encontrarse hoy entre la versión impresa de un periódico y la cibernética, cuando todavía existen, son mínimas, y trata esencialmente de eliminar algunos materiales muy locales.

El estudio de una muestra representativa de varios periódicos americanos (el *Excelsior* de México, *El Tiempo* de Bogotá, el *Universal.com* de Venezuela y *La Nación. Line* de la Argentina, más el español *El País. Com*), en el que se tomaron de cada uno de ellos muestras de artículos de opinión (editoriales con temas y debates de nivel nacional), de contenidos (economía, cultura y deportes) y espaciales (temática nacional o regional), integrada por 12.000 palabras gráficas (7.000 unidades nocionales), descubrió que el 98,8% eran palabras del español general; solo el 1,2% eran vocablos pertenecientes a alguna variedad particular: en España, *hoyo* (en lugar del español general *hueco*); de México, *laborar* (trabajar), *comunicadora* (persona con actividad pública y capacidad para conectar con las masas), *penetración* (acción de llegar a los votantes un mensaje político), *internación* (introducción de mercancías) *disquera* (compañía

de grabación de discos), *desplumadero* (casa de juego) y *externar* (manifestar una opinión); de Colombia, *poner de presente* (poner de manifiesto), *puro* (solo, mero), *finquero* (persona que explota una finca), *plagiada* (secuestrada), *gualandayes* (árbol típico del país), *resbaloso* (resbaladizo), *acacia amarilla* (bastarda, falsa) y *cafetero* (caficultor).

En Venezuela; *bate* (instrumento del juego de béisbol), *bochinche* (lío, tumulto), *relajo* (desorden), *malandro* (ladrón, delincuente), *fatiga* (hambre, aburrimiento, sobre todo político), *piratas de carretera* (delincuentes que actúan en la carreteras), *narcomula* (persona dedicada a transportar drogas), *combinado* (equipo deportivo), *bombillo* (bombilla), *buseeta* (autobús pequeño), *chorear* (robar), *estar acoplado* (estar constituido), y en Argentina: *alternadas* (alternas), *remover* (trasladar), *mix* (mezcla), *suba* (subida), *pitazo* (sonido de un silbato), *riesgo país* (desconfianza hacia la situación financiera del país), *dictado* (celebración), *pase* (préstamo), *envión* (empujón), *tomar contacto* (establecer contacto), *en procura de* (en busca de).

Dudo de que aún sin contexto un hispanohablante no logre entender el significado de *pirata de carretera*, *riesgo país*, *laborar*, *resbaloso*, *cafetero*, etc. Así lo demostró una pequeña prueba en la que oraciones como: “A veces el técnico nombra, a su *amaño*, a personas que no son competentes” (Colombia) = ‘artimaña para conseguir algo’, o “La caída productiva estaba a punto de *tocar piso*” (México) = ‘tocar fondo’.

Otro tanto ocurre en la televisión hispana.

Las telenovelas hispanoamericanas, después de un par de décadas de vida local llegaron a convertirse en jugosos productos de exportación. Para ello, la buena y fácil comprensión de los contenidos revestía una importancia excepcional. A favor de este principio fundamental quedaron eliminadas las localizaciones específicas, las referencias a sitios determinados, las menciones a personajes y sucesos históricos o de la actualidad local, y cualquier otro elemento que pudiera entorpecer la recepción del ‘producto’.

Se ha insistido mucho en que fue entonces cuando la lengua de estos culebrones empezó a neutralizarse y consecuentemente los localismos léxicos y fraseológicos comenzaron a desaparecer de sus diálogos. Pero quizás no sea esto del todo cierto porque una novela como *Simplemente María*, producida en Lima en los primeros tiempos logró dar la vuelta al mundo hispánico en más de una ocasión. Según declaraciones de Delia Fiallo, escritora veterana en estos libretos (ya los escribía para las radio-novelas de su Cuba natal), confesaba en un curso que dictó en la Univer-

sidad Menéndez Pelayo de Santander que las claves del éxito de una telenovela radicaban en evitar una coloración excesivamente local de la lengua en que se expresan los actores. A estas declaraciones apostilló certeramente Juan Ramón Lodares: los guionistas y asesores lingüísticos buscan, más que un estilo plenamente neutro que podría sonar artificioso —¡y tanto, añadiría yo!— la utilización de rasgos comunes, inteligibles para todos.

Como corroboración de esto, el estudio de un corpus integrado por libretos de telenovelas, arrojó que de un total de 29.097 palabras, el 99,8% estaba constituido por palabras del español general. Los *-ismos* estaban representados por entre un 0,2 y un 0,3%. Dentro de este total, a los extranjerismos correspondió el 0,03%, es decir, 3 por cada 10.000 palabras (21 en total): *baby, bye, chance, hey, locker, miss, okey, show, smog, suite, suchi, test, vedette* y *yes*, algunos con más de una aparición. Más interesante aún es que esos textos, correspondientes a *Desencuentro*, producida por Televisa, y *Mirada de mujer*, de Televisión Azteca, fueron escritos originalmente para un público mexicano, no para audiencias internacionales.

3. UNA PALABRA FINAL

Tras analizar con cuidado y rigor los ‘argumentos’ que se presentan para demostrar la existencia de policentrismo en el caso de la lengua española, no parece sostenerse tal afirmación. Más bien triunfa lo dicho en más de una ocasión por mi maestro D. Rafael Lapesa, que el español es una lengua relativamente homogénea, lo que permite que nos entendamos todos sus hablantes no importa de dónde provengamos. Felicitemonos todos por ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, Orlando, 1998, “Variable léxica y dialectología hispánica”, *La Torre*, 3, pp. 317-330.
- Alba, Orlando, 2000, “Variable léxica y comparación dialectal”, en *Nuevos aspectos del español en Santo Domingo*, Santo Domingo, Librería La Trinitaria y Brigham Young University, pp. 99-132.

- Ávila, Raúl, 1994, "El lenguaje de la radio y de la televisión: primeras noticias", en *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 101-117.
- Ávila, Raúl, 1998, "Televisión internacional, lengua internacional", en *La lengua española y los medios de comunicación*, México-Madrid: Secretaría de Educación Pública-Siglo XXI Editores-Instituto Cervantes, vol. II, pp. 911-930.
- Ávila, Raúl, 2000, "Lenguaje y medios: noticias internacionales", *Anuario de Letras*, 38, pp. 37-65.
- López Chávez, Juan, 1992, "Alcances panhispánicos del léxico disponible", *Lingüística*, 4, pp. 26-124.
- López Morales, Humberto, 1992, "Muestra de léxico panantillano. El cuerpo humano", en *Scripta Philologica in honorem Juan M. Lope Blanch*. México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, vol. III, pp. 593-625.
- López Morales, Humberto, 2001, "Tendencias actuales del léxico hispanoamericano", *Revista de Occidente*, 240, pp. 5-24.
- López Morales, Humberto, 2006, *La globalización del léxico hispánico*. Madrid: Espasa Calpe.
- López Morales, Humberto, 2003³, *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Gredos.
- López Morales, Humberto, 2005², *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Moreno de Alba, José, 1995, "Léxico de capitales americanas frente al léxico madrileño", *El español de América. Actas del IV Congreso Internacional*, vol II, pp. 1024-1034.
- Parra, Marina et al, 1999, *Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Samper Hernández, Marta, 2003, "Léxico disponible y 'nivel educativo' en escolares de Gran Canaria: datos cuantitativos", *Documentos del Español Actual*, 5, pp. 105-125.
- Samper Padilla, José Antonio, 1999, 'Gran Canaria y Puerto Rico: comparación de sus léxicos disponibles', en *Homenaje a María Vaquero*, Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, pp. 128-141.
- Ueda, Hiroto y Toshihiro Takagaki, 1993, *Varilex. Variación léxica del español en el mundo. Mapas y estadísticas*, Tokio, Universidad de Tokio.

BREVE PRAXIS LINGÜÍSTICA SOBRE LAS PINTADAS EN LA CIUDAD DE GRANADA

Leopoldo Ildefonso Baliña García
Universidad de Granada

*Yo afirmo que la Biblioteca es interminable*¹
Jorge Luis Borges

0. INTRODUCCIÓN

Cuando era niño me llamaba mucho la atención y nos hacía mucha gracia a todos los amigos el hecho de que en una de las paredes exteriores de una panadería del barrio sevillano en el que vivíamos aparecieran escritos como los siguientes:

“Mari pare panes”

“Mari tiene el coño en forma de bollo de Castilleja”

Quizás empezó allí mi deseo de poder estudiar algún día con detenimiento y con ciertas bases lingüísticas aquellas manifestaciones populares tan donosas y tan espontáneas, las cuales rompían con la norma de la decencia infundida por nuestros mayores.

El presente estudio no es sino un pequeño muestrario del casi infinito y prácticamente inabarcable universo de las pintadas en una ciudad como la capital nazarí, así como el intento de su clasificación. El muestreo está compuesto por 3.000 fotografías (Anexo 1²).

Nos centraremos en el lenguaje escrito no oficial ni convencional tanto en los espacios exteriores como en los interiores, haciendo hincapié en las pintadas textuales y en sus variantes, y dejando para otro momento las pintadas de espacios no urbanos.

Consideremos sólo los principales objetivos que pretendemos alcanzar en este exiguo esbozo, conociendo el poco entusiasmo que las pintadas han ocasionado tanto en la mente colectiva como en la individual de los investigadores de la Lengua española, y sabiendo de antemano que este estudio no es sino un primer bosquejo que más adelante podremos desarrollar más profundamente.

1. OBJETIVOS PRETENDIDOS EN ESTE ESTUDIO

¹ “La Biblioteca de Babel”, *Ficciones*, p. 87. Las páginas referidas son las de las ediciones apuntadas en las referencias bibliográficas.

² El soporte de este anejo es digital y contiene 3.000 fotografías de los diferentes tipos de graffiti y pintadas callejeras seleccionados dentro de la capital granadina y de sus alrededores, se presentan de una manera adecuadamente enumerada y clasificada, partiendo del estudio que hemos llevado a cabo. El interesado podrá consultar dicho material poniéndose en contacto con el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada. Téngase en cuenta que las fotografías se hallan registradas en el Registro de la Propiedad Intelectual de la Junta de Andalucía y que, por tanto, el contenido del DVD está protegido por la ley y no podrá ser utilizado sin permiso expreso y por escrito de su autor.

Enumeremos los puntos principales sobre los cuales procuraremos hacer recaer el mayor peso de nuestro esfuerzo:

1. Conocer la distinción entre graffiti y pintada callejera.
2. Subrayar el poco material descriptivo existente sobre las pintadas callejeras en español, señalar muy por encima algunos de los trabajos realizados al respecto y romper una lanza a favor de un incremento en torno a las investigaciones con respecto a las pintadas, especialmente desde una perspectiva lingüística (Angulo 2006: 1-3).
3. Proponer una clasificación coherente de las pintadas recogidas en la ciudad de Granada.
4. Caracterizar los principales grupos de pintadas desde un punto de vista fundamentalmente lingüístico.
5. Plantear una puntilla sociolingüística en cuanto al sexo de los autores de las pintadas: servicios de mujeres / servicios de hombres.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

El método de recopilar el corpus para el estudio no ha sido más que el de ir andando por las zonas que previamente se habían explorado y que habían dado un satisfactorio nivel de presencia de muestras ya fuera en lugares exteriores como en interiores, y hacer las fotografías de manera espontánea y al azar —y digo al azar por las cuestiones estadísticas que en otro momento realizaremos: que no serán muy fiables pero sí nos darán una primera idea de la cantidad estimable de cada uno de los tipos de pintada—.

El muestreo fotográfico se llevó a cabo entre los días 7 de octubre y 21 de noviembre de 2006 en una primera fase, y entre los días 2 y 31 de enero de 2009 en una segunda, por ciertos barrios de la ciudad de Granada: Los Pajaritos, San Francisco, Parque Nueva Granada, Cartuja, Centro, Albayzín, Bajo de Cartuja, Almanjáyar, zona de Alcampo, Plaza de Toros, El Realejo, San Conrado, Ciudad Jardín, Campus Universitario de Cartuja, Facultad de Traducción e Interpretación, Facultad de Trabajo Social y Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, en cuanto al exterior urbano; Centro de visitantes Puerto Lobo, Área recreativa La Alfaguara, Mirador de Víznar, Sendero de la Cueva del Agua, Cueva del Agua (en el Parque Natural Sierra de Huétor), Centro de visitantes El Dornajo (en el Parque Natural de Sierra Nevada), con respecto al exterior no urbano; Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Farmacia y Nutrición, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología en sus respectivos retretes y mesas de bibliotecas o salas de lectura, así como en los aseos de las Estaciones de trenes y autobuses de la capital granadina, en cuanto al interior urbano.

He optado por fotografiar y transcribir³ a un tiempo las pintadas (ya que sólo el método de la transcripción me parecía poco apropiado para textos tan complejos, pues dicho traspaso al papel los desfigura, irremediablemente, de una manera u otra), para que podamos palpar con los ojos la intencionalidad y la pericia del autor; por ejemplo, simplemente la no linealidad del texto es un factor que debemos tener en cuenta: el escribiente puede trazar la frase o la palabra de manera paralela al eje horizontal, tomando como referente el suelo, el techo, el bordillo, etc.; sin embargo, en muchas ocasiones se opta por escribir el texto doblado (imagen 1). Asimismo, bajo cada fotografía indicaremos el lugar en el que fue recogida.

Por otro lado, el número de inconvenientes con los que se topa el investigador ante este tipo de manifestaciones es muy elevado, por varias razones, las cuales pueden ser inquiridas a partir de los siguientes puntos de la metodología:

a) En muchas ocasiones el código se encuentra tan especializado que ni siquiera un lector de nivel medio puede llegar a comprenderlo (por supuesto no poseen un *contenido absurdo* ni *vacío* como piensan algunos (González 1993: 6; la cursiva en todos los casos es siempre mía). A veces podemos intuir algo, otras veces ni eso; las consignas, abreviaturas, acrónimos, lemas, etc. son incomprensibles en bastantes muestras, puesto que el lector no comparte dicho código —incluido el investigador— (Baudrillard 1974: 31). Un ejemplo en este sentido, del que pude participar personalmente ya que en un principio no entendía su significado pues lo consideraba una firma sin más, es el de la imagen 2. Si no sabemos qué referente denota el texto no sabremos cuáles podrían ser sus implicaturas. Si estamos al tanto de que dicha pintada hace referencia al sanguinario “doctor muerte” de las SS nazis sí.

Otro caso que sí pude más o menos vislumbrar fue el texto de la pintada de la imagen 3. Sabiendo las significaciones a las que puede estar haciendo referencia la pintada, puedo preguntarme si ésta es una mera felicitación de hace veintiséis años (algo poco probable) o si, por el contrario, es una pintada irónica, casi mordaz, aterradora, si mantenemos en nuestro horizonte de expectativas la novela de George Orwell, *1984*, así como la perspectiva intelectual de cómo la sociedad se está convirtiendo en un

Imagen 1



“RECIBEN PINTADA”
(Pasillo de la Facultad de Farmacia de Granada, Granada)

Imagen 2



“Dr Menguele”
(Calle Espino, Granada)

Imagen 3



“FELIZ 1984”
(Calle Valentín Barrecheguren, Granada)

³ Estas transcripciones se apuntarán tal cual aparecen en la pintada, esto es, normalmente no se siguen las normas académicas de escritura. Los signos empleados son similares a los usados en msn, sms, chat, etc.

objeto observado y manipulado por algún Gran Hermano.

b) Nos encontramos ante un texto polimórfico y saturado, no estrictamente lineal, aglutinado y profuso en cuanto a la información, pues normalmente el conjunto de la pintada es obra de varios autores diferentes cuyos rasgos han ido superponiéndose a los trazos anteriores: lo que Angulo Manso felizmente llama *cadena de mensajes* (2006: 2-3).

c) Las pintadas son efímeras, sobre todo las realizadas en el polvo de los coches⁴, principalmente por tener una esencia de hecho vedado; y por ser un texto compuesto muchas veces por varios autores que escriben encima de las pintadas de sus colegas (Baudrillard 1976: 54). De hecho, la mayoría de las pintadas que recogimos en su momento ya han desaparecido.

d) Muchas fotografías han tenido que ser desechadas debido a las malas condiciones ópticas en las que habían sido tomadas a pesar de la avanzada técnica de las cámaras actuales. Procuré recogerlas con el sol alto pero a veces se me echó encima la tarde y algunas fotos fueron perjudicadas por fuertes claroscuros.

e) Si uno tuviera que recoger de alguna manera, fotografiando por ejemplo, la totalidad de los hechos que consideramos como pintadas en una ciudad no demasiado grande como es Granada (imaginemos Nueva York o Moscú) gastaríamos toda su vida en esa empresa y aun así no sé certeramente si lograría cazarlas todas. Algunas son muy fugaces y con la simple lluvia se borran enseguida. Es una verdadera biblioteca borgiana: infinita, compleja, fantástica. Cuando el investigador va caminando y recogiendo las fotos sólo logra acopiar una pequeña parte del todo que se le presenta a cada paso, la que le parece más interesante o significativa, dejando atrás, yo diría, centenares y aun miles.

f) El observador se halla ante un texto polivalente, que se muestra de una manera tal que resulta poco fácil meterle mano, es tal la complejidad que puede alcanzar un texto sobre un formato no convencional que muchas veces no se sabe exactamente ni su contenido ni tan siquiera donde acaba el trazo de un autor y donde empieza el de otro.

g) En los servicios, sobre todo de ciertas Facultades de la capital que nos ocupa, nos hemos topado con, relativamente, pocas pintadas, debido a que tras el curso las borran, y sólo volverán a surgir en una cantidad elevada a finales del mismo.

h) La longitud de las pintadas es otro inconveniente metodológico para la recogida de datos, ya que la cámara no las puede captar en una sola toma sino sólo en varias, y a veces ni eso; y, asimismo, pero al contrario, la dificultad de obtener las pintadas de manera aislada, pues se presentan como multitextos: la pintada definitiva se ha ido componiendo poco a poco por diferentes autores. El escritor puede atenerse a los límites de la superficie o puede que los rompa, o también que empiece respetándolos y luego se dé cuenta de que le falta espacio (los graffiteros, no obstante, tienen una concepción más artística y, por ello, más precavida del espacio con el que cuentan) y no puede acabar su mensaje en el formato que tenía previsto, o lo acaba mal, con un tamaño disímil, etc.

⁴ No pude recopilar suficientes fotografías de pintadas en el polvo de los coches a causa de la lluvia caída durante esas semanas del otoño-invierno de 2006-2007.

3. DISTINCIÓN ENTRE GRAFFITI Y PINTADA

La primera linde que debemos tomar en consideración es la que divide el mundo del graffiti del mundo de la pintada callejera. Por favor, a partir de ahora respeten si bien con la terminología que cada investigador prefiera, esta primera y radical diferenciación. Y digo esto porque la gran mayoría de los pocos trabajos en español sobre pintadas no respetan esta enorme y clara distinción.

Bien es verdad que la frontera entre la pintada callejera y el graffiti es muy estrecha, sobre todo para aquellas personas que no hayan tenido nunca ningún tipo de contacto bien con la forma de arte del graffiti o bien con el pragmatismo de las pintadas. Como todos sabemos, la voz *graffiti* es una palabra que usa gran cantidad de personas, tanto es así que se ha llegado casi a vaciar de significado, dado que gran parte de la comunidad hablante no llega a profundizar objetivamente en sus semas; así, pues, este vocablo llega incluso a ligarse con conceptos como pintada, rap, moda hip-hop, etc. Pero tenemos la necesidad de proponer de una manera lo más científica posible una clasificación válida si queremos diferenciar todos estos conceptos dentro de la densa homogeneidad previa que los une.

A cualquier cosa hecha con un *spray* se le llama graffiti, a cualquier cosa pintada en una pared se le llama graffiti, incluso a cualquier imagen con estética urbana, independientemente de su soporte, se le llama graffiti (por ejemplo un rótulo, una decoración en un bar o incluso la portada de un disco). Sin embargo, hay inscripciones y dibujos detrás de los cuales se oculta algo más que el insulto a un equipo de fútbol o que un bonito mural pintado tranquilamente a plena luz del día a la vista de los transeúntes. Algunas de estas obras son fruto de una evolución de la técnica, de un proceso que se ha ido depurando y perfeccionando con el tiempo: esto sí es el graffiti. Y es, precisamente, lo que no vamos a estudiar ahora, por la sencilla razón de que queda muy lejos de nuestros intereses lingüísticos, perteneciendo más al mundo de las Bellas Artes. No obstante, las pintadas callejeras, esas que no persiguen un valor artístico sino comunicativo o discursivo (Mauss 1978: 266-269) son de las que más provecho lingüístico podemos sacar, son las que nos interesan en este momento.

Debemos, por tanto, dejar desde un principio bien clara la diferencia entre el desarrollo de una cultura como la del graffiti del fenómeno político-social o juvenil de las pintadas urbanas que si bien comparte algunas de sus características con él (como por ejemplo el hecho de que se desarrollen en la calle de manera ilícita, su afán por expresar algo, su anonimato,...) nada tiene que ver con el género artístico del graffiti. Podemos, entonces, situarnos en una posición inicial de diferenciación entre las pintadas y lo que realmente es el graffiti.

A primera vista, graffiti y pintada se limitan a ser mensajes visuales anónimos y de escaso contenido informativo para muchos, cuyos motivos, plasmados casi siempre en paredes ajenas y espacios urbanos, se repiten, aparentemente, hasta la saciedad. Pero ésta es sólo una primera impresión superficial. El viandante, receptor al fin y al cabo involuntario y pasivo de los mensajes callejeros, y poco proclive en general a disquisiciones semánticas, no suele distinguir entre graffitis y pintadas. Unos y otras constituyen para él una mancha, un ruido contextual que irrumpe, le guste o no, en su vida cotidiana. Esto es, sin embargo, casi lo único que ambos fenómenos tienen en común.

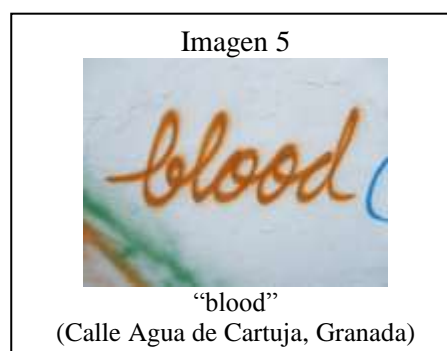
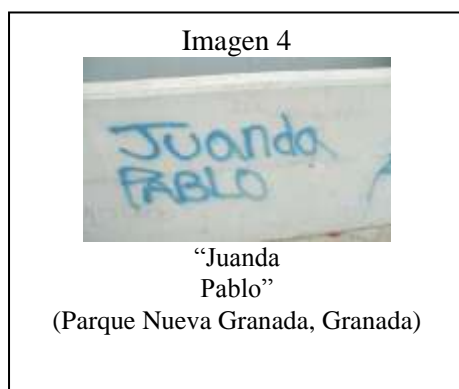
El desconocimiento, el rechazo social y la disfunción lingüística han contribuido a meter en un mismo saco léxico actividades y manifestaciones muy distintas pero que

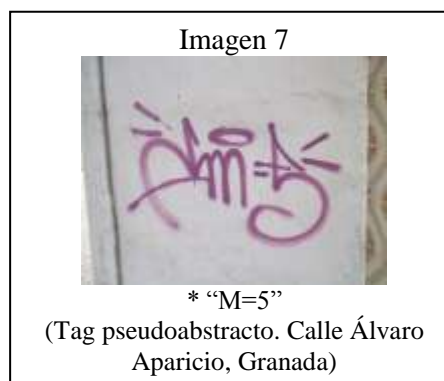
nacen generalmente de *actitudes diferentes*, tienen *distintos destinatarios* y persiguen casi siempre *objetivos comunicativos muy diversos* (Vigara y Reyes, 1996: 1).

Los graffitis tienen fundamentalmente dimensión artística, voluntad de estilo; pueden contener o no palabras: lo importante es, en ellos, el mensaje de las formas (Maffesoli, 1988: 182); el graffiti es *un fenómeno de orden artístico y expresivo de primer orden* (De Diego, 1997: 2 y 118-119), quienes los realizan tienden a la profesionalización, a convertir su actividad en un fin; suelen referirse a sí mismos como *graffitistas*, *graffiteiros* o simplemente *artistas*. Sin embargo, las que llamamos *pintadas* utilizan el lenguaje verbal para transmitir unos determinados contenidos semánticos, prima en ellas la voluntad de información y de actuación sobre el receptor, esto es, el mensaje de los contenidos. Quienes las hacen no suelen sentirse artistas ni tienen la necesidad de encontrar para sí mismos un vocablo específico con el cual designarse y caracterizar su actividad y su *modus vivendi*, suelen ser simplemente escritores ocasionales que utilizan la pintada como “medio para” y no como fin en sí misma.

Desde una perspectiva más estrictamente léxica, podríamos añadir todavía la sospecha de que el sistema de nuestra lengua ha favorecido la confusión terminológica en el habla entre ambos términos. Por una parte, porque aunque intuitivamente no diríamos que *pintar* (verbo con el que etimológicamente podríamos relacionar *pintada*) es escribir, racionalmente no podríamos negar que, al fin y al cabo, escribir las letras no es sino dibujarlas, por más que en su simple trazado esté ausente la voluntad estética aplicada a las formas del dibujo. Y, por otra parte, porque, conectada con el étimo griego *grapho* ('arañar, rayar, grabar; pintar, dibujar, escribir; componer, inscribir, registrar'), la palabra *graffiti*, aunque xenismo, podría servir perfectamente (y quizás con mayor propiedad que *pintada*) para designar tanto el dibujo como el puro mensaje verbal, puesto que contiene, en su origen, los dos significados implicados en su uso ('pintar, dibujar, escribir'). Y un dato más para la confusión: se suele llamar *escritores* (traducción directa del inglés *writer* 'pintor de graffiti') tanto a los autores que simplemente firman, como a los que dibujan y a los que escriben mensajes meramente comunicativos.

La diferencia a veces entre la pintada y el graffiti es muy subjetiva, ya que precisamente el graffiti comenzó siendo un tipo de pintada callejera en el mundo *underground* del metropolitano neoyorquino de los años sesenta y en las calles de Philadelphia de pocos años después, y nunca se llegó a imaginar en ese primer estadio de germinación lo que luego acabaría siendo un género artístico. Reparemos en algunos ejemplos de esa evolución tomando muestras de nuestra propia ciudad, para subrayar que esa evolución ha sido algo natural. Observen la suave transformación de intenciones:





Dentro de este apartado no podemos dejar de esbozar la eterna pregunta: graffiti ¿arte o vandalismo? Esta cuestión llega a convertirse en un círculo vicioso. El graffiti ¿crea o destruye? La respuesta vendrá dada por el punto de vista que se adopte, como el popular dilema del vaso de agua que se puede ver medio lleno o medio vacío. El graffiti y las pintadas siempre van acompañados de su condición transgresora, extralimitada, destructiva, combativa; en realidad, es éste el carácter que constituye sus esencias: la ilegalidad. Bien

podemos llamarlo vandalismo. Mas no es un problema tan grande, y no es excusa para justificar las cantidades de dinero desorbitadas que se emplean en su erradicación.

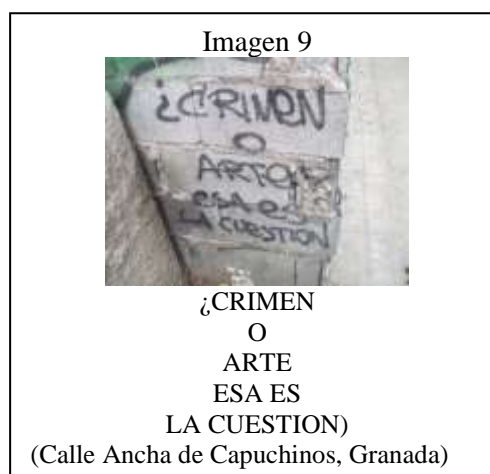
En cualquier estudio sobre estos temas, incluso divulgativos, leeremos que Leandri (1982: 29) afirmaba: "El graffiti es el grado cero de violencia, el más pequeño vandalismo posible". Pretender aceptar el graffiti sin su esencia de ilegalidad es no entender una de sus causas básicas de producción. Nos encontramos pues ante un fenómeno simultáneo de creación y destrucción.

En las mismas calles de Granada nos topamos con ejemplos de metagraffiti que abordan de un modo u otro este sempiterno dilema (imagen 9).

De una forma u otra, es evidente el inevitable carácter artístico del graffiti, el hecho de la destreza, la técnica o el estilo de un graffitero es algo que puede tratarse desde un punto de vista meramente pictórico, al margen de ideologías o del lugar simbólico donde esté realizada su obra.

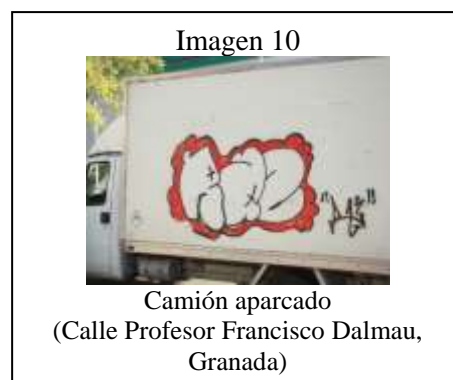
La manifestación de la pintada es la expresión escrita más antigua de todos los tiempos. Sabemos que ya los romanos "ensuciaban" las paredes y los sitios públicos con profecías y protestas con un incontenible deseo de compartirlas con sus conciudadanos y que gracias a esas letras conocemos hoy gran parte de la historia de las lenguas romances. Y sabemos también que tiene antecedentes aún mucho más remotos en el tiempo.

Escribir sobre los muros es un impulso tan antiguo como los indicios de racionalidad del ser humano: ya en la antigüedad los chinos, los griegos o los egipcios con sus indecifrables jeroglí-



ficos utilizaban esta superficie como soporte de su escritura y de su arte. Pero quizás el ejemplo más significativo y a la vez el más antiguo sea el de las pinturas rupestres realizadas en las paredes de las cuevas por el hombre primitivo. Las representaciones de animales, de escenas de caza, etc. no tenían otro objetivo que el de satisfacer uno de los más ancestrales instintos del hombre: la comunicación.

Hasta el siglo XIV la pared fue uno de los principales soportes de la producción artística. Sin embargo, en la actualidad, éste no es un espacio creativo libre sino un espacio clausurado por el poder, que históricamente se ha reservado su usufructo. Tanto es así que este fenómeno espontáneo ha llegado a interpretarse como una amenaza, una trasgresión. Podría decirse que la ley ha prohibido el libre acceso al mayor lienzo del mundo y, precisamente por eso, éste se ha llenado de trazos incontrolables, extendiéndose a todo tipo de superficies (imagen 10).



4. PROPUESTA DE CLASIFICACIÓN DE LAS PINTADAS

Antes de nada hay que decir que la presente clasificación no pretende ser en absoluto sistemática, sino sólo práctica, funcional para nuestro cometido actual; en otro momento podremos perfeccionarla y hacerla menos ambigua. De todas formas, un intento de clasificación de las pintadas acaba resultando, de un modo u otro, un cometido realmente difícil. Después de meditarlo desde varias perspectivas he optado por clasificarlas partiendo de los dos conceptos de cara y cruz saussureanos: forma y contenido. Y aun así tampoco he podido hacerlo de una manera coherente y única sino mezclando ambos niveles: permítanme dicho desbarajuste que algunos no consentirían de ningún modo, pues nos va a ayudar si no de una manera irrefutable sí metodológicamente práctica; incluso a veces nos será difícil desvincular la forma y el fondo. La clasificación se abre por tres principios diferentes: uno relacionado con el signo lingüístico, otro con la ubicación y otro con la pragmática lingüística.

Por todo ello, no califico esta clasificación sino de mixta, incompleta, inexacta en la terminología, incoherente en cuanto que se opone al método de estudio tradicional de separación insalvable de niveles; mas no hallé otra salida al vasto y casi interminable *maremágnum* de esta biblioteca urbana. Perdónenme dichos desajustes sistemáticos y permítanme el siguiente esquema que procura ordenar lo más coherentemente posible las pintadas de esta bella y morisca ciudad de Granada.

a) Según forma y contenido:

- firmas
- pintadas cópulas
- pintadas plantillas
- pintadas igualdades
- pintadas leyendas
- pintadas textuales:

- pintadas poéticas o existenciales
- pintadas sociales o de protesta
- pintadas humorísticas⁵

b) Según el lugar donde se hallan realizado:

- interiores
- exteriores

c) Según la intencionalidad:

- enunciación humorística
- enunciación comprometida o seria

Por otro lado, el esquema de clasificación de este tipo de expresiones expuesto por Ricardo Morant en el capítulo quinto de la *Gramática femenina*⁶ se establece desde tres puntos de vista:

1) Desde una perspectiva temática:

- infantiles
- existenciales:
 - eróticas
 - literarias
 - filosóficas
 - antirreligiosas
- sociales:
 - culturales
 - laborales
 - ideológicas

2) Según el criterio de la representación:

- lingüísticas
- pictóricas
- mixtas

3) Dependiendo del carácter individual o colectivo de la misma:

- colectivas
- individuales

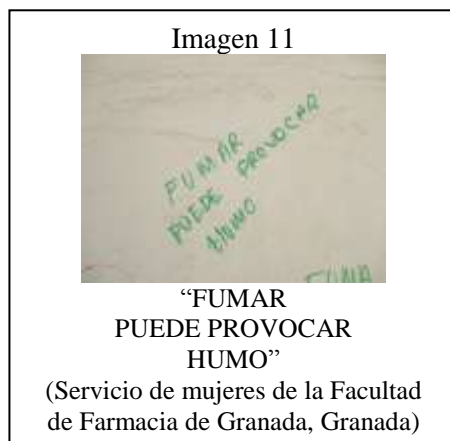
A pesar de la adecuación de esta tipificación, me gustaría, no obstante, plantearla a mi manera: con una misma esencia (contenido y forma) pero con una visión tal vez menos rígida. Todas partirían del mismo nudo: el humor. Con éste como nexo de unos textos que pueden llegar a ser muy dispares podríamos catalogar las pintadas en dos

⁵ Si me lo permiten, las pintadas firmas y las pintadas humorísticas las podemos estudiar en otra ocasión. No obstante, veremos algunas pintadas textuales curiosas.

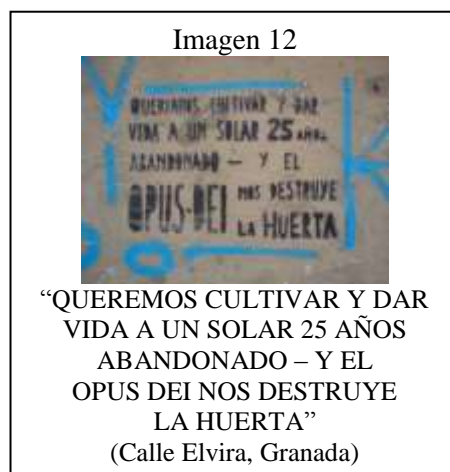
⁶ Siguiendo a Arias (1977: 42-25).

bloques principales, haciendo referencia más que al contenido (comprometido, tico o desenfadado) al sentido pragmático⁷:

1) Con enunciación humorística:



2) Con enunciación comprometida o seria: estas pintadas, a un tiempo, pueden resultar graciosas o chistosas a ciertos tipos de lectores, a veces creo reconocer que sucede así en estos escritos subversivos. Por ejemplo, algunas pintadas como la siguiente pueden producir la sonrisa a más de uno al que no le afecte lo más mínimo aquello que en realidad es tan importante para otros:



Dentro de las pintadas de enunciación humorística englobaríamos las denominadas por este autor como *infantiles* (mejor llamarlas “juveniles”: pocos niños escriben este tipo de mensajes, bien por la supervisión de sus tutores correspondientes en cada momento o bien porque su imaginación literaria todavía no está del todo compuesta o tal vez porque

⁷ Esto es, el resultado que provoca el mensaje en el receptor además de la intencionalidad del escribiente. Intentemos examinar las pintadas bajo la óptica de ambas visiones interrelacionadas.

su atrevimiento para cometer actos de insurrección⁸ aún es así, infantil), y las *existenciales*⁹.

Las pintadas de enunciación comprometida o sería corresponderían a las que Morant llama *sociales* (dentro de las cuales yo añadiría otro tipo que podría denominarse algo así como “de igualdad de género”).

La clasificación formal (según *el criterio de la representación*) de Morant la voy a obviar, pues las tres pueden pertenecer al primer grupo o al segundo de esta clasificación que propongo ahora; por otro lado, me opongo a un encasillamiento tajante entre lo *lingüístico*, lo *pictórico* y lo *mixto*, pues en realidad las paredes y otras superficies representan un *continuum* en cuanto a los polos alfabeto-dibujo: hay híbridos que no serían exactamente mixtos en el sentido que propone este autor, ya que no son pintadas constituidas por letras y dibujos, como por ejemplo *I ♥ follar* (López y Morant 1991: 186), sino que son pinturas alfabéticas que van abstrayéndose, esto es, graffiti (imagen 13).

En cuanto al tercer punto de la clasificación de este capítulo de la *Gramática femenina*, cabría preguntarse si el que realiza la pintada es uno o son varios, más que si éstas hacen referencia semánticamente a “consignas de grupo o a mensajes personales, donde se plasman deseos o sentimientos privados” (López y Morant 1991: 186). Una consigna de grupo puede ser escrita por un solo graffitero y un sentimiento personal por varios escritores, o ¿me equivoco? Por lo cual, no considero este punto clasificatorio nada relevante. De cualquier manera, la pintada habitualmente es realizada por un solo individuo, igual que un poema o una novela, normalmente, son escritos por un solo autor¹⁰.

5. LA MORFOSINTAXIS Y LA PRAGMÁTICA DE LAS PINTADAS

En cuanto a las pintadas no podemos hacer un glosario o pequeña recopilación de un léxico especializado, puesto que el léxico usado en éstas es el estándar, el común, y si es especializado en algún momento lo es por ser juvenil o político, verbigracia. Por tanto, lo que sí podemos describir como autónomo o especial de este tipo de textos es su morfosintaxis y su pragmática en cuanto a la intencionalidad del emisor y a la deducción del receptor que lee la pintada.



⁸ Siempre debemos tener presente que la pintada en cualquier tipo de superficie es un acto prohibido por la ley, expuesto a sanción administrativa y, por tanto, su carácter es el del alzamiento contra algo preestablecido y no aceptado.

⁹ La terminología recogida por Morant no es, en mi opinión, transparente: ¿la literatura o el erotismo son términos existenciales de por sí? ¿No lo serían más bien el pensamiento que pudiera plasmarse a través del poema, de la novela o del acto sexual?

¹⁰ Además, nos quedaría por resolver el problema de la autoría.

5.1. Características de las pintadas cópulas

Personalmente, me gusta e interesa bastante este grupo por el hecho de que con tres simples elementos, la cópula y los actantes, o mejor los nombres (aunque no tienen por qué ser formalmente nombres, pueden ser frases enteras), el autor es capaz de conseguir una gran agudeza, ya que suelen surgir muchas variaciones con muy pocos elementos.



Este antiguo y sencillo sello amatorio presenta comúnmente las siguientes variantes en la cópula: y, e, ♥, corazón atravesado por la flecha del dios niño, &, ×, +, Ø, o variantes de × y + (es decir, cruces adornadas con flechas, picos,...), etc. (imagen 14, en la página anterior).

La versión sin cópula (Ø) es difícil de rastrear, y podemos equivocarnos aun en la interpretación y la inclusión de ésta en un determinado tipo de pintada u otro, como en la imagen 15. ¿Es una firma o una pintada cópula? ¿Es “Moi (,) Lidia” o “Moi (et) Lidia”?

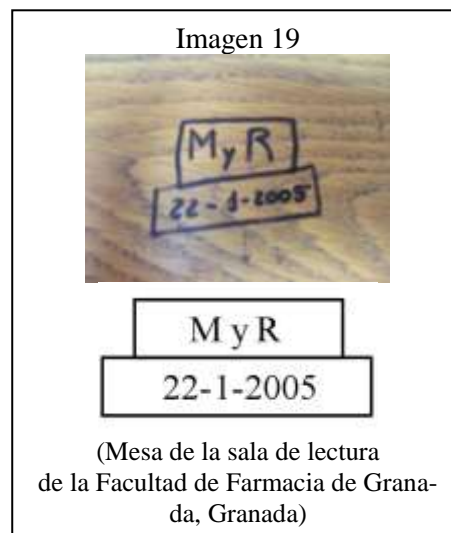
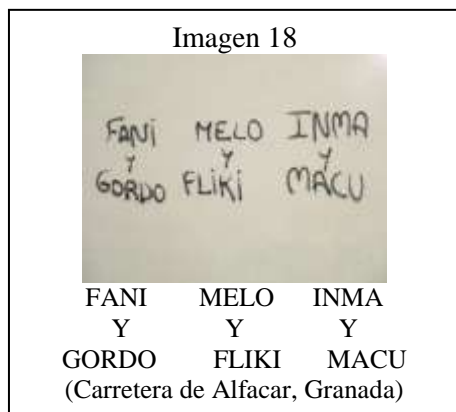
Más claro, sin embargo, es el ejemplo de la imagen 16, en el que no es necesaria la cópula pues el dibujo del corazón que rodea a los nombres sustituye esa información de unión de dos. La pintada cópula, también, puede prescindir de la propia cópula y, a su vez, de uno de los sujetos, ya que la implicatura del texto-dibujo (en la imagen 17, por ejemplo) hace entender al receptor que el sujeto 1, o sujeto 2 (ya que el orden de los factores no altera la cópula¹¹), es el propio escritor, esto es, el que ama al sujeto-nombre que aparece en el corazón, elemento que indica que entre ambos hay un amor efectivo o un deseo de amor por parte del escritor (imagen 17).



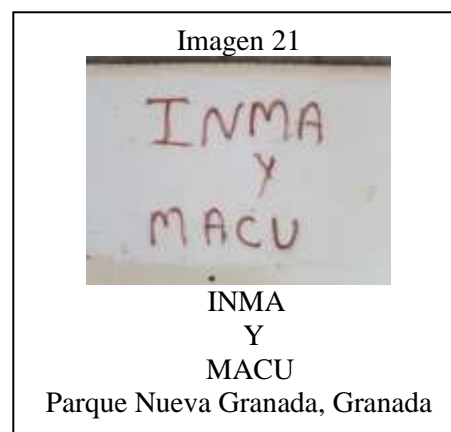
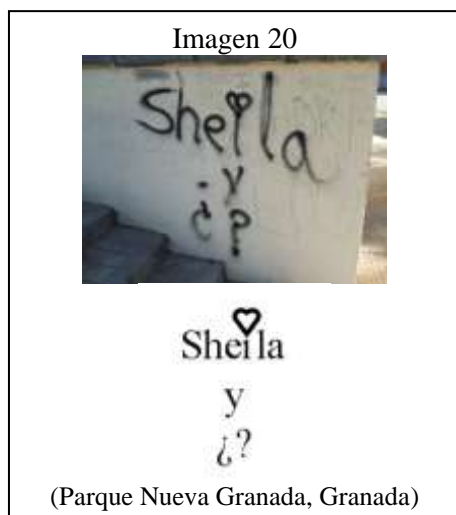
¹¹ ¿O quizás sí? ¿Quizás el primer término sea normalmente el del escritor, por esa máxima de que el burro se pone siempre en primer lugar?

Las pintadas cópulas pueden aparecer en grupo, libremente o circundadas por un corazón común que las envuelva a todas (imagen 18).

Otra característica de este tipo de pintadas la constituye el hecho de que pueden ir acompañadas por una fecha (imagen 19).

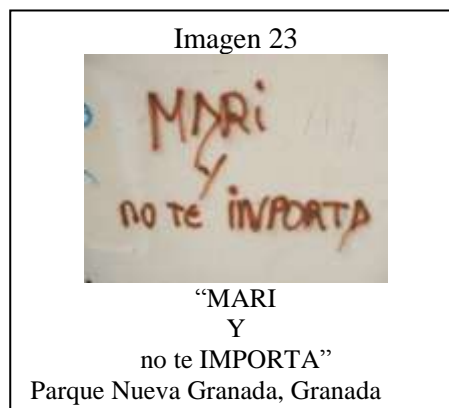


Uno de los sujetos, digamos el sujeto B, es decir, el no escritor, puede ser desconocido, o bien querer ser ocultado: es muy jocoso y común el uso de interrogaciones u otros juegos de palabras (imágenes 20 y 21¹²).



En cuanto a las formas de los nombres, o sea, de los actantes 1 y 2, éstas son dispares. Pueden ir desde la letra, que se supone que representa la primera letra del nombre de cada sujeto (imagen 22), hasta la frase (habitualmente burlona) como constituyente de uno de los dos términos (imagen 23).

¹² “Inma” es hipocorístico de “Inmaculada”. E, igualmente, “Macu” es hipocorístico de “Inmaculada”.



En este último caso, la escritora, paradójicamente, celosa de guardar su secreto reproduce al receptor sobre el derecho a la intimidad que ella merece, y para ello pone en letras de medio metro una pintada cópula, para anunciar eso mismo, el “no nombre” de su pareja, o el hecho de no tenerla, en definitiva, su derecho a la intimidad. Desde mi perspectiva, es una expresión altamente perspicaz y graciosa, es una parodia de la propia expresión de la pintada cópula. La escritora no se limita al esquema general sino que con su competencia lingüística e ingeniosidad pragmática, improvisa, inventa y hace reír.

Uno de los principales mecanismos por el que se rige el lenguaje juvenil es el de la innovación. Este estilo “es, en definitiva, una variedad, especialmente creativa, de una lengua concreta que se caracteriza por la coexistencia de una pluralidad de subsistemas cada uno de los cuales constituye una norma para determinada comunidad integrada en una comunidad lingüística más amplia” (Rodríguez (coord.) 2001: 129). Así, podemos observar cómo la más repetida, tradicional, casi originaria —la primitiva me atrevería a decir¹³— forma de expresión escrita en este tipo de registro “indebido” es la que revela la cópula de dos iniciales, de dos nombres propios, de dos amantes, escrita por uno de ellos presuntamente, en la mayoría de los casos (imagen 24).

A veces la especificación de uno de los términos se hace a través de una oración o de una perífrasis, lo cual muestra el desconocimiento del nombre del sujeto 2 o su codificada reserva por parte del escritor (que suponemos es el sujeto 1). Si no hay una intención humorística en la codificación de partida sí la hay, o puede haberla, en la descodificación de llegada (imagen 25).

Puede darse el caso de que alguno de los nombres sea inconcreto (al menos aparentemente) y el otro real (“Ea y Ñoño”), o bien que uno de ellos sea irreal y tenga un carácter humorístico (“Mari y Bacilón”), o que ambos sean chistosos (imagen 26).



¹³ ¿Qué plasmaron los primeros escritores de estos tipos de textos? Probablemente nombres (hoy siguen siendo los enunciados mayoritarios), y también probablemente abreviados a iniciales y, previsiblemente, del mismo modo, el sentimiento primario fuera el del amor.

Imagen 25



“CRIS
Y
EL XICO DE
LA BLUSA
DE RAYAS AMIGO
DE RUBÉN”
(Mesa de la sala de lectura de la Facultad de Farmacia de Granada, Granada)

Imagen 26



“TONGO
Y
TOMACO”
(Plaza de San Lorenzo, Granada)

Los términos de estas pintadas no tienen por qué hacer referencia a nombres propios de personas, pueden ser, no sé, de barrios; la pintada puede ser expresión del amor entre dos barrios que sean imaginados por alguien como amantes (imagen 27), o entre dos personajes de dibujos animados (imagen 28).

Imagen 27



“VALLECAS
Y
TRIANA”
Calle San Juan de los Reyes, Granada

Imagen 28



“PIOLÍN
Y
DORAIMO”
(Plaza de San Lorenzo, Granada)

Es muy corriente que alguno de los dos sujetos no esté de acuerdo con la unión que se anuncia a través de la pintada, entonces, o borra toda la pintada o borra su parte; o elimina la otra parte, es decir, el nombre del otro sujeto (imagen 29).

La principal característica de esta tipología es el hecho de ser un texto eminentemente juvenil, por no decir completamente. De ahí también en parte, el uso de una ortografía (que es también común en las pintadas textuales) antinormativa: la *ll* se escribe *y*, la *qu* y la *c* se escriben *k*, la *h* desaparece, etc.; o simplemente incorrecta, en el sentido de que el intercambio

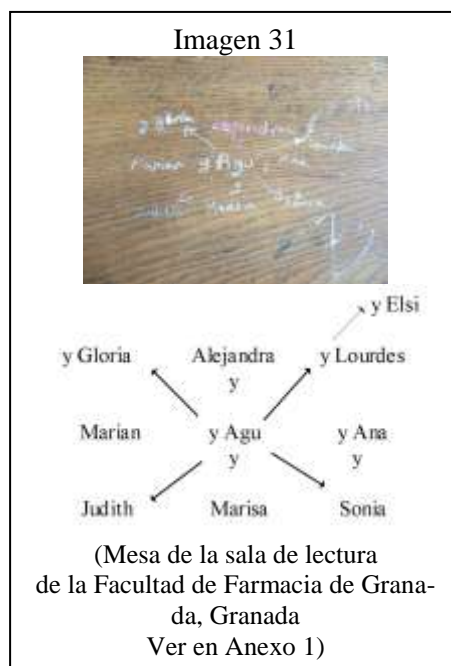
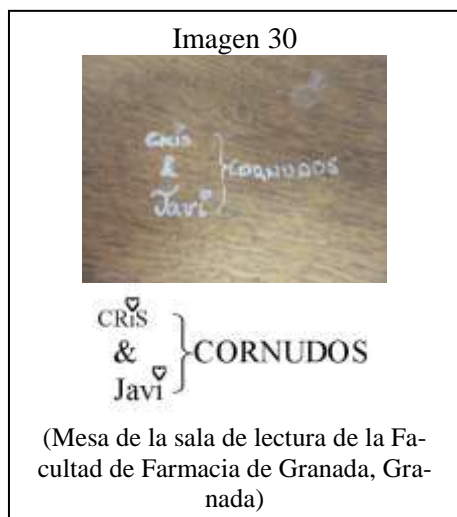
Imagen 29



LoLiYa
y
~~EXTOR~~
(Parque Nueva Granada, Granada)

b/v o *g/j* no supone variación antiestándar-juvenil, sino más bien desconocimiento.

En la pintada cópula de las mesas y de las puertas de los lavabos la interdicción es mucho mayor y hay más apuntes, comentarios y glosas a las pintadas ya escritas (imagen 30). De la misma manera, la intercópula se da principalmente en las mesas y en los baños (imagen 31):



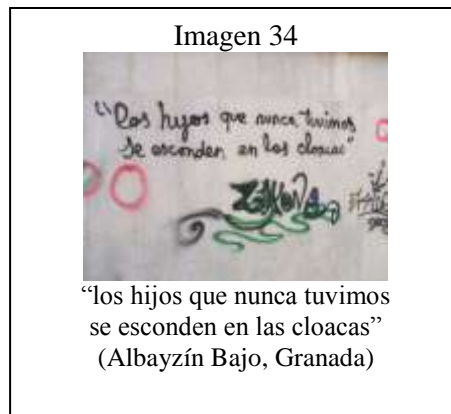
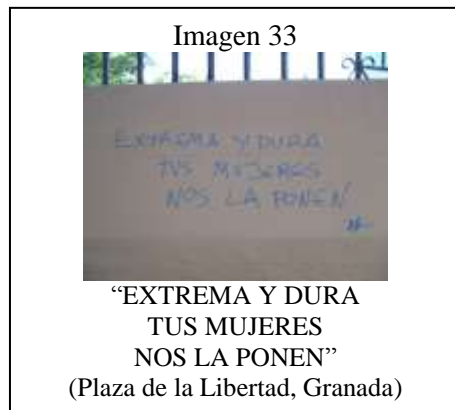
El reciclaje de las cópulas es también algo usual en las pintadas de las mesas y servicios (imagen 32). El corazón de L y M es aprovechado por el escritor que pinta (D) y (J), mostrando que ambos pares de iniciales pueden ser conmutadas, con el fin de que este segundo escritor pueda beneficiarse del corazón que dibujó el primero como nexos indicadores del amor.

5.2. Características de las pintadas poéticas o existenciales

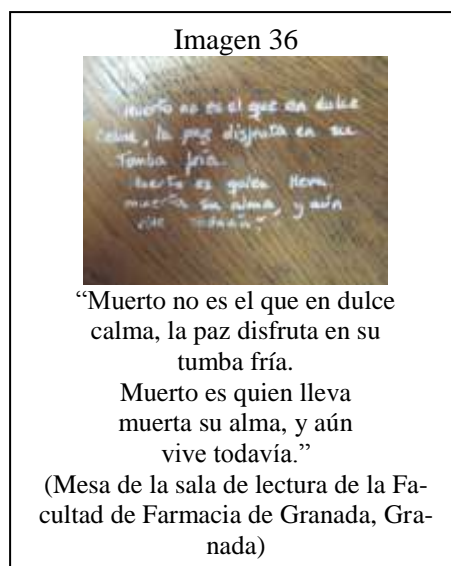
Podemos suponer dos tipos de pintadas poéticas: por un lado, la transcripción de partes de poemas conocidos, de carácter normalmente popular; y por otro, la creación dire-

cta de versos por parte del escritor que, igualmente, presenta una esencialidad poética de rasgo popular aunque con una intencionalidad a veces de corte cultista.

Como ejemplo del primer tipo hemos localizado una estrofa de una canción del grupo de rock *Extremoduro* (imagen33)¹⁴ o también de Luis Eduardo Aute (imagen 34)¹⁵ (hemos atestiguado que es muy habitual escribir en las paredes estrofas de canciones):



La imagen 35 es ejemplo del segundo tipo de pintadas poéticas y la 36¹⁶ de reproducciones aproximadas o fieles de textos cultos:



El verso callejero no tiene por qué ser medido, lógicamente, aunque en muchos casos lo es o lo intenta ser (imagen 37)¹⁷. Apreciamos un cierto afán poético de rima y metro en este/a escritor/a, aunque no muy ducho/a en el asunto, pues no construye bien los versos octosílabos, los corta irregularmente, cuando en realidad tiene espacio material suficien-

¹⁴ La letra original es: *Extremaydura tus mujeres nos la ponen.*

¹⁵ La letra original es: *Los niños que no tuvimos / se esconden en las cloacas.*

¹⁶ No acierto a ponerle nombre al poeta, pero un Bécquer o un Espronceda no andarían lejos.

¹⁷ Pura coplilla de corte popular, seguramente esté recogida en la flor folclórica de Demófilo.

te en la mesa para hacerlo correctamente, además uno de los versos tiene nueve sílabas: no sería *y no verte me da la vida* sino “y no verte me da vida”.

Imagen 37



“Si verte
me da la muerte,
y no verte me da
la vida, prefiero morir y
verte que no verte
y tener vida”

(Mesa de la sala de lectura de la Facultad de Farmacia de Granada, Granada)

Imagen 38



“LA LIBERTAD
NO SE MENDIGA”
(Albayzín Bajo, Granada)

Del mismo modo, podemos dividir estas pintadas poéticas desde otra perspectiva: las que presentan una poeticidad más acusada en el contenido y las que lo hacen más en la forma; como ejemplo de las primeras, podemos observar la imagen 38. Como muestra de las segundas, la imagen 39.

Imagen 39



“Policía que veo policía que apaleo”
(Calle Elvira, Granada)

Imagen 40



“y haciendo
cosas que rompo
para arreglarlas
y volver a romperlas
paso mi tiempo”
(Carretera Escoriza, Granada)

El Niño de las Pinturas¹⁸ se deleita con el verso al tiempo que con sus graffitis. En la que fue su residencia durante algún tiempo en la Carretera Escoriza aparecen algunas muestras de pequeños poemas (imagen 40). En la Calle Mesones, en pleno centro comercial de la ciudad, podemos leer otro poema suyo (imagen 41).

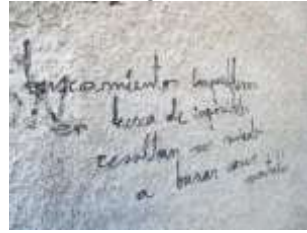
¹⁸ Utiliza también el tag “Sex”. Detrás de este seudónimo se oculta Raúl Ruiz de veintinueve años. Los muros de Granada se visten de coloridos armónicos gracias a este artista que suele acompañar sus graffitis con poemas cortos. Indudablemente sus piezas son verdaderas obras de arte, e incluso el Ayuntamiento de Granada ha editado un folleto turístico donde se da información sobre el artista y un posible itinerario para seguir su obra.

Imagen 41



Te miro a los ojos
y me pregunto de qué
color serán los sueños,
si son rojos o amarillos
o azules como los míos,
te miro a los ojos
y me pregunto hasta
dónde llegará esto,
si es locura lo que siento
o me siento loco dentro de ello,
dime, dime si esta mal...
(Calle Mesones, Granada)

Imagen 42

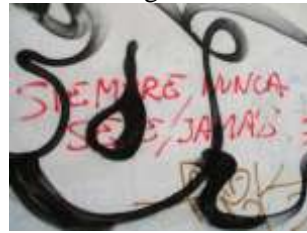


“buscamientos imposibles
en busca de imposibles
resultan ser miedo
a buscar cosas
encontrables”
(Calle Vistillas de los Ángeles, Granada)

Nos encontramos además con la invención de palabras, procedimiento propio del género poético (imagen 42). Las figuras literarias típicas de la poesía culta surgen también de las paredes, como el juego de palabras de un mismo campo semántico, o la paradoja, como en la fotografía número 43.

Hay algunas que resultan, desde mi punto de vista, realmente poéticas, y suelen tener que ver con la concepción del ser humano en el mundo (imágenes 44 y 45):

Imagen 43



“SIEMPRE, NUNCA
SERE, JAMÁS”
(Calle Elvira, Granada)

Imagen 44



“el mundo está oscuro...
Ilumina tu parte...”

Imagen 45



“hay un hueco
para ti?”
(Calle Elvira, Granada)

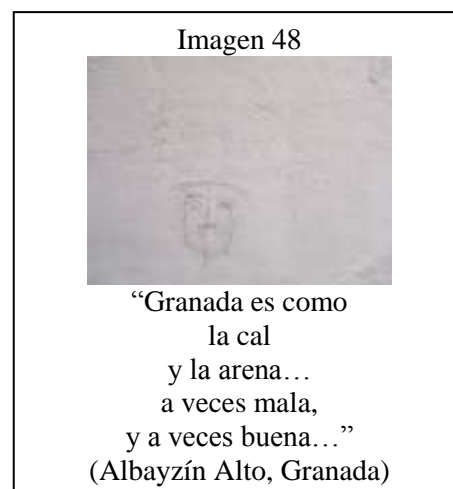
Dentro de este grupo de pintadas poéticas caben los modismos, aforismos, frases hechas o refranes, con un sentido en cierta manera filosófico o trascendental: ¿acaso no es eso la poesía? (imagen 46). Aparecen con frecuencia pareados populares (imagen 47):



Que sea mujer, presumiblemente, la persona que haya escrito esta pintada (imagen 47) no debe extrañarnos. Es más normal en el sexo femenino la referencia, por un lado, a la poesía y, por otro, al amor; y más aún si estas variables aparecen unidas: poesía de amor. El hombre, si escribe poesía, será más bien (se supone, claro está, porque trabajamos con el fantasma de la autoría flotando sobre nuestras cabezas como espada de Damocles que puede llevarnos al error en cualquier momento) reivindicativa, filosófica, pero raramente de amor. Conjeturo.

He recogido un poema callejero muy curioso (imagen 48), en el sentido de que es dual, se puede leer de dos maneras, como el conocido título de la antología del poeta chileno Nicanor Parra, que permite dos lecturas: *Chistes parra desorientar a la policía* o *Chistes parra desorientar a la poesía*. En la frase hecha “Dar una de cal y otra de arena”, base del poema, justificamos su origen cardinalmente popular, repetido, reescrito, por generaciones; como le gustaría a Antonio Machado y Álvarez, de una autoría múltiple e inconcreta, que materializa el pueblo a través del tiempo como si cada hablante fuera su autor y el autor fuera nadie.

Es ésta una lectura. Otra, sin embargo, se superpone, diríamos que es la definitiva, pues los elementos que al nuevo autor (que sería el mismo o alguien cercano, pues usa el mismo material para escribir) le parecen innecesarios los tacha y surge entonces, mediante la añadidura de algún otro elemento, un nuevo poema, muy similar al anterior pero diferente. La motivación de este cambio en la forma del poema, pues no es una variación radical de contenido, es para mí completamente incierta.



Granada es de cal
y arena
a veces mala...
y a veces buena...

Y es que a medida que avanzo en este breve estudio aproximativo me voy dando cuenta de que cada vez más elementos se me escapan de mi posibilidad de análisis, me

falta información sobre los autores: quiénes son esas personas que pintan por las calles. Como se pregunta El padre de Vicente y Mario en *El tragaluz* de Antonio Buero Vallejo (1991: 86): “¿Quién es ése?”.

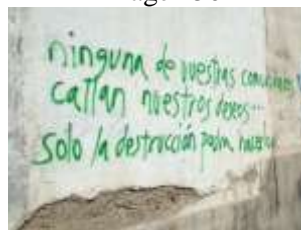
Hay poemas hermosos sobre la fatalidad de la maquinización de la sociedad, esto es, de los individuos y de sus sistemas de producción y explotación de las riquezas (imagen 50).

Imagen 49



“mil máquinas jamás
podrán hacer una flor”
(Albayzín Bajo, Granada)

Imagen 50

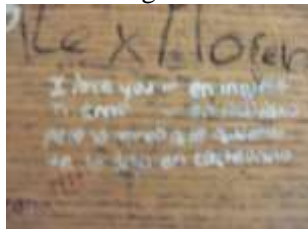


“ninguna de vuestras comodidades
callan nuestros deseos...
solo la destrucción podrá hacerlo”
(Albayzín Bajo, Granada)

También encontramos referencias a la Lengua española dentro de una pintada poética de amor en una salada cuarteta (imagen 51)¹⁹.

Es importante esta sección, yo diría que hasta vital, para el adecuado funcionamiento orgánico del conjunto de pintadas de la ciudad, porque (imagen 52):

Imagen 51



“I love you-en inglés
Ti amo-en italiano
pero lo mucho q te quiero
te lo digo en castellano”
(Mesa de la sala de lectura
de la Facultad de Farmacia de
Granada, Granada)

Imagen 52



“SI SE CALLA EL CANTOR
CALLA LA VIDA
PORQUE LA VIDA
MISMA ES TODO UN CANTO”
(Albayzín Alto, Granada)

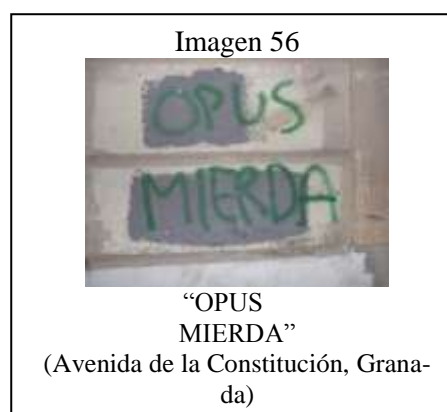
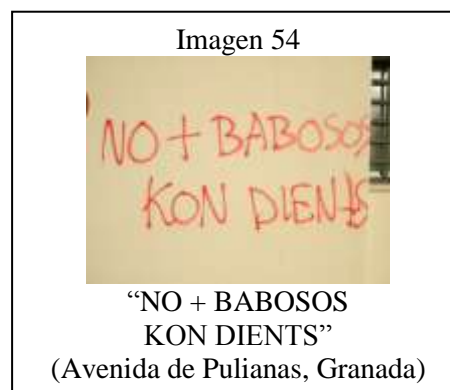
5.3. Características de las pintadas sociales o de protesta

Para aproximarnos al estudio de las pintadas sociales o de protesta debemos hacerlo desde un punto de vista eminentemente morfosintáctico, ya que es el nivel en el que se da en este caso una mayor especialización lingüística. En cuanto al nivel léxico-semántico, es interesante el campo de los insultos y términos como *sí*, *no*, *ni*, *lucha*,

¹⁹ Con rima consonante pero con los versos impares sueltos. No es propiamente una cuarteta.

mani, manifa, con, contra, libertad, stop, abajo, arriba, puta, fuera, readmisión, mierda, concentración, acción, reforma laboral, basta, etc.

Vislumbremos algunas especificidades que se dan en un primer tipo de pintadas de protesta, sobre todo en cuanto a ausencias y orden de palabras:



- El uso frecuente del *no*, y en menor medida del *sí* (parece que se quieren menos cosas de las que hay y no al contrario), al comienzo del enunciado (imagen 53).
- Si son pintadas con una función de protesta, el apartamiento de las reglas ortográficas parece estar más justificado. Si en los jóvenes se da por rebeldía con respecto al mundo de los mayores, en las pintadas sociales, presumiblemente obras de personas más maduras, con intereses, inquietudes, etc., se identifica con una rebeldía hacia el sistema, y la ortografía normativa no es más que una convención sistemática.
- Ausencia de verbos, de pronombres y, sobre todo, de adverbios (imagen 55).
- Ausencia de artículos (imágenes 56 y 57).
- La inmediatez y la urgencia que debe tener el efecto de la lectura de la pintada urbana en el receptor hace que ésta sustituya en parte lo ortográfico por lo icónico (imagen 58).
- El uso de los juegos de palabras (imagen 59).

Imagen 57



“¡COCHES
FUERA!”
(Calle San Juan de los Reyes,
Granada)

Imagen 58



“+ BECAS
- TANQUES”
(Pared exterior de la Facultad de
Económicas y Empresariales de
Granada, Granada)

Imagen 59



“GUERRA A LA GUERRA”
(Entrada posterior de la Facultad de
Filosofía y Letras de Granada, Granada)

Imagen 60



“LA TIERRA Y EL AGUA SON
NECESIDAD
¿KIENES SON LOS POLÍTICOS
PARA
KOMERCIAR”
(Calle Horno de Haza, Granada)

En un segundo tipo de pintadas sociales, el enunciado crece y adquiere la forma de oración, y en ella, pues, aparecen artículos y verbos, pero muy rara vez pronombres o adverbios (imagen 60).

Las preguntas retóricas son muy típicas en este tipo de pintadas textuales (imagen 61), así como las construcciones sintácticas copulativas del tipo *ni...ni* (imagen 62).

Imagen 61



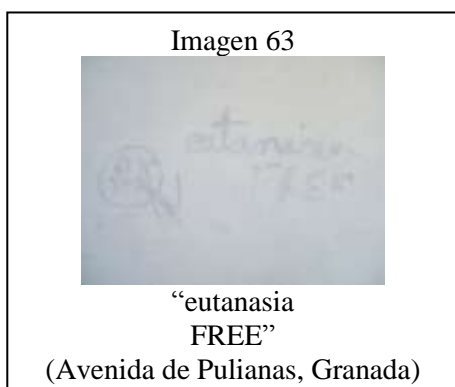
“¿REFORMA UNIVERSITARIA
SIN OIR A LOS ESTUDIANTES?”
(Avenida Fuente Nueva, Granada)

Imagen 62



“NI CULTURA NI CIENCIA
CON BOLONIA LA
UNIVERSIDAD
ES MERCADO”
(Calle Santa Bárbara, Granada)

Algunas tienen un carácter menos tenso, más relajado, casi festivo, o a veces irónico (imagen 63).



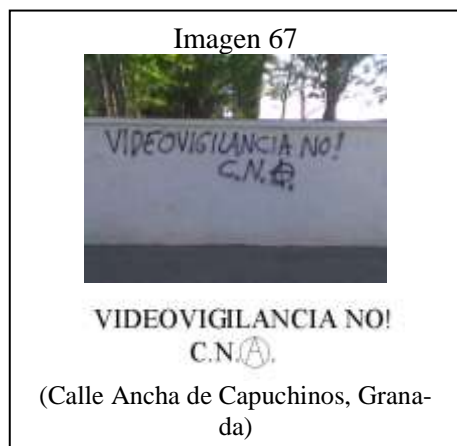
El uso de una palabra extranjera (y un icono facial fumando al lado) transfiere al texto cierta ambigüedad con respecto a su intencionalidad: es un tema muy serio pero parece ser tratado de manera irrisoria, o por lo menos laxa.

El escritor intenta en muchas ocasiones plasmar su queja en el lugar correspondiente: si la reclamación, por caso, es laboral las pintadas aparecerán cerca del Servicio Andaluz de Empleo, si es sobre la tauromaquia, las pintadas asomarán predominantemente en la Plaza de Toros de Granada, como sucede con la imagen 64. En esta, sin embargo, el extranjerismo *stop* da fuerza y rotundidad al enunciado, en contraposición a lo provocado por el anglicismo en la pintada anterior.

En la fachada de la Plaza de Toros aparece una pintada (imagen 65), que es de protesta por su contenido, pero a la vez es de un humor sarcástico bastante logrado.

Si la crítica va dirigida a los periodistas quizás aparezca la pintada de protesta junto a un quiosco (imagen 66), y junto a una cámara del Ayuntamiento no nos sorprenderá, y con razón, ver escrita la pintada número 67 (recuerden la imagen 3):





Esto no es algo aislado ni mucho menos, el humor y la crítica más mordaz pueden perfectamente ir de la mano, y de hecho así se da en multitud de ocasiones; o mejor aún: son recíprocas, se necesitan la una a la otra para causar ese dolor intelectual o de conciencia en el receptor. La paradoja, como en las pintadas poéticas, es una figura muy utilizada en estos textos de protesta (imagen 68).

En la Calle Elvira y alrededores nos encontramos con numerosas pintadas de expresión de odio y rechazo a la policía la cuales quizás puedan estar justificadas por la habitación de inmigrantes en este lugar céntrico de la capital, algunos de los cuales son traficantes de droga a baja escala que no dejan de verse sorprendidos en sus trueques por los agentes del orden, así como los que con mayor inquietud aún deben presentar los papeles de residencia a estos representantes de la ley y el orden (imagen 69)²⁰:



“Es curiosamente en el mundo de la política donde el insulto cobra realmente toda su razón de ser y su fuerza. Nadie como los políticos conoce la eficacia del lenguaje para destruir reputaciones y ridiculizar al adversario” (Luque y Manjón 1997: 156). Estas palabras pueden ser transplantadas a los elementos de las pintadas sociales relacionadas con la política que hemos recogido. Los insultos más populares de la izquierda obrera hacia la derecha son *burgués*, *señorito*, *fascista*, *facha*, *reaccionario*, etc.; y de la derecha a la izquierda son *parásito*, *rojo*, *comunista*, *izquierdoso*, *estalinista*, etc. En nuestras fotografías podemos rastrear algunos de estos insultos y otros más, relacionados o no con la política, como: *babosos*, *niñ@s mal@s*, *perros a sueldo*, *puta policía*, *político nulo*, *opus mierda*, *leyes fascistas*, *ni loe ni pollas*, *patronos asesinos de libertades*, *PSOE=PP*, *cultura mala*, *CCOO y UGT falseros*, *peperos*, *terrorismo patronal*, *come*

²⁰ Estas imágenes hubieran pasado desapercibidas ante mí sin la información que me sugirió un ciudadano musulmán, vendedor de droga, que conocí durante los días de mi investigación, por casualidad, en un concierto musical del grupo de una amiga. Muy simpático, el marroquí me relató experiencias policiales, sentimientos encontrados, que posteriormente al recoger las imágenes me evocaron esta idea; todo encajaba: un número elevado de este tipo de pintadas en una zona de mucho tránsito de traficantes y muy vigilada por la policía local del municipio. No obstante, no hace falta decir que la raza o el origen de los escritores, obviamente, no tienen nada que ver con la causa de ciertas pintadas, sino más bien un modo de vida determinado, ciertamente al margen de la ley.

mierdas, mentes enfermas, ¿quién es más animal?, disfrutas torturando, yankis no, voto PP voto facha...

Las pintadas sociales suelen aparecer en lugares exteriores. La explicación podría ser que la condición *sine qua non* de la pintada social es el hecho de que sea pública, de tener una función social activa, de ser vista por los demás, y cuanto más destinatarios tenga mejor, por lo cual la calle es su ubicación más natural. Pintadas parecidas nos las encontramos también, por ejemplo, en los servicios y las mesas de la sala de lectura de la Facultad de Farmacia y de otras Facultades granadinas.

5.4. Características de las pintadas plantillas

Con la denominación de pintadas plantillas queremos recoger todas aquellas pintadas de cualquier tipo (pintadas poéticas, pintadas sociales...) que se han realizado con una plantilla y con un *spray*, presumiblemente para darle al texto un toque de formalidad, esto es, de oficialidad. Estas pintadas se caracterizan por estar realizadas con letras de imprenta a través de planchas, encuadradas, con un contenido serio donde el humor queda en un plano más secundario. Es éste uno de los pocos casos donde el humor casi desaparece, como hemos podido comprobar en las pintadas sociales, las cuales pueden presentar también esta forma de pintada plantilla, que las hace emparentarse al cartel oficial, reivindicativo y urgente (ej. imagen 70). Pero, como esperaríamos, el humor siempre acaba surgiendo, incluso en las reivindicaciones (imagen 71).



Es curioso percatarse de que muchas de estas pintadas, no todas por supuesto, pero sí bastantes, están relacionadas con el movimiento de independencia femenino: estos colectivos quizás vean en estas pintadas plantillas una forma más oficial, por convencional, de expresar o exigir sus derechos. Hay muchos ejemplos (imagen 72a y 72b).

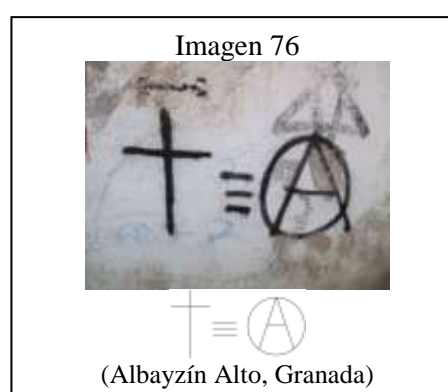


5.5. Características de las pintadas igualdades

Las pintadas igualdades se refieren a pintadas que podríamos calificar también como pintadas pictóricas, textuales o mixtas, con la particularidad de ser normalmente breves y con dos núcleos que se igualan, habitualmente para expresar una repulsa hacia alguna idea, grupo, etc. (imagen 73). O, también, cómo no, con un matiz humorístico. Pienso que todas los tipos de pintadas tienen su variante cómica o su lado o sentido burlón (imagen 74):



En las pintadas podemos observar claramente el eje de diferenciación diatópico de Eugenio Coseriu: en Granada y alrededores están “con la polla todo el día en la boca” según reza la expresión popular. Y, así, otro ejemplo es éste de una pintada social o de protesta (imagen 75).

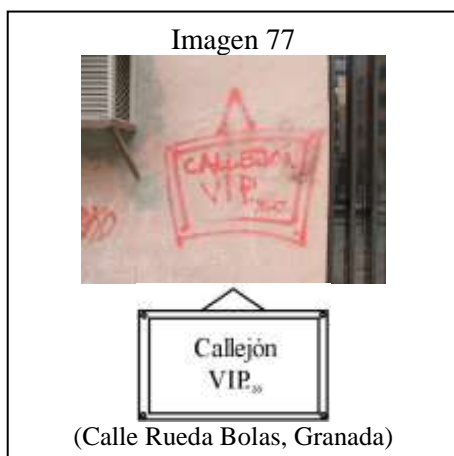


Un grado más allá de la igualdad se encuentra lo exactamente igual, expresado con tres rayas horizontales y paralelas en lugar de dos (imagen 76). No deja de tener su gracia, a pesar de que el caso siguiente sea aparentemente una crítica ¿o es que quizás es realmente un chiste? Posiblemente el autor tenga conocimientos de aritmética o de lógica.

5.6. Características de las pintadas leyendas

Una manera especial que tiene el escritor de firmar o de dejar su huella es la de ponerle su nombre, o el de lo que le parezca bien a su entender en ese momento, a una

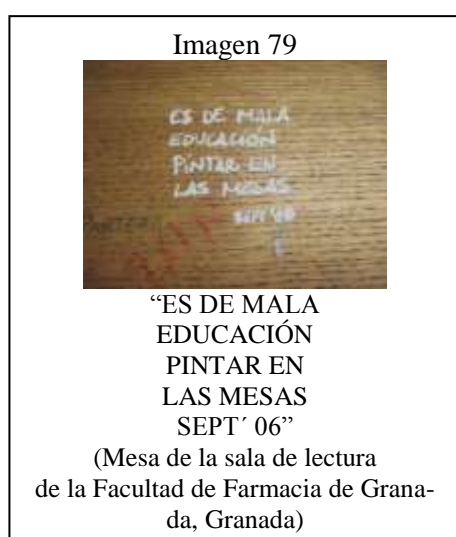
calle o a una plaza, utilizando para ello una pintada a imitación de las leyendas de las calles y plazas de Granada (de nuevo una pintada con una intención claramente humorística). A esta variante de pintada la podemos llamar pintada leyenda (imagen 77).



5.7. Algunas curiosidades de las pintadas textuales

En primer lugar, quiero resaltar una pintada que me hizo mucha gracia, y me la sigue haciendo (imagen 78). Esta pintada se halla al comienzo del muy empinado Carril de San Cecilio, en el barrio granadino del Realejo. El autor ha interactuado con el entorno y la situación del destinatario, así como con la propia intención de hacer un chiste al emitir una especie de orden irrevocable, por el hecho de que el caminante para seguir su camino debe subir dicha cuesta de tan gran desnivel.

La existencia de las metapintadas también es un fenómeno muy curioso que se da casi únicamente en los espacios interiores. En las mesas de la sala de lectura de la Facultad de Farmacia de Granada obtenemos numerosos ejemplos como los siguientes (imágenes 79 y 80):



“En español se suele asociar la sexualidad en general (y otras muchas referencias escatológicas y tabúes) con las maneras de intensificar expresivamente la cualidad y la cantidad” (Bellón 1999: 3) de un enunciado. “Si pasamos revista a las referencias sexuales más frecuentes recogidas en el DRAE, nos encontramos con el siguiente panorama que confirma la “fijación” del español por los procedimientos de relevación de la cualidad y de la cantidad (en la dimensión positiva o negativa) a base de usar palabras semánticamente relacionadas con la esfera del sexo” (Bellón 1999: 3 y *ss.*). Las muestras de este procedimiento lingüístico de la lengua española son muy frecuentes en muchos ámbitos y también, claro está, con más intensidad si cabe en las pintadas urbanas, sobre todo las ubicadas en superficies interiores. En una de las mesas de la sala de lectura de la Facultad de Farmacia leemos lo siguiente (imagen 81).



Las pintadas poseen el carácter de ser ilegales²¹ y eso les confiere, como sabemos, la naturaleza de ser espontáneas y de ser escritas, en bastantes ocasiones, de manera apresurada, e incluso de no ser concluidas definitivamente. En el intento de pintada número 82 (página siguiente) vemos claramente que la letra A no llega a completarse, alguien vendría.



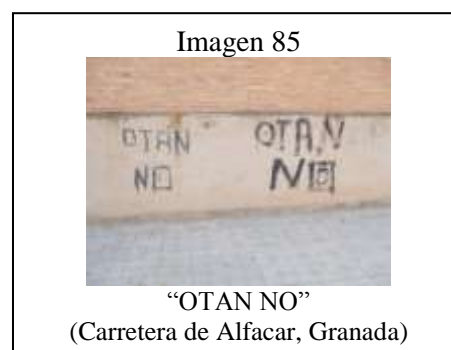
Asimismo, hay zonas donde la posible vigilancia de ojos escrutadores menoscaban la pericia literaria cuantitativamente —y por consecuencia de la calidad del texto—; y así surgen pintadas muy pobres, sin contenido semántico aunque sí quizás simbólico, o no. Este es el caso de algunas pintadas que he recogido (imagen 83).

Otra de las características, derivada de la espontaneidad inherente en este tipo de lenguaje, es la no linealidad del texto, como ya anunciamos, entendiéndose no en el sentido saussureano sino escriturariamente, espacialmente; mejor dicho, la letra, la frase o el texto no tienen por qué ser paralelos al horizonte, aunque muchas veces así sea, sino

²¹ Gracias a este tipo de textos conocemos hoy la historia de nuestro idioma: Pompeya, Herculano, Éfeso, Roma... ¿Nos agradecerán algún día futuro el cumplimiento laxo de la ley por parte de nuestras autoridades que ilegitiman este tipo de testimonios? Si llega ese día seguramente la respuesta sea afirmativa.

que las letras se curvan, se retuercen, aparecen oblicuas a la línea horizontal del suelo o del espacio en el que se hallan.

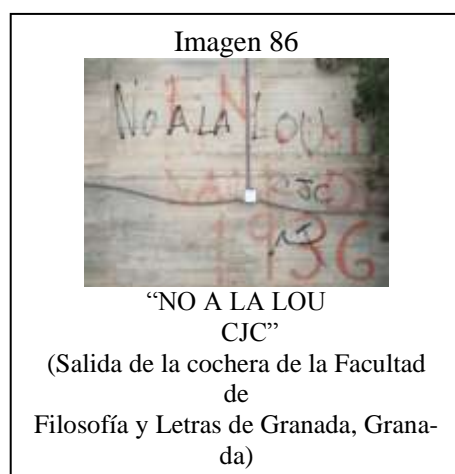
Debemos tener presente la caducidad de las pintadas en sí desde dos perspectivas diferentes; por un lado, físicamente: el simple hecho de la misma erosión urbana (muchas veces es la misma pared la que desaparece llevándose consigo la pintada) por decisiones administrativas de construcción, como estos graffitis de la Avenida de Pulianas condenados a desaparecer en breve (imagen 84).



También, hay pintadas que desaparecen porque otras se superponen (normalmente, imagino, de segundos o terceros) y acaban con ellas de manera paulatina unas veces, *ipso facto* otras.

Y, por otro lado, semántica o pragmáticamente las pintadas se borran y surgen otras nuevas que varían a raíz de la actualidad, casi siempre rabiosa, negativa a veces, y por supuesto cambiante (imagen 86).

Un tipo algo curioso de pintada es el que aflora de los muros de la Catedral. Según la información que me proporcionaron unos ciudadanos esas pintadas conmemoraban la graduación de universitarios a la manera salmantina, y eran realizadas con sangre de vaca o de toro (imagen 87).



6. EL SALTO GENERACIONAL Y LOS SERVICIOS DE CHICAS

Las pintadas sobre cualquier superficie más o menos lisa y limpia, es decir vacía, son una forma popular de expresión como otra cualquiera, y con una historia centenaria a

sus espaldas. Su carácter anónimo le confiere gran libertad comparada con otras representaciones. El anonimato convierte este tipo de manifestación en una de las más libres, reivindicativas, obscenas, violentas..., esto es, humanas, de cuantas hay en el amplio abanico del elenco de un pueblo.

Estos textos varían, como todos los tipos textuales, de un lugar a otro, de una época a otra, de un sexo a otro y, sobre todo, de un formato a otro.

Discrepo, en algunos puntos, de Morant (1991), uno de los autores de la *Gramática femenina*. En su capítulo V afirma, por ejemplo, como característica de las pintadas (Morant se concentra en la de los servicios de la Universidad de Valencia entre 1987 y 1990) el hecho de que éstas son “un medio de comunicación indirecta (no se emplean la voz y el cuerpo, sino la letra y los gráficos”): me atrevo a presumir que toda comunicación es directa y propongo, si me permiten, a la manera estructuralista, el valor “presencial/no presencial” como uno de los factores de la comunicación.

Desde mi perspectiva, entendería como comunicación indirecta aquella que se realiza de una manera tal que queda total o parcialmente camuflada de alguna manera, para no ser descifrada por el que no posea determinado código descodificador; salvo esto, toda comunicación, bajo mi punto de vista, es directa, y puede darse de manera presencial o en ausencia de interlocutor, lo cual no quiere decir que éste no exista sino que responderá en la distancia y en el tiempo: en el caso de las pintadas será por razones obvias exclusivamente en la distancia del tiempo pues el receptor contestará en el mismo emplazamiento que el interlocutor inicial.

Morant ejemplifica la idea de la comunicación indirecta con un par de modelos: uno feliz, otro impropio, bajo mi juicio. Son los siguientes:

- (1) *Esto es un homenaje a la incomunicación humana y también un signo de cobardía.*
(López y Morant 1991: 177)²²

¡Qué afirmación más desafortunada! Por un lado, toda la comunicación no tiene por qué ser presencial, cuerpo a cuerpo, en los días que vuelan lo sabemos muy bien (teléfonos, celulares, msn, chat, videoconferencias...) y en las noches de antaño también (misivas, mensajeros, señales de humo...) así como en los días de hace algo menos de un siglo (cartas, radio, telegramas...); por otro, la cobardía no es un sema del término *literatura*, es decir, de la palabra escrita, precisamente muchos han llegado a morir, o casi, por escribir según qué cosas, y en qué momento, y en qué lugar.

La siguiente muestra de pintada, también recogida en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia en 1987, refleja con mucho más acierto el trasfondo de toda inscripción, su principio más esencial, ya tenga el texto un carácter lúdico o reivindicativo, banal o serio; sea cual sea su contenido, es, digámoslo así, su cualidad dominante en muchas ocasiones, pues ésta conlleva, favorece, permeabiliza, la principal función del mensaje que se quiere transmitir, la función de que el receptor vuelva la vista y quede con la consigna o con el chiste, con la opinión o con la burla: esta característica inherente es el humor.

²² Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia, 1987 (López y Morant 1991: 177). Debemos interpretar que los signos ortográficos normativos de la transcripción que hace este autor es simplemente para el mejor entendimiento del lector de la *Gramática femenina*, ya que en la realidad seguramente el texto sería mucho menos correcto desde el punto de vista ortográfico, y tendería a las formas de escritura antiestándares.

(2) *Esto es una forma de no aburrirse mientras meas* (López y Morant 1991: 177).

Ya sea una forma de no aburrirse, ya sea una manera de diversión, ya el requerimiento de derechos (a veces muy fundamentales) el humor es el motor principal, la propiedad más intrínseca de este tipo de textos.

Otra de las características que cita Morant es la de la ausencia o la presencia de firma. Ya hemos mencionado que una de las propiedades de las pintadas es el anonimato, sin embargo, bastantes pintadas aparecen firmadas. No obstante, debemos percatarnos de que estas rúbricas, normalmente escritas: *Laura, María, polla gorda*, no son realmente *firmas*²³, esto es, no funcionan como marcas identificadoras del autor sino que más bien forman parte integrante del propio texto y, por tanto, proporcionan a veces una parte más del mensaje: *el filósofo cagón* (López y Morant 1991: 178).

Todos estos tipos de textos, casi siempre tratados como marginales (Angulo 2006: 1), desempeñan las seis funciones del lenguaje enumeradas por Roman Jakobson, teniendo en cuenta los elementos que forman el proceso de la comunicación. Ricardo Morant no deja de señalar la existencia de estas funciones en las pintadas y, así, señala la función expresiva o emotiva, apelativa o conativa, referencial, fática o de contacto y la poética o estética, mas se olvida de una, que por supuesto tiene cabida en estos contenidos escriturarios: la metalingüística, que arriba denominamos como metapintada. De esta forma, algo más adelante en la obra que estamos comentando, aparece la transcripción de una pintada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, de 1987:

(3) *¿Por qué será que a la hora de cagar
todo el mundo se pone a filosofar?* (López y Morant 1991: 186).

También la ya mencionada en (2), o la número (4), procedente de la Facultad de Química de la Universidad de Valencia (1987):

(4) *Me complace comprobar que las muestras de incultura
se expongan en el «ambiente apropiado»* (López y Morant 1991: 183)

De cualquier manera, la función estética ha sido una de las más relevantes, como ya hemos comprobado —aun hoy lo sigue siendo—, en este tipo de mensajes, como el siguiente, de la Facultad de Filología de la Universidad de Valencia (1987):

(5) *Si mi boca fuera una pluma
y mi corazón tintero
con la sangre de mis venas
escribiría te quiero* (López y Morant 1991: 179)

²³ “Firma: nombre y apellido, o título, de una persona, que ésta pone con rúbrica al pie de un documento escrito de mano propia o ajena, para darle autenticidad, para expresar que se aprueba su contenido, o para obligarse a lo que en él se dice” (Primera acepción del *DRAE* 1992 y 2001). Deduzco que ninguna de estas tres funciones generales de lo que la Academia entiende por *firma* quedan reflejadas en las firmas o epílogos de los textos que nos ocupan.

El camino abierto en España por el padre del poeta sevillano, Demófilo, se ha dejado notar mucho en la escritura de carácter popular (sobre cualquier tipo de superficie) tanto de la gente culta como de la menos culta desde finales del siglo XIX.

Otro de los puntos que no comparto con el discípulo de López García, que siguiendo a Fernando Arias (1977) expone en el citado capítulo que glosamos, es el que denota la posibilidad que proporciona el espacio privado del aseo para una mayor expresividad del escribiente, una “mayor descarga de agresividad ideológica y la plasmación de los instintos más reprimidos del subconsciente”; enuncia que “a mayor ocultación mayor intensidad expresiva, sobre todo sexual”; el ejemplo que transcribe es el siguiente, de la Facultad de Exactas de la Universidad de Valencia (1987):

(6) *Aquí se caga y se mea y el que tiene tiempo se la menea* (López y Morant 1991: 179)

Si esto es la plasmación de *los instintos más reprimidos del subconsciente* deberíamos entonces caminar por la ciudad de Granada con los ojos vendados para no leer las pintadas que se han realizado al aire libre, y si no a la vista de todos o de cualquiera sí con esa posibilidad (imagen 88).

Y es que el hecho de la pintada en sí ya es algo subversivo, prohibido, ilegal, pues las paredes no deben ser pintadas bajo pena de multa; incluso algunas paredes de empresas o edificios oficiales prohíben asimismo la fijación de carteles bajo amenaza de multa a la empresa anunciante.

El *quid* de la cuestión no es el espacio donde se realiza la pintada sino el momento: si eres denodado y audaz puedes llegar a escribir cualquier opinión ideológica, o incluso cualquier insulto hacia algún representante del consistorio en la misma puerta del ayuntamiento (de todas formas ¡cuidado! hay cámaras); y, asimismo, la ciudad entera está repleta de pintadas de penes de más un metro, como la de la imagen 88, y de desahogos sexuales a niveles a veces inimaginables.

A la inversa, muchos escritores a lo largo de la historia en la más estricta intimidad del interior de sus alcobas o de sus torres de marfil no han querido escribir lo que en ese momento no era conveniente o bien políticamente o bien económicamente o bien ideológicamente, o bien por una mera posible falta a la decencia de la época, o por humillación de su propia persona al hacer referencia a la lubricidad o a la deshonra.

Como cualquier estilo breve, y como la mayoría de los extensos, el uso de los lugares comunes es habitual: refranes, frases hechas, expresiones bíblicas, jurídicas, políticas o filosóficas, canciones, etc., tanto de una manera parcial como íntegra o modificada, con el fin de conseguir la parodia en muchos casos, según Morant, o simplemente como *topoi* reconocibles por el pueblo, como elementos de una tradición normalmente oral en los que la población se reconoce, ya sea para reafirmarse en ellos ya para impugnarlos (imagen 89).



Como comentamos, el humor siempre se perfila como cabecera de reflexiones interesantes: “Nietzsche ha muerto (Dios)”²⁴; si bien ésta quizás haya aparecido de la mano del escritor por un simple juego de palabras. Al igual que: “La religión es el opio de Marx (El pueblo)”²⁵.

No puedo dejar pasar por alto una frase bastante ripiosa de este capítulo que estamos apostillando: escribe Morant en la página 179 que las pintadas constituyen “un medio de expresión de marginados (homosexuales), pero también de gente normal, que desea divertirse, o relacionarse a través de las puertas”. Irrefutablemente la imagen del homosexual estaba entonces demasiado distorsionada, aún en 1991, en algunas mentes. Lo que me gustaría vislumbrar en esas líneas es la intención de este autor al comunicar la idea de que la pintada no es exclusiva de gentes marginales sino de cualquier tipo de individuo, normalmente, o mejor casi siempre, joven.

Como joven es el escritor, juvenil es el lenguaje especializado del que éste hace uso. El sujeto expresa sus inquietudes mediante diversos mecanismos, por ejemplo, según Morant, las pintadas pueden ir acompañadas de gráficos (imagen 90).

El autor de pintadas puede también hacer un uso ortográfico no normativo, transgresor²⁶, “existe un abecedario característico que incluye la A enmarcada en un círculo o la O atravesada por un rayo” (López y Morant 1991: 181) por poner algún ejemplo, pero veremos que estos signos varían diacrónicamente, verbigracia la A rodeada por un círculo parece que no se encuentra tan abundantemente como hace diez años.

La rima, también, como ya hemos mencionado, presenta un papel fundamental (aparentemente cada vez menor), y sobre todo, según Morant, la rima consonante: más pegadiza, más apta para el humor, por ser más evidente:

(7) *Cagar da gusto*
oler da pena
no seas cabrón
y estira la cadena (López y Morant 1991: 180)²⁷

Asimismo, el uso no preceptivo de la morfosintaxis, típico del lenguaje juvenil, que es el que abunda en estos textos, como también hemos visto para las pintadas sociales, suele aparecer con insistencia en las pintadas de los servicios: el uso del infinitivo en lugar del imperativo o del indicativo y la supresión de preposiciones y artículos:

(8) *Busco tío bueno, cítame* (López y Morant 1991: 180)²⁸

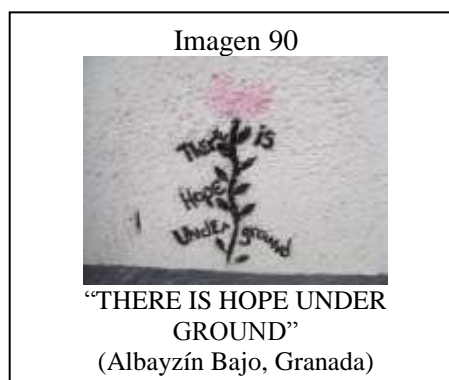
²⁴ Facultad de Filología de la Universidad de Valencia, 1990 (López y Morant 1991: 180).

²⁵ Facultad de Filología de la Universidad de Valencia, 1990 (López y Morant 1991: 180).

²⁶ Como hemos mencionado anteriormente, la más típica es la K en lugar de la C que revela un sentir revolucionario con lejanos matices vascos; también el uso de hacer una escritura a la manera del habla: la S por la C o Z, desaparición de la H, sustitución de la CH por X, la falta de puntuación y de tildes: ortografía muy normalizada hoy día en los nuevos sistemas de comunicación escrita como los sms, e-mail, msn, etc.

²⁷ Facultad de Biología de la Universidad de Valencia, 1987.

²⁸ Facultad de Medicina de la Universidad de Valencia, 1987.



Los componentes léxico-semánticos son los que más saltan a la vista: se utilizan en demasía los disfemismos (*polla, coño, follar, ...*) y las siglas (*CNT, PSOE, BEA...*).

También surgen dentro del estilo más estético, poético o expresivo las figuras retóricas; destacan los tropos como la hipérbole, la metáfora o la ironía entre otros como el hipérbaton, el calambur, la aliteración,...

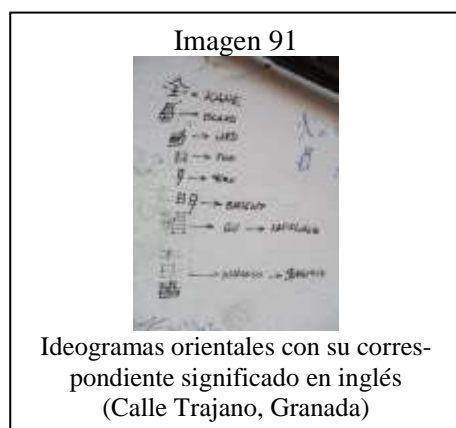
(9) *Bendito el fruto de tu vientre* (López y Morant 1991: 182)²⁹

El texto de la pintada puede estar formado por una letra, por dos letras, por tres letras, por una palabra (normalmente una firma o similar), por un sintagma breve, por una frase, por una oración, por un párrafo o por un texto relativamente extenso:

(10) *No escribas en las puertas, que se rayan y no hace bonito ¿Qué diría una Sra. respetable si se sentara en esta taza higiénica y viera palabras obscenas y frases soeces en las puertas? Diría: huy, qué poca vergüenza, qué feísimo hace eso de escribir en las puertas ¿Por qué?, se preguntaría, y a partir de ese día tendría que tomar píldoras todas las noches para poder conciliar un dulce sueño.* (López y Morant 1991: 183-4)³⁰

Las pintadas pueden aparecer, en esta hermosa ciudad de Granada, en cualquier lugar o superficie. Tendríamos que hacer un estudio comparativo para percibir si existe diferencia cuantitativa y/o cualitativa entre una ciudad y otra; pero en mi humilde opinión creo que esta ciudad nazarí es bastante propensa a las pintadas: puede ser por motivos seguramente sociológicos que no conozco, como por ejemplo la gran y enriquecedora variedad étnica, la cantidad de juventud que se aúna en las aulas universitarias, los numerosos turistas, muchos de ellos jóvenes, que visitan la ciudad y que incluso la habitan durante un período de tiempo medio o largo, etc.

La globalización también deja su huella en las pintadas de Granada, ciudad turística por excelencia, en la aparición del uso de diferentes lenguas, incluso exóticas (imágenes 91 y 92):



²⁹ Facultad de Exactas de la Universidad de Valencia, 1990.

³⁰ Facultad de Filología de la Universidad de Valencia, 1990.

Ricardo Morant encuentra pintadas normalmente en catalán, o en su variedad valenciana, así como en inglés, vasco, latín, alemán, italiano y hasta algunas que incluyen galicismos:

(11) *Gora ETA* (López y Morant 1991: 182)³¹

(12) *Fac amoren non bellum* (López y Morant 1991: 182)³²

A partir de ciertas pintadas pueden surgir *contrapintadas* (López y Morant 1991: 183), que adquieren estilos diversos: respuesta a una cuestión expresada, opinión sobre lo expuesto, ridiculización o insulto del mensaje anterior, complementación o modificación de acrónimos, anagramas...

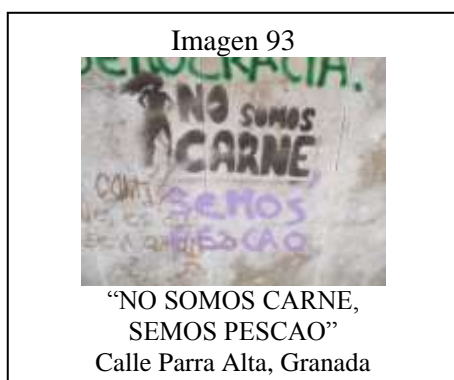
(13) *L ucy en el*

S ielo con

D iamantes (López y Morant 1991: 182)³³

Este momento del estudio es el indicado para corroborar que el texto de las pintadas es interactivo, se trata casi siempre de una interpintada, una interacción entre dos o más escritores. Es un texto dinámico que nunca llega a consumir su forma definitivamente, pues puede ser modificado en cualquier momento por el mismo autor o por otro(s).

El ejemplo 93 es muy significativo y más en un espacio exterior (lugar menos apto para el diálogo abierto). El humor de la contrapintada nos despista a la hora de intentar averiguar el sexo al que pertenece el/la contraescritor/a, ya que podría ser un hombre, por el hecho del sarcasmo, pero escribe en primera persona del plural, como si fuera ella también mujer y estuviera apartada de un pensamiento forzosamente feminista que promulga a la mujer no sólo como un ser de carne y hueso sino como un ente abstracto. También se da la interrelación de las pintadas con los textos oficiales o convencionales (imagen 94). De este fenómeno, muy productivo, hablaremos en otra ocasión más profundamente.



³¹ Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, 1987.

³² Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia, 1987.

³³ Facultad de Farmacia de la Universidad de Valencia, 1987.

6.1. ¿Diferencias de las pintadas según el sexo?

Habría que hacer un estudio sociológico, o más bien casi detectivesco (por ser una acción penada por la ley) para conocer en qué medida las pintadas son realizadas por personas del sexo femenino en superficies resistentes. Columbro, y creo que no me equivoco mucho al afirmarlo, que en este caso sí que se produciría el principio enunciado por Arias (1977: 44) por el cual cuanto mayor intimidad se da en el espacio en el que se va a escribir mayor es el desparpajo del escritor; es decir, al sexo femenino sí le afectaría más este razonamiento; ¿cómo llegamos a esta conclusión? A priori, las mujeres, o sea las chicas jóvenes sobre todo, no se expresan habitualmente en los espacios exteriores (paredes, ventanas, farolas...), o lo hacen en una cuantía mucho inferior a la del sexo contrario. Sin embargo, sí lo hacen, e incluso tradicionalmente podríamos decir, en espacios reservados, como son las puertas de las letrinas de facultades, bares, etc.

Morant dedica en el capítulo que venimos comentando un apartado a verificar de una manera quizás demasiado rotunda, preconcebida y perentoria las posibles diferencias entre las pintadas de hombres y mujeres en las puertas de estos lugares cerrados.

A posteriori, me gustaría desmentir o matizar las opiniones de este interesante aunque desfasado estudioso. “Los tiempos han cambiado mucho” se suele decir³⁴; en mi opinión la revolución femenina ha finalizado: ya sólo hemos de esperar las consecuencias de esta increíble por grandiosa, necesaria y plausible liberación de la mujer, obligada para la modernización y la legitimación de la sociedad reciente. Estas consecuencias en algunas ocasiones serán excelsas por ser liberadoras de seres humanos, y en otras serán cualitativamente cuestionables.

De una manera o de otra, hace unos quince años aproximadamente (1987-1990: años del trabajo sobre las pintadas de este estudioso de la *Gramática femenina*) las cosas eran diferentes. A veces en la intimidad transcurren acontecimientos no sospechados por estar preconcebidamente mal vistos en la sociedad. Para resolver las dudas a este respecto, tema para mi gusto muy apasionante, comparemos las muestras de los trabajos de autores como Morant, con las muestras que hemos conseguido ahora. Cotejemos las puertas de los servicios de las chicas y las de los chicos, como hizo dicho autor en su momento, y comprobemos si las cosas han cambiado o no, o han cambiado sólo en ciertos aspectos o no, y si han cambiado aspiremos a desentrañar el porqué, en qué medida, en qué podemos percibirlo.

Este espacio cerrado e íntimo de los aseos es el único que nos asegura de una manera casi inmejorable la autoría en cuanto al sexo del que escribe las pintadas.

¿El cambio del papel de la mujer en la sociedad quedará reflejado en estos escenarios expresivos? Este tipo de información hace recapacitar sobre lo que las personas realmente piensan sobre la realidad, al menos en un tiempo y un espacio determinados.

Para Ricardo Morant se dan grandes diferencias en función del sexo en las pintadas de los retretes de la Universidad de Valencia, recopiladas entre 1987 y 1990. García Meseguer (1984: 162-164) comenta cómo el noruego Finn Tschundi realizó una comparación entre las pintadas que aparecen en los retretes escolares de chicos y chicas, y observó notables diferencias en lo que respecta a la psicología de los sexos:

³⁴ El número de alumnas a fines de 2006 y principios de 2007 es mucho más abundante que en 1987 o 1990. Aun así el número de éstas en las Facultades de ciencias es claramente inferior (aunque poco a poco se van igualando los porcentajes), por lo que el número de pintadas de los servicios de chicas de estas Facultades será menor al de los chicos.

- *Las mujeres tienden a escribir diálogos, a discutir problemas humanos, a replicar con respuestas humanas*³⁵.
- *Los hombres mezclan temas sexuales con temas políticos y hacen juegos de palabras de humor agresivo* (López y Morant 1991: 187).

Bueno, hemos podido comprobar cómo más de veinte años después, la esencia de esta valoración y diferenciación ha variado muy poco. Y digo en esencia porque hay matices en los que la revolución femenina se plasma de manera infalible y esto repercute en la diferenciación de las pintadas partiendo del sexo.

Hay que contradecir a este autor noruego para afirmar que los hombres también escriben sentencias de corte poético o filosófico como en la imagen 95.

Morant recalca la dificultad de establecer diferencias si los baños son mixtos o compartidos por ambos sexos. Esto justifica la recogida de pintadas del tipo (Facultad de Farmacia de la Universidad de Valencia, 1987):

(14) *—Aquí cagas, aquí meas
y si puedes, te la meneas*

*—Y nosotras como no podemos
el dedo nos metemos* (López y Morant 1991: 187)

Otros casos, como el siguiente, sólo se explican por la intrusión de alguien en los aseos del sexo contrario (Facultad de Filosofía de la Universidad de Valencia, 1987):

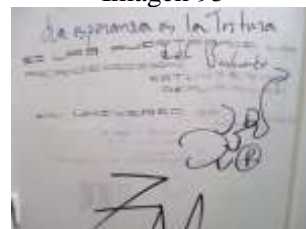
(15) *—Jo, los tíos, siempre pensando en lo mismo, si después de joder
os quedáis para el arrastre y yo siempre insatisfecha
—¿Pero qué haces tú por aquí, cariño? Dímelo, dímelo* (López y Morant 1991: 187)

Según Morant, hay tres aspectos claramente divergentes según el sexo de los escritores en las pintadas de los aseos:

a) Los signos pictóricos: en los servicios de los hombres aparecen penes de enormes dimensiones, y menos frecuentes son los escudos de equipos deportivos. La constante presencia del aparato sexual masculino, en opinión de Arias (1977: 83-84), tiene dos explicaciones: una, que el aparato reproductor masculino es más fácil de dibujar para el hombre, dado que muchos varones apenas conocen o no conocen en absoluto el aparato femenino: esto en mi opinión es una tremenda tontería. Simplemente se trata de un trazo de dibujo fácil de pintar para hombres pero también para mujeres, obviamente; el aparato femenino no es de tan fácil trazo, y aun así he podido verlo alguna vez, aunque creo

³⁵ Disculpemos a este autor noruego lo poco afortunado de sus sintagmas “problemas humanos” y “respuestas humanas”.

Imagen 95



“La esperanza es la Tortura del Valiente”
(Servicio de hombres de la Facultad de Farmacia de Granada, Granada)

que no está recogido en nuestro muestrario; y la otra explicación, según Arias, es por la mistificación, que relaciona el pene con la potencia, el poderío, el dominio, etc. No voy a hacer comentario alguno de estas líneas y las siguientes del trabajo de Morant.

Por otra parte, lo más característico de los dibujos femeninos son los corazones con nombres o iniciales, lo que no es nada frecuente en los inodoros masculinos.

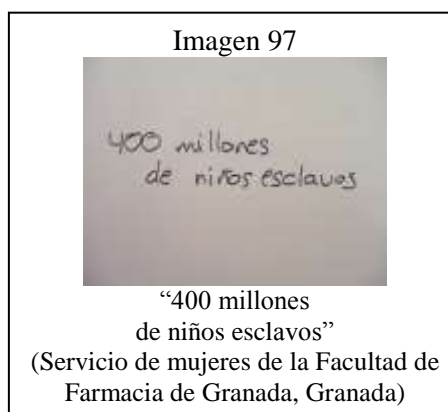
Estas interpretaciones con respecto a los signos pictóricos, bajo mi opinión, son ciertos, pero discrepo en las causas o justificaciones que Morant, apoyándose en otros autores como Kurtz (1988: 55-56) y su *envidia de pene*, pretende sostener.

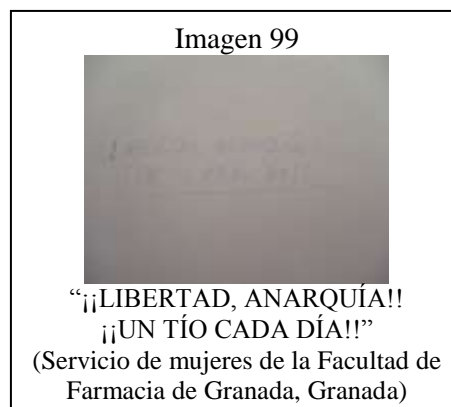
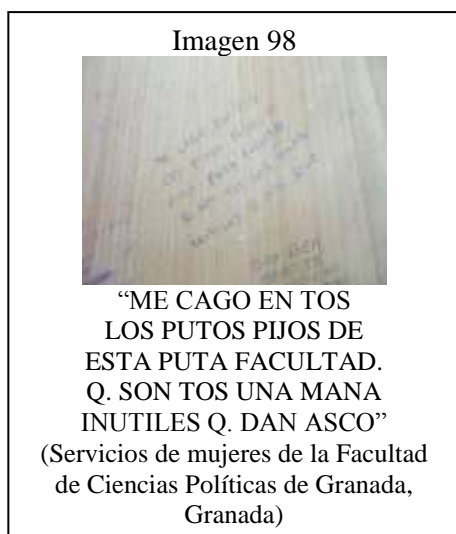
Si bien puedo aportar alguna imagen de un razón que rodea una pintada cópula en uno de los servicios de mujeres (imagen 96), no he podido recoger el tan famoso signo fálico de los retretes masculinos; sin embargo, dichos signos sí aparecen frecuentemente en las mesas de la sala de estudio de la Facultad de Farmacia: ¿podría ser violento para el escritor masculino dibujar un pene en un aseo de hombres?



b) En cuanto a la temática, los servicios de mujeres presentan, según Morant, pintadas cuyo contenido hace referencia al amor, a disputas entre enamoradas, a problemas rosos, a reivindicaciones feministas... Hasta ahí de acuerdo, pero afirmar, do, que todas las mujeres “prefieren el amor al sexo” o que todos los hombres “han perdido toda referencia y sensibilidad hacia el amor, y sus centros de atención específicos son el fútbol, el machismo, la mili [de hecho, la ley actual sobre el período militar obligatorio hace que este tipo de expresión desaparezca completamente sin dejar rastro alguno] y el sida” (López y Morant 1991: 193-4), me parece una afirmación machista de por sí, simplista, generalizadora y, en todo caso, irreal, imaginaria y sandia.

Los roles de hombres y mujeres han cambiado por lo visto mucho en los últimos quince años, bre todo en lo que compete a la mujer: la mujer ya no tiene por qué ser “la mujer” y el hombre no ne por qué ser “el hombre”. Para desmentir los mentarios de Morant, agrego algunos ejemplos de uno y otro sexo. Si bien en los servicios de las chicas aparecen pintadas como las de la imagen 97, que no son habituales en los de los chicos, también aparecen pintadas como estas otras (imágenes 98 y 99):





Estos textos andan muy lejos de la sensiblería y falta de opinión política con la que se quiere caracterizar a las mujeres. Morant describe bastante acertadamente algunos puntos pero otros carecen, al menos hoy, de toda coherencia.

c) La estilística: la forma de redactar de mujeres y hombres no es idéntica; los segundos son más soeces y agresivos, y, sobre todo, casi nunca piden ni dan consejos, esto es más propio de las mujeres, piensa Morant. He podido constatar que realmente las mujeres utilizan más, o son las únicas que lo hacen, el estilo consultorio, mas ha quedado antes expuesto que las mujeres también, aunque sí en menor medida, escriben textos soeces, agresivos y sexuales.

La *pintada-consultorio* (López y Morant 1991: 200) constituye uno de los estilos fundamentales de las escritoras de puertas y paredes de servicios universitarios. En ella la autora solicita consejo sobre problemas sexuales, conyugales, de incomunicación con la pareja, amorosos... En nuestro muestrario hemos conseguido numerosas fotografías de este tipo de pintadas (imagen 100).

Un ejemplo de la igualdad que se va estableciendo, afortunadamente, entre ambos sexos es la siguiente constatación: en la Estación de Trenes de la capital granadina no recogí pintadas en los servicios de los hombres (excepto una en un espejo) y sí en el de las mujeres; mientras que en la Estación de Autobuses ocurrió lo contrario.

Otro apunte sería el hecho de tener en cuenta el efecto de las borradas³⁶: podemos presumir de que si realmente las pintadas de los servicios en la Estación de Trenes se han borrado al mismo tiempo en los servicios de ambos sexos, entonces las pintadas de los servicios de las mujeres son más recientes, sería en cierta manera una cronología relativa. No sabemos si se han borrado las pintadas de



³⁶ Acción contraria a la pintada.

los baños de ambos sexos al mismo tiempo, y si las de las mujeres han vuelto a surgir más rápidamente, lo cual sería algo muy significativo.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES

La diferencia entre pintada (expresión verbal) y graffiti (arte) es irrefutable e inconfundible. Existen diferencias entre las pintadas urbanas y no urbanas³⁷, y entre las que son exteriores y las que son interiores: por ejemplo, las pintadas sociales son típicas del exterior, las metapintadas abundan más frecuentemente en espacios interiores, el diálogo abierto es más propenso a dejarse leer en las mesas y servicios de las Facultades, aunque no quita que haya diálogos en las pintadas de las calles.

La autoría es en todo punto imposible de conocer por el investigador, por lo que no sabrá ni el sexo ni la edad, ni el estrato social, ni nada sobre el autor, igual que el porqué lo hace o qué es lo que pretende con ello. A no ser que se entreviste directamente al “delincuente” que, por estar fuera de la ley y ser consciente de ello, puede que se niegue a concedernos la entrevista.

El carácter de infinitud del número de las pintadas en una ciudad como Granada y la imposibilidad de recogerlas íntegramente hace que cualquier corpus sea bastante menudito.

Las barreras con las que se encuentra el investigador a la hora de analizar las pintadas son insalvables, debido a la ignorancia de éste o a los códigos cifrados que escapan a todo individuo ajeno al mensaje que se emite.

En cuanto a la idea que mejor parece esgrimirse acerca de la disputa que se entabla siempre sobre si el graffiti es arte o vandalismo o si la pintada es una forma de expresión correcta o ilícita, alcanzaríamos a enunciar que todo lo que el pueblo piensa como conjunto de individuos y lo que cada individuo piensa como parte de un pueblo queda genuinamente plasmado, guste o no, en las calles, en los edificios, en los árboles... de ese pueblo.

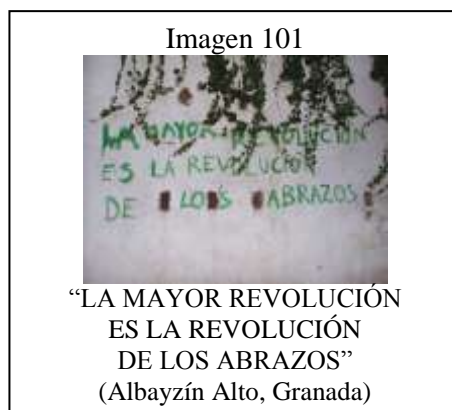
La diferencia de las pintadas en los servicios de hombres y mujeres cada vez son menores, como consecuencia directa de la revolución femenina hecha efectiva, en términos generales, en España a finales del siglo XX; aun así continúa habiendo distinciones entre uno y otro sexo: la principal es que las mujeres siguen escribiendo menos.

Si he logrado sacar alguna conclusión de esta maraña de formas, colores e ideas, es el hecho de que no volveré a mirar la calle de la misma manera como lo hacía antes de comenzar este liviano estudio, sino que la miraré irremediabilmente con ojos complacientes, sabedores de que palabras y formas se muestran por centenares a cada paso constituyendo parte de una secular tradición memorable, de que el pueblo se expresa libremente.

Asimismo, he aprendido que nada es abarcable, y menos la expresión popular. Un libro cualquiera de un autor determinado puede ser analizado, sintetizado, parafraseado, interpretado, etc. con relativa facilidad, pero la voz, en este caso la escritura, del pueblo, tan miscelánea, cambiante y polimórfica, tan de vida, tan anónima, compleja, inaprensible y, al mismo tiempo, tan insoslayable no puede serlo.

³⁷ Las pintadas no son sólo urbanas sino que son, sencillamente, humanas y, por ello, pueden aparecer en cualquier sitio por donde el ser humano transite. Este punto lo desarrollaremos ampliamente en las posibles revisiones del presente estudio.

Paseando por Granada, el viandante encontrará siempre una pintada que le haga descender la persiana del intelecto o le arranque una sonrisa.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo Manso, M., 2006, “Inscripciones, pintadas y *graffitis* en calles y servicios: literatura efímera, ideología del pueblo”, *Culturas Populares. Revista Electrónica*, nº 2, Alcalá de Henares, Universidad.
- Arias, F., 1977, “Una expresión alternativa. «Las pintadas»”, *Triunfo*, 734, pp. 42-45.
- Arias, F., 1977, *Los “graffiti”: juego y subversión*. Valencia, Lindes Comunicación.
- Arnheim, R., 1984, *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*, Madrid, Alianza Editorial.
- Arranz, A., 1995, *Graffiti en Madrid*, Madrid, Universidad Complutense.
- Artaud, A., 1981, *Mensajes revolucionarios*, Madrid, Fundamentos.
- Aute, L. E., 1978, *Albanta*, Barcelona, Ariola Eurodisc.
- Barthes, R., 1970, “Retórica de la imagen”, *La Semiología, Communications*, 4, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Baudrillard, J., 1974, “Kool Killer. Les *graffiti* de New York ou l’insurrección par les signes”, *Papers*, 3, Barcelona, Barral Editores.
- Baudrillard, J., 1976, *La génesis ideológica de las necesidades*, Barcelona, Anagrama.
- Bellón Cazabán, J. A., 1982, “Notas sobre el uso del lenguaje en la publicidad comercial y en la propaganda socio-política”, en *Publicaciones de la Escuela de Formación del Profesorado de Melilla*, Granada, Universidad.
- Bellón Cazabán, J. A., 1999, “Lenguaje e ideología. A propósito del uso en medios informativos de algunos vocablos relacionados con las mujeres”, en J. Luque Durán y F. J. Manjón Pozas (eds.), *IV Jornadas internacionales sobre el estudio y enseñanza del léxico*, Granada, Universidad de Granada.
- Borges, J. L., 2001, *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial.
- Buero Vallejo, A., 1991, *El tragaluz*, Madrid, Castalia.
- Bushnell, J., 1990, *Moscow Graffiti: Language and Subculture*, Boston, Unwin Hyman.
- Castells, M., 1974, *La cuestión urbana*, Madrid, Siglo XXI.
- Castleman, C., 1982, *Los graffiti*, Hermann Blume, Madrid.
- Catalá Torres, N., 2001, “Consideraciones acerca de la pobreza expresiva de los jóvenes”, en F. Rodríguez (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel.

- Chartier, R., 1993, "De la historia social de la cultura a la historia cultural de lo social", *Historia social*, 17, pp. 97-103.
- Coseriu, E., 1989, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E., 1992, *Competencia lingüística*, Madrid, Gredos.
- De Diego, J., 1997, *La estética del graffiti en la sociodinámica del espacio urbano. Orientaciones para un estudio de las culturas urbanas en el fin de siglo*, Zaragoza, Universidad.
- Extremoduro, 1994, *Rock transgresivo*, Madrid, Avispa / DRO.
- Fernández Gutiérrez, F., 1979, *Análisis geográfico-estructural de Granada y sus barrios*, Granada, Seminario de Estudios de la Caja General de Granada.
- Figueroa-Saavedra, F., 2003, *El graffiti universitario*, Madrid, Talasa.
- Forgas Berdet, E., 1993, "La puerta como texto: (semiótica textual de los graffiti de universidad)", *Signa (Publicaciones periódicas): Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2, Tarragona, Universidad "Rovira i Virgili".
- García Meseguer, A., 1984, *Lenguaje y discriminación sexual*. Madrid, Montesinos.
- Garí, J., 1995, *La conversación mural. Ensayo para una lectura del graffiti*, Madrid, FUNDESCO.
- Goffman, E., 1970, *Relaciones en público*, Madrid, Alianza Editorial.
- González Ramos, A. M., 1993, "Los graffiti de La Chana como proceso inconsciente de afirmación del barrio", *Gaceta de Antropología*, 10, Granada, Universidad de Granada.
- Gubert, R., 1988, *Mensajes icónicos en la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- Hannerz, U., 1986, *Explorando la ciudad*, Madrid, FCE.
- Jakobson, R., 1975, *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.
- Kurtz, I., 1988, *Por qué los hombres dicen lo que dicen y las mujeres oyen lo que oyen*. Barcelona, Paidós.
- Leandri, A., 1982, *Graffiti et Société*, Toulouse, Université de Toulouse-Le Mirail.
- López García, A. y R. Morant, 1991, *Gramática femenina*, Madrid, Cátedra.
- Lozano Bartolucci, M. M., 1981, "La imagen fija en el medio urbano", *Norba (Revista de Arte, Geografía e Historia)*, 2, pp. 45-52.
- Luque Durán, J. y A. Pamies Bertrán, 1995, *Primeras Jornadas sobre el estudio y la enseñanza del léxico*, Granada, Universidad.
- Luque Durán, J., A. Pamies Bertrán y F. J. Manjón Pozas, 1997, *El arte del insulto: estudio lexicográfico*, Barcelona, Península.
- Machado y Álvarez, A., 1998, *Cantes flamencos y cantares*, Madrid, Espasa Calpe.
- Maffesoli, M., 1988, *Les temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- Marconot, M., 1992, *Le Langage des Murs: du Graffe au Graffiti*, Lyon, Les Presses du Languedoc.
- Martínez Márquez, J. R. J., 1996, *El nuevo tocho cheli. Diccionario de jergas*, Madrid, Temas de hoy.
- Mauss, M., 1978, *Ensayo sobre los dones*, Madrid, Tecnos.
- Méndez, J. y S. Garrido, 2002, "El otro arte de escribir", *Ciclo de Ilustración*, Valladolid, Escuela de Arte.
- Moliner, M., 1985, *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- Núñez Cabezas, E. A. y S. Guerrero Salazar, 2002, *El lenguaje político español*, Madrid, Cátedra.

- Prieto, L. J., 1967, *Mensajes y señales*. Barcelona, Seix Barral.
- Real Academia Española, 1992, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Real Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Gredos.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- Suárez Blanco, G., 1989, *Léxico de la borrachera*. Cádiz, Universidad.
- Vigara, A. M. y F. Reyes Sánchez, 1996, “Graffiti y pintadas en Madrid: arte, lenguaje, comunicación”, *Espéculo*, 4, Madrid.
- Vilches, L., 1997, *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Barcelona, Paidós.

EL SABER CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE: LA (DES)CORTESÍA

M^a Jesús Barros García
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Los elementos socioculturales de un idioma forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. La enseñanza del saber cultural pretende prestar más atención a las necesidades del alumno de relacionarse con otra cultura o con personas de otras culturas. Por ello, al enseñar los aspectos socioculturales de una lengua, estamos formando a hablantes interculturales capaces de interpretar el sentido de las representaciones de una cultura extranjera.

Como uno de los componentes del saber cultural, en la siguiente comunicación nos hemos centrado en la enseñanza en el aula de conocimientos sobre cortesía verbal y no verbal, para lo que hemos diseñado tres propuestas de trabajo que tratan de ser flexibles y adaptables a las situaciones concretas de enseñanza, dejando libertad tanto al profesor como al alumno para escoger las opciones y formas de ejecución que más se adecuen a sus necesidades.

En dichas propuestas de trabajo encontramos una presencia importantísima de la interculturalidad y se otorga prioridad a la autonomía del alumno, cuyo papel será el de negociador que da y recibe, el de contribuidor activo en el proceso de aprendizaje y, por tanto, responsable de tal proceso. Por su lado, el profesor se convierte en mediador entre los alumnos y los contenidos que estos tienen que aprender; en facilitador de las tareas, del material y del proceso de comunicación; en analizador de necesidades; en acompañante en el proceso de aprendizaje; en consejero, estimulador y organizador del progreso.

Las actividades tratan de mostrar a los alumnos ejemplos de actos de habla marcadamente corteses y descorteses, con la intención de despertar la consciencia pragmática del alumno y de fomentar la práctica comunicativa. Se pedirá a los estudiantes que observen ciertos aspectos sociopragmáticos y pragmalingüísticos, como, por ejemplo, las circunstancias específicas que llevan a un hablante nativo a expresar gratitud o a pedir disculpas, junto con las estrategias y medios lingüísticos utilizados para ello.

Precediendo al material para el alumno encontramos una ficha técnica, donde se explican los objetivos de la actividad y el nivel necesario para poder realizarla, así como las destrezas que se trabajan, la tipología de ejercicio, la administración en la clase y los materiales que harán falta para llevarla a cabo.

1. ¿QUÉ ES LA CORTESÍA?

La cortesía podría definirse como el instrumento que permite la concordia social, puesto que se trata de la guía que nos marca el límite entre la presencia y la ausencia de respeto hacia el otro, el “aceite” que facilita las relaciones interpersonales. Todas las

culturas poseen ciertas fórmulas para la expresión de (des)cortesía¹, pero su significado y uso varían considerablemente de unas sociedades a otras, pues representan una convención social. Este hecho explica la necesidad de que el alumno de lenguas extranjeras aprenda ciertas nociones sobre lo que es cortés y descortés en la cultura meta, puesto que no se trata de un conocimiento inherente, lógico y objetivo, sino de algo determinado culturalmente.

López García (2001) realiza una propuesta para la clasificación de los contenidos del saber cultural en distintas áreas temáticas. Siguiendo su taxonomía, la cortesía estaría enmarcada dentro del campo de la interacción social, el cual implica el conocimiento acerca de una serie de fenómenos que funcionan como eje principal del saber interactuar y comprender a los miembros de una comunidad.

El desconocimiento de los estilos de interacción asociados a una determinada sociedad puede llevar al fracaso de la comunicación interétnica. Estos fracasos pueden consistir en la no transmisión del mensaje deseado o de ningún otro mensaje, y también en la transmisión de un mensaje erróneo, lo cual fomenta la generación de estereotipos culturales y puede ocasionar conflictos comunicativos perjudiciales para la imagen y la relación de los interlocutores.

2. ¿QUÉ COMPETENCIAS IMPLICA LA ENSEÑANZA DE (DES)CORTESÍA EN EL AULA DE E/LE?

La enseñanza en el aula de conocimientos sobre cortesía verbal y no verbal conlleva tanto el desarrollo de la competencia comunicativa como el de la competencia intercultural. Dentro de la competencia comunicativa, en el plano lingüístico se encontrarían el conocimiento de los recursos formales para la expresión de (des)cortesía y la capacidad para utilizarlos apropiadamente; en el plano sociolingüístico, el conocimiento de las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso del lenguaje, como son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las diferencias de registro y las normas de cortesía. Estas últimas varían enormemente de una cultura a otra y son una fuente habitual de malentendidos interétnicos. Por último, en el plano pragmático, el conocimiento de los principios según los cuales los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas concretas y se secuencian según unos esquemas de interacción y de transacción determinados.

En cuanto a la competencia intercultural, estaríamos hablando del conocimiento, la percepción y la comprensión de las similitudes y diferencias entre lo que es cortés y lo que es descortés en la cultura materna del alumno y en la cultura objeto de estudio. Ello implica toda una serie de destrezas y habilidades prácticas, como: a) la capacidad de comportarse de la forma esperada; b) la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; c) la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; y d) la capacidad de cumplir con el papel de intermediario cultural y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

Como venimos diciendo desde la introducción, todo este aprendizaje servirá al alumno para comprender e interpretar de manera apropiada las manifestaciones de la cultura meta, y para poder interactuar adecuadamente con los hablantes de ésta; todo lo cual

¹ La forma “(des)cortesía” es utilizada por diversos autores para hacer referencia tanto a la cortesía como a la descortesía, y omitir así la repetición de ambas palabras. Con este sentido la utilizamos en este trabajo.

redundará en beneficio del éxito comunicativo y de la mejora de la imagen del estudiante.

3. PROPUESTAS DE TRABAJO

3.1. *Actividad 1. “Lo dicen los expertos”:*

Con la lectura individual del siguiente artículo (ligeramente modificado para su aprovechamiento didáctico), proponemos una serie de preguntas de reflexión sobre la cortesía y el choque cultural, que podrían ser muy útiles para ambientar a los alumnos en este tema y hacerles recapacitar sobre su importancia.

3.1.1. *Ficha técnica:*

3.1.1.1. *Objetivos:*

Inducir a la reflexión sobre la importancia de la cortesía como instrumento para evitar el choque cultural, así como advertirles sobre los efectos perjudiciales del fallo pragmático.

Reconocer el papel de los medios de comunicación en la difusión de comportamientos corteses y descorteses.

3.1.1.2. *Destrezas:* comprensión y producción escrita fundamentalmente, aunque podemos practicar también la parte oral si realizamos las preguntas por parejas o en grupo.

3.1.1.3. *Nivel:* siguiendo el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), el alumno deberá tener un nivel B2 como mínimo, para comprender el texto y contestar a las preguntas de reflexión. No obstante, una adaptación léxica permitiría el uso de esta actividad con niveles inferiores.

3.1.1.4. *Tipología de ejercicio:* semicontrolado, individual o colectivo.

3.1.1.5. *Administración:* esta actividad se puede llevar a cabo en cualquier momento de la instrucción, incluso al principio de una sesión sobre cortesía, ya que puede considerarse como un texto introductorio a dicha temática.

Podemos optar por llevarla a cabo de manera individual, en parejas o en grupos, según estimemos conveniente.


En su realización se pueden llegar a emplear de unos veinte a unos treinta minutos de clase.

3.1.1.6. *Materiales:* sólo necesitaremos el artículo periodístico en el que se basa la actividad.

3.1.2. *Material para el alumno:*

3.1.2.1. Vamos a leer un artículo publicado por el diario de la Universidad de Navarra el 12 de mayo de 2006, en el que se habla sobre la conveniencia de tener muy presente el protocolo en nuestras relaciones sociales (vid. texto 1 en la pág. sig.) ¿Sabes lo que sig-

nifica la palabra “protocolo”? ¿Es sinónima de “cortesía”? Intenta adivinarlo al leer el texto. Si no lo consigues, pregunta a tu profesor/a o busca en el diccionario.



Noticias © Comunicación Institucional, 12/05/2006

FELIO VILARRUBIAS APUESTA EN LA UNIVERSIDAD DE NAVARRA POR EL PROTOCOLO PARA EVITAR EL ‘CHOQUE CULTURAL’

Felio Vilarrubias, responsable de los Cursos de Protocolo de la Universidad de Oviedo, apostó por el protocolo para evitar el ‘choque cultural’: “Se pueden superar las diferencias siempre que nos acerquemos a otras culturas con nobleza, desde un plano de igualdad, no de superioridad. Esta ciencia consigue endulzar las relaciones”.

De esta forma, expresó que “la globalización enseña que para entrar en contacto con otra cultura necesitamos desprendernos de la grosería y optar por el acercamiento. Por pequeños que parezcan ciertos detalles, pueden resultar la expresión íntima de sinceridad o afecto”.

Como ejemplo, mencionó que “algunas normas de otras tradiciones, como descalzarse al entrar en una mezquita, pueden resultar llamativas. No obstante, respetándolas podemos evitar tensiones”.

Imagen de los actos y prensa

El profesor Felio Vilarrubias criticó que “a veces los ciudadanos interpretan determinados gestos como algo pasado, perteneciente a un régimen anterior”. En ese sentido, indicó que algunas figuras públicas optan por muestras de descortesía “para recibir el aplauso de la gente sencilla”.

En concreto, se refirió a la ausencia de Néstor Kirchner, presidente de Argentina, en la gala que la Reina de Holanda organizó en su honor hace unos días. “Su actuación ha provocado que se ponga en riesgo el destino de la nación”, añadió.

Por último, aludió a la relación con los medios de comunicación: “La prensa es fundamental en el protocolo porque constituye el modelo a seguir para gran parte de la población”.

Texto 1

3.1.2.2. Ahora responde a las siguientes preguntas de comprensión y reflexión sobre el texto:

- a. ¿Qué entiendes por “choque cultural”?
- b. ¿Estás de acuerdo con la siguiente afirmación que aparece en el texto? “*Se pueden superar las diferencias siempre que nos acerquemos a otras culturas con nobleza, desde un plano de igualdad, no de superioridad*” ¿Por qué?
- c. “*Por pequeños que parezcan ciertos detalles, pueden resultar la expresión íntima de sinceridad o afecto*”. ¿Puedes mencionar al menos un par de “detalles” que sean importantes en tu cultura para el buen funcionamiento de las relaciones sociales?
- d. ¿Recuerdas algún “pequeño detalle” que te ayudó positivamente a la hora de relacionarte con un español? ¿Y alguno negativo?

- e. Felio Vilarrubias afirma que “*algunas normas de otras tradiciones, como descalzarse al entrar en una mezquita, pueden resultar llamativas*”. ¿Qué normas o tradiciones españolas te han llamado más la atención? ¿Comprendes su valor dentro de la cultura española?
- f. ¿El texto dice que las normas de cortesía son algo perteneciente al pasado? ¿Qué opinas tú de esto? ¿Se trata de algo anticuado?
- g. ¿Consideras tan importante la falta de cumplimiento de las normas de cortesía como para poner en peligro el destino de una nación?
- h. ¿Qué papel crees que tienen los medios de comunicación en la difusión del protocolo?
- i. ¿Hay alguna cultura que te resulte especialmente cortés? ¿Y descortés?

3.2. Actividad 2: “Según el protocolo”

En la página web <www.protocolo.org> podemos encontrar multitud de documentos auditivos sobre cortesía, muy útiles para trabajar distintos aspectos culturales con los estudiantes. Hemos seleccionado dos de estos documentos y hemos diseñado su correspondiente explotación didáctica. El primero de los textos versa sobre las fórmulas de cortesía más utilizadas en español, y el segundo sobre cómo debemos actuar cuando tenemos visita en casa.

3.2.1. Ficha técnica:

3.2.1.1. Objetivos:

Distinguir y aplicar un lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, de acuerdo al contexto en que nos encontremos y a la intención comunicativa.

Modificar nuestras intervenciones de corteses a descorteses.

Trabajar la coherencia textual y la comprensión lectora.

Entender y minimizar los malentendidos interculturales y los estereotipos asociados a la variación cultural de los patrones de cortesía.

Ayudar a reconocer y reproducir mensajes implícitos en la comunicación.

Poder combinar en tiempo real conocimientos, destrezas y actitudes para interactuar con interlocutores de lengua española: las fórmulas de cortesía y la actuación como anfitriones.

Identificar procesos similares y diferentes de interacción verbal y no verbal entre la cultura materna del alumno y la cultura meta, y negociar un uso apropiado de ellos.

3.2.1.2. Destrezas: todas.

3.2.1.3. Nivel: de B2 en adelante.

3.2.1.4. *Tipología de ejercicio*: se trata de una actividad muy completa, con diversas fases, que van de más controladas a menos.

3.2.1.5. *Administración*: se puede concebir como una actividad para empezar una clase sobre cortesía o, también, para desarrollarse en mitad de la instrucción. Su duración total es de media hora.

Podemos proporcionarles a los alumnos el texto con ciertos huecos, para que los rellenen mientras escuchan la grabación. Las palabras que hemos destacado en letra negra en el texto, son las que proponemos que se omitan.

Otra alternativa es suprimir las primeras frases de cada párrafo y agruparlas en un recuadro, de manera que los alumnos tengan que deducir su orden a través del contexto, y presten una mayor atención al contenido. Escribo en azul las partes que serían eliminadas si se optara por este tipo de trabajo.

En un primer momento, los alumnos trabajan individualmente, para pasar luego al trabajo en equipo o en parejas.

3.2.1.6. *Materiales*: ordenadores con acceso a Internet o el texto impreso con la audición por separado.

Los textos que nosotros hemos utilizado para realizar las dos propuestas de trabajo se encuentran ligeramente modificados, pero podemos encontrarlos en su versión original en las siguientes direcciones de Internet:

- a. <http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=208&arefid=72>
- b. <http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=215&arefid=2311>

3.2.2. *Material para el alumno*:

3.2.2.1. *Primer texto* (vid. texto 2 en pág. sig.):

3.2.2.1.1. Antes de escuchar/leer el documento, trata de contestar a las siguientes preguntas:

- a. ¿Sabes lo que es una fórmula de cortesía?
- b. ¿Cuáles son las más utilizadas en España? ¿Y en tu país?

3.2.2.1.2. Intenta clasificar las fórmulas de cortesía verbales y no verbales que aparecen en el texto, en las siguientes columnas. Puedes añadir otras fórmulas que tú conozcas.

PETICIONES	AGRADECIMIENTOS	DISCULPAS	PRESENTACIONES

3.2.2.1.3. Ahora escribe, al menos, cinco ejemplos en los que podrías utilizar dichas fórmulas.

3.2.2.1.4. Vamos a trabajar en parejas todas estas fórmulas. Para ello, vuestro/a profesor/a os dará una tarjeta donde se explica una situación determinada. Pensad qué diríais si se os presentara ese momento y quisierais ser corteses. ¿Cómo os comportaríais y expresaríais si en lugar de corteses quisierais ser descorteses? Mirad el ejemplo para daros algunas pistas, y escenificadlo después en clase:

FÓRMULAS DE CORTESÍA. EXPRESIONES MÁS UTILIZADAS



Las fórmulas de cortesía son **pequeñas frases hechas utilizadas muy a menudo en nuestra vida diaria**. Aunque son muy variadas y algunas **muy influenciadas por costumbres locales**, vamos a indicar las más utilizadas y comunes que todos solemos utilizar a diario en nuestra vida tanto laboral, como social o familiar. Las mismas pueden ir **acompañadas en algunos casos por gestos** como una sonrisa, una leve inclinación de cabeza, un saludo con la palma de la mano, etc.

Las dos fórmulas más utilizadas y que siempre deberíamos tener en la boca son: **Por favor y gracias**. La primera suele ser utilizada siempre con afirmaciones (¿Quiere una taza de café? Sí, por favor), y la segunda suele ser utilizada mayori-

tariamente con negaciones (¿Desea tomar algo? No, gracias). Pero, como se dice en inglés, todo se pide por favor y todo se contesta con gracias o muchas gracias. Son dos expresiones que debe utilizar y **enseñar a utilizar a sus hijos desde pequeños**.

Muy utilizadas también son las palabras: **perdón y disculpe**. Ante un tropiezo, por ejemplo, lo habitual es decir, perdón. Y si preguntamos algo, solemos utilizar la palabra disculpe, por ejemplo: Disculpe, ¿este paraguas es suyo? La utilización de estas frases nos **indica un grado de buena educación y cortesía** en nuestro interlocutor. Siempre que entremos a un sitio no debemos olvidar dar los “Buenos días”, “buenas tardes” o “buenas noches”, y también es recomendable hacerlo cuando nos crucemos a alguien **en un sitio cerrado**: escalera, hall, pasillos, ascensor, etc.



En cuanto a las **presentaciones**, las fórmulas más utilizadas son **“encantado” y “es un placer”**, pero hay muchas otras (“tanto gusto”, etc.). Posteriormente, se suelen realizar preguntas del tipo **“¿Qué tal?”** **“¿Cómo está usted?”**, o una cuestión similar, pero nunca entrando en temas demasiado personales. Existen otras muchas fórmulas, **específicas para situaciones concretas** (entierros, bodas, etc.), que al no ser tan genéricas como las que hemos tratado, las explicaremos en sus correspondientes capítulos.

Texto 2

Ejemplo_ Vas por la calle y observas que al señor que va andando delante de ti se le ha caído un guante del bolsillo.

_ ACTUACIÓN CORTÉS: Perdone señor, se le ha caído este guante.

_ ACTUACIÓN DESCORTÉS: ¡Tú! ¡Que vas tirando los guantes por la calle! La próxima vez me los quedo yo.

Otras posibles situaciones:

- Observas cómo una señora mayor tiene dificultades para cruzar la calle.

- Entrás en una tienda para comprar unas naranjas.
- Vas a hablar con un profesor porque has suspendido el examen de su asignatura.
- Tienes una reunión con tu jefe y el resto de compañeros de trabajo, y alguien dice algo con lo que tú no estás de acuerdo.
- Estás en tu casa y le pides a tu hermano que cierre la ventana.

3.2.2.2. *Segundo texto*: con el segundo texto podemos realizar ejercicios similares a los anteriores, centrando más nuestra atención en el comportamiento de los españoles como anfitriones.

3.2.2.2.1. Actividades de prelectura y/o pre-audición:

- a. ¿Piensas que los españoles son hospitalarios?
- b. ¿Has sido invitado alguna vez a una casa española? ¿Aceptaste la invitación? En caso afirmativo, ¿cómo actuó o actuaron los anfitriones?
- c. En tu país, ¿es común invitar a las casas?
- d. Si unos amigos te informan de su visita y tú no vas a estar esos días en la ciudad, ¿les dejarías tu casa para que se alojaran? ¿De qué dependería?

3.2.2.2.2. Lectura: (podemos ponerles el sonido primero sin el texto delante, para que se esfuercen más por comprenderlo y trabajar la comprensión oral).

VISITAS E INVITADOS



Por educación se ofrece la casa a todos nuestros amigos, sin pensar, en muchos casos, que las personas se tomarán al pie de la letra esta invitación. Las visitas que recibamos deberían ser anunciadas con cierta antelación. Aun así, siempre debemos estar preparados, pues no podemos dejar en la calle a la gente.

Debemos colocar sábanas limpias en las camas, proporcionarles toallas limpias a los invitados, dejar un armario o espacio libre para que coloquen sus cosas y tener la habitación en perfectas condiciones, de habitabilidad y limpieza.

En cuanto al tema de la comida, si nos coge de imprevisto, podemos salir del paso con unos pinchos o canapés, y algún que otro plato de sencilla preparación con alimentos que suele haber en cualquier casa: una ensalada, un poco de embutido, una tortilla de patatas o platos similares. Si el presupuesto lo permite, se puede encargar comida: una paella, comida china, etc.

Si estamos ausentes de nuestro domicilio, salvo casos muy puntuales y de mucha confianza, no se deja la casa para alojar a los amigos o familiares. La falta de los anfitriones es motivo, más que suficiente, para no tener compromiso alguno de dar alojamiento.

3.2.2.2.3. Post-lectura/audición:

Es muy común que un español invite a su interlocutor a que vaya a su casa, con expresiones del tipo “*ven cuando quieras*”, “*pásate por allí en cualquier momento*”, etc. Pero, ¿creéis que realmente se le está invitando o se trata simplemente de pura cortesía?

- a. ¿Te has visto alguna vez en esta situación?
- b. En tu cultura, ¿también es habitual hacer esto?

3.3. Actividad 3: “Hablando ¿se entiende la gente?”

3.3.1. Ficha técnica:

3.3.1.1. Objetivos:

Reconocer rasgos corteses y descorteses, tanto verbales como no verbales, en diferentes programas televisivos.

Aprender cuáles son las normas de cortesía necesarias para que un diálogo o debate pueda llevarse a cabo.

Comprender el alcance de la adecuación sociolingüística, a través del análisis de programas de televisión con distinto formato, sabiendo distinguir y aplicar un lenguaje apropiado con unas determinadas estructuras y recursos, de acuerdo al contexto y al canal que se emplee.

Fomentar la capacidad de análisis crítico.

Aportar marcos de comparación entre modos de comportamiento culturales propios y ajenos, fomentando actitudes positivas hacia la diferencia y la variación cultural.

Familiarizarse con los nuevos medios de comunicación como fuentes importantes para conseguir materiales auténticos y reales con los que trabajar.

3.3.1.2. Destrezas: todas.

3.3.1.3. Nivel: B2 como mínimo.

3.3.1.4. *Tipología de ejercicio*: semicontrolado. La alternativa de trabajo que se da al final de la actividad permite que el alumno desarrolle más su capacidad creativa y aplique a situaciones concretas los principios aprendidos, de una forma mucho más libre.

3.3.1.5. *Administración*: se puede optar por realizar este ejercicio de manera individual o grupal.

El tiempo estimado para realizar esta actividad oscila según las alternativas por las que se opte, pudiendo ocupar desde treinta a sesenta minutos de clase.

3.3.1.6. *Materiales*: necesitaríamos un reproductor de vídeo para ver el fragmento del programa *Dolce Vita*, aunque no es completamente necesario, ya que también se dispone de la transcripción escrita de éste.

3.3.2. Material para el alumno:

3.3.2.1. Señala con una C todas las normas de cortesía que consideras necesarias para que un diálogo o debate televisivo pueda llevarse a cabo, y con una D las que te parezcan descorteses y, por ello, obstáculos para su realización:

- a. Producir frecuentes retenciones del turno de palabra.
- b. Respetar el turno de intervención de cada persona.

- c. Desconocer el reclamo de turnos.
- d. Hablar siempre, aunque no tenga mucha coherencia o relevancia lo que voy a decir.
- e. Defender mi opinión como la única posible.
- f. No recriminar las posturas contrarias a las mías.
- g. Tomar el turno de palabra para reafirmar la idea que otro participante ha expuesto, como si fuera una idea propia.
- h. Criticar a personas o cosas cercanas al interlocutor.
- i. Utilizar atenuantes a la hora de exponer nuestras ideas.
- j. Desprestigiar al otro insultándolo, cosificándolo o ridiculizándolo.

3.3.2.2. A continuación te presentamos dos diálogos procedentes de diferentes programas televisivos. ¿Sabrías identificar alguno de estos rasgos en ellos? Puedes señalar algunos más que conozcas y encuentres en esos fragmentos.

a. Fragmento del programa “La Mirada Crítica”, emitido el 16 de marzo de 2006. En él se habla sobre un comentario de Eduardo Zaplana (antiguo portavoz del Partido Popular español en el Congreso de los Diputados) hacia M^a Teresa Fernández de la Vega (actual Vicepresidenta del Gobierno), poco después de la visita que ésta realizó a Mozambique.

Moderador: Bien, opinión de la mesa de análisis.

Margarita Sáenz-Díez: Bueno, a mí me pareció un gesto de la Vicepresidenta atendiendo un poco o queriendo entender un poco las pautas de bienvenida y de agradecimiento de la cultura africana concretamente en Mozambique me pareció un gesto pues francamente muy agradable y que a las mujeres de su entorno allí en Mozambique satisfizo. Yo creo que la crítica de Eduardo Zaplana trasciende a este tema. Yo creo que si nos fijamos en sus palabras “Aunque sólo sea una vez, señora Vicepresidenta, venga vestida como Vicepresidenta del Gobierno”, yo creo que es una crítica incluso a los atuendos habituales de María Teresa Fernández de la Vega y me parece especialmente miserable porque no me atrevo a imaginar al portavoz socialista Alfredo Pérez Rubalcaba diciendo al portavoz del PP Eduardo Zaplana “Hace usted muy bien en procurar que no le sale ni un solo michelín”, que es verdad, o no se me ocurre que Diego López Garrido, número dos del grupo parlamentario socialista le dijera “Qué maravilla las corbatas de Hermes que lleva”. Es decir, la indumentaria en los políticos, mientras sea respetuosa, no tiene que ser objeto, objeto de diatribas en el Parlamento. Recordemos que hace ya unos años, no muchos, un alto cargo de la televisión pública española fue cesado porque aludió al perímetro pectoral de una diputada socialista. Yo creo que hay temas, más allá si son hacia hombres o hacia mujeres, que tienen que estar fuera del debate político.

Moderador: José Luís.

José Luís Gómez: Vamos a ver, yo creo que Zaplana no ha estado especialmente afortunado. Ahora, entre que no haya estado todo lo bien que sería deseable y la reacción que hemos visto yo creo que también cabe un cierto equilibrio. Por otro lado, de ser tan grave esta circunstancia y de tener que procederse al abandono, este debería ser general, porque no entiendo por qué las diputadas sí se van y los señores diputados se quedan.

Hombre, yo no he querido entender en las palabras de Zaplana que esté criticando la vestimenta habitual de la Vicepresidenta.

Margarita Sáenz-Díez: Yo creo que sí.

José Luís Gómez: Pues yo creo que se refiere más bien a que se ponga digamos el casco de Vicepresidenta, a que actúe políticamente de otro modo.

Cristina de la Hoz: [...] Nadie critica que la Vicepresidenta se pusiera el traje típico de Mozambique. Es una cuestión de cortesía y de educación con sus anfitriones.

Acerca de “La Mirada Crítica”:

- ¿Conoces este programa: temas que se tratan, horario, nivel de audiencia? Si no es así, ¡infórmate en la red!
- ¿Sabes quiénes son las personas que están hablando? [Margarita Sáenz-Díez es redactora jefa de *El Periódico*, José Luís Gómez, director de la revista *Capital*, y Cristina de la Hoz es periodista de *ABC*].
- ¿Crees que todos estos factores (tipo de programa, colaboradores, etc.) pueden influir en los usos verbales y no verbales que se den en el programa? ¿Por qué?
- ¿Ha habido algo que te haya llamado especialmente la atención en este diálogo?
- ¿Existen programas de este tipo en tu país?

b. Fragmento del programa “Dolce Vita”, en el que se trata el caso del robo de un perfume por parte de una de las invitadas al programa, así como del libro que ésta ha escrito.

Aída Nizar: No te equivoques, no te equivoques. De cualquier forma si tengo que volver a robar otro perfume para vender tres millones y medio y poder ayudar a tantos niños, volvería a robar El Corte Inglés si hiciera falta.

Encarni: ¿Para qué? ¿Para qué?

A. N.: ¿Te queda claro? Clarito.

E.: ¡Ay! ¿No decía que lo hurtó, no “lo robó”? Oye M^a Eugenia, ¿ella no decía que no había robado, que había hurtado? Tanto hurtar como robar es sustraer algo que no es tuyo. ¡Entérate! Y encima tienes tan poca dignidad y tan poca vergüenza que sacas un perfume aprovechando el tirón.

A. N.: Aída, tanto que te interesa, tanto que te interesa.

M^a Eugenia: El perfume era para una ONG, ¿verdad?

A. N.: Efectivamente.

E.: ¡Aída! ¿Aída?²

A. N.: Para (ininteligible). Para (ininteligible). Para (ininteligible).

E.: ¿Aída? ¿Dónde estás? ¡¿Aída?! Ya se ha teletransportado, ya se ha teletransportado. ¿Dónde está Aída, Santi? ¡Ya se ha ido! Es que está hablando en tercera persona... ¡¿Aída?!³

(*El público ríe*)

A. N.: De cualquier forma, hay quien nace con espíritu de payaso. En vez de venir al plató de Dolce Vita, al circo. Con todos mis respetos.

E.: Es que yo a los que son de su especie los llamo así.

A. N.: Pero, ¿puedo seguir hablando?

M. E.: Espera, que nos va a contar lo del best-seller... Espera un momento, por favor. Continúa, si no te importa. (*Riéndose*)

A. N.: Veo que te interesa.

M. E.: Muchísimo.

A. N.: Porque seguro que tú vas a tener el placer de quererte como se quiere Aída...

Otro periodista: ¡Uy! ¡Qué bonito!

A. N.: ... de superar lo insuperable, y, SOBRE TODO, de levantarte cada día dando gracias a ese Dios que tú a lo mejor no has encontrado.

M. E.: Mira que lo busco, ¿eh? Mira que lo busco. Intento hablar con él y no hay manera. No hay manera.

A. N.: Por eso te digo que a lo mejor no has encontrado. Pero, de cualquier manera, será para mí un honor regalarte el PRIMER LIBRO PARA QUE APRENDAS A SER COMO AÍDA. Eso es lo bueno.

M. E.: Un momento, un momento. Que no sé... No sé si yo quiero parecerme a ti.

A. N.: Seguro que sí.

M. E.: ¿Sí?

² Simulando que busca a alguien no presente en ese momento.

³ Haciendo como que llama a un perro.

A. N.: Porque si Aída no conociese a Aída, rezaría para que apareciese.

Acerca de “Dolce Vita”:

- ¿Conoces este programa: temas que se tratan, horario, nivel de audiencia? Si no es así, ¡infórmate en la red!
- ¿Sabes quiénes son las personas que están hablando?
- ¿Crees que todo esto puede influir en los usos verbales y no verbales que aparecen en el programa? ¿Por qué?
- Podrías señalar dos o tres ejemplos de empleo de ironía en este diálogo. ¿Te parece un uso cortés o descortés?
- Algunas palabras y frases aparecen escritas en mayúsculas, ¿por qué?
- ¿Crees que la entonación también es importante a la hora de denotar cortesía o descortesía?
- ¿Qué opinas de la intervención del público en el programa? ¿Te parece cortés o descortés? ¿Y la actitud de los tertulianos?
- Da dos ejemplos de descortesía gestual que encuentres en el vídeo.
- ¿Ha habido algo que te haya llamado especialmente la atención en este diálogo?
- ¿Existen programas de este tipo en tu país?

3.3.2.3. ¿Cuál de los dos diálogos que has trabajado te parece más cortés/descortés?

3.3.2.4. Ahora tú serás el participante en un debate televisivo. Entre toda la clase, elegid un tema para realizar un debate en el aula y prepárate para llevarlo a cabo. Para ello tendréis que determinar los parámetros estudiados:

- Tipo de programa.
- Horario de emisión.
- Cadena.
- Características de los interlocutores.
- Relevancia del tema.
- Decidir si alguien actuará como personaje cortés o descortés.
- Etc.

Podéis ayudaros elaborando fichas donde se recojan los datos básicos de cada uno de los miembros que participará en ese coloquio, así como de la línea que seguirá en sus intervenciones. Te proponemos dos ejemplos que pueden servirte de guía.

TEMA DEL DEBATE/CORRILLO:					
PERSONAJE A		PERSONAJE B		PERSONAJE C	
PERFIL	DEFIENDE	PERFIL	DEFIENDE	PERFIL	DEFIENDE

TEMA DEL DEBATE/CORRILLO:			
	POSTURAS	ARGUMENTACIÓN	MOTIVACIONES
A			
B			
C			

4. CONCLUSIONES

Con estas propuestas de trabajo hemos tratado de poner de relieve que el aprendizaje de una lengua extranjera implica algo más que aprender su lado lingüístico. Dentro del saber cultural, nos hemos centrado en los conocimientos sobre (des)cortesía en español, y hemos pretendido que los alumnos:

- a) Aprendan algunas de las normas de cortesía españolas: lo que se debe y no se debe hacer en determinadas situaciones.
- b) Utilicen la cortesía como herramienta estratégica en sus intervenciones comunicativas.
- c) Sepan convivir con respeto y armonía en la cultura española.
- d) Adquieran seguridad para desenvolverse con los nativos españoles, sin miedo al fallo pragmático.
- e) Descubran e identifiquen conceptos escondidos tras las palabras y formas de actuación, y que son compartidos por los miembros que pertenecen a una misma cultura.
- f) Desarrollen unas habilidades que posibiliten el entendimiento entre los interlocutores de diversas entidades sociales y la resolución de problemas culturales que afecten a la comunicación.
- g) Fomenten la valoración crítica de las formas de vida, creencias y costumbres de los países donde se habla la lengua objeto de estudio, y reflexionen sobre su propia lengua y cultura.

Todos estos aspectos tienen gran importancia en la interacción comunicativa, y afectan de manera considerable a la imagen del hablante y al éxito de la comunicación.

Por último, nos gustaría señalar que estas propuestas de trabajo han sido diseñadas a partir de material extraído de los medios de comunicación, los cuales nos ofrecen un enorme abanico de posibilidades que es conveniente aprovechar, puesto que proporcionan al estudiante la posibilidad de hacer una inmersión real en la comunidad lingüístico-cultural meta, con todas las ventajas que ello conlleva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros García, M^a J., 2008, *Comunicación e interculturalidad: Análisis de usos (des)cortesés en los medios de comunicación y su aplicación didáctica*. Memoria de

- máster publicada en la Biblioteca Virtual de redELE, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. <<http://www.mepsyd.es/redele/index.shtml>>
- Barros García, P., 2005, “La competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas”, en Montoya Ramírez, M^a I. (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cultura española a extranjeros*, Granada, EUG.
- Barros García, P. y M^a J. Barros García, 2007, “El léxico y la fraseología descorteses en el lenguaje político”, en P. Barros García, G. Águila Escobar y E. T. Montoro del Arco (eds.), *Estudios lingüísticos, literarios e históricos. Homenaje a Juan Martínez Marín*, Granada, Universidad de Granada, pp. 45-58.
- Barros García, P. y K. Van Esch (eds.), 2006, *Diseños didácticos interculturales. La competencia intercultural en la enseñanza del español*, Cuadernos de trabajo. Granada, Universidad de Granada.
- Blas Arroyo, J. L., Casanova Ávalos, M. y M. Velando Casanova (eds.), 2006, *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Bravo, D., 2001, “Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español”, *Oralia* 4, pp. 299-314.
- Bravo, D. y A. Briz (eds.), 2004, *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Butjies, D. y M. Byram (eds.), 1991, *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M., 1997a, *The Sociocultural and Intercultural dimensions of Language Learning and Teaching*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Byram, M., 1997b, *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Byram, M. y G. Zárate, 1994, *Teaching and Learning Language and Culture*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Canale, M. y M. Swain, 1980, “Theoretical bases of communicative approaches to the second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1/1, pp. 1-47.
- Guillén Díaz, C., 2004, “Los contenidos culturales”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 835-852.
- Haverkate, H., 1994, *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
- Haverkate, H., 2004, “El análisis de la cortesía comunicativa, categorización pragmalingüística de la cultura española”, en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 55-65.
- Hernández Flores, N., 2006, “Actividades de autoimagen, cortesía y descortesía: tipos de actividades de imagen en un debate televisivo”, en J. L. Blas Arroyo, M. Casanova Ávalos y M. Velando Casanova (eds.): *Discurso y sociedad: contribuciones al estudio de la lengua en contexto social*. Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 637-648.
- Hickey, L. y M. Stewart, 2004, *Politeness in Europe*, North Somerset, Multilingual Matters.
- Higueras García, M., 2004, “Internet en la enseñanza del español”, en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 1061-1086.

- Instituto Cervantes (traducción en español), 2002, *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- Juan Lázaro, O., 2004, “Aprender español a través de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 1087-1106.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2004, “¿Es universal la cortesía?”, en D. Bravo y A. Briz (eds.): *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, pp. 39-53.
- Lorenzo-Dus, N., 2007, “(Im)politeness and the Spanish Media: The Case of Audience Participation Debates”, en M. E. Placencia. y C. García (eds.): *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. London, Lawrence Erlbaum, pp. 145-166.
- López García, M. P., 2001, “Delimitación de campos temáticos en el componente sociocultural de la lengua”, en A. Martínez, P. Barros, J. M^a. Becerra y J. A. de Molina (eds.): *Enseñanza de la lengua I*. Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, pp. 165-174.
- Miquel López, L. y N. Sans, 1992, “El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua”, en *Cable*, 9, Madrid, Difusión, pp. 15-21.
- Montoya Ramírez, M^a I. (ed.), 2000, *La lengua española y su enseñanza (Actas de las VI Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española)*, Granada, Universidad de Granada.
- Oliveras, A. 2002, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Olshtain, E. y A. D. Cohen, 1991, “Teaching speech act behaviour to nonnative speakers”, en M. Celce-Murcia (ed.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2nd edition. New York, Newbury House, pp. 154-165.
- Roda Salinas, F. J. y R. Beltrán de Tena, 1988, *Información y comunicación. Los medios y su aplicación didáctica*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili.
- Schrader-Kniffiki M. (ed.), 2006, *La cortesía en el mundo hispánico. Nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos*, Vervuert, Lengua y Sociedad en el mundo hispánico.

LENGUAJE E INTERNET

Marcos Andrés Bonvin Faura
IES Castillo de la Yedra, Cazorla

0. INTRODUCCIÓN

Sin duda, Internet ha sido el medio de comunicación que en mayor medida ha revolucionado las formas de comunicación entre personas desde finales del siglo XX. Esta revolución puede analizarse desde una doble perspectiva lingüística. En primer lugar, constituye una nueva dimensión comunicativa, con un lenguaje claro, sencillo y preciso, al estilo del lenguaje científico-técnico, inmediato y con influencias del inglés, que presenta un carácter multimedia, con imágenes, palabras y sonidos. En segundo lugar, nos encontramos con una escritura abreviada y con errores ortográficos.

Lo sorprendente es que ambas tendencias conviven en la Red como si fueran diferentes registros de la misma persona.

En cualquier caso —se puede anticipar—, nos encontramos ante la mayor revolución del lenguaje que se haya producido jamás.

1. LA ABREVIACIÓN

Víctor Hugo escribió la carta más breve que se recuerda. Se la envió a su editor en 1852 para saber cómo se vendía su novela *Los Miserables*. Víctor Hugo escribió: “?”; y su editor respondió: “!”. ¿Esto es un diálogo? Claro que lo es. ¿Alguien puede pensar que Víctor Hugo tenía problemas expresivos...?

Poco antes, el 24 de mayo de 1844, Samuel Morse había enviado el primer telegrama de Washington a Baltimore con el siguiente mensaje: “¿Qué nos ha deparado Dios?”. Durante ciento sesenta años los telegramas fueron un medio de comunicación rápido y eficiente para transmitir todo tipo de mensajes con carácter de urgencia, hasta que fueron jubilados por el móvil e Internet.

Desde siempre, la principal característica de los telegramas fue la brevedad, ya que se pagaban por palabras. De este modo, preposiciones, artículos y otros elementos complementarios eran suprimidos sistemáticamente. También desaparecieron los signos de puntuación, que se sustituían por la palabra STOP, que era gratis. Y se evitaban las palabras muy largas, ya que a partir de quince letras computaban doble.

A pesar de los avisos de algunos lingüistas que pronosticaban una influencia letal de estos textos sintéticos sobre la capacidad expresiva de la lengua, los telegramas murieron sin que afectaran en lo más mínimo a otros textos escritos. Los hablantes consideraban que se trataba de una variedad más, y no tenían el menor reparo en cambiar de registro cuando, por ejemplo, escribían una carta.

El lenguaje de los telegramas tenía en la abreviación su principal característica, por aquello de la economía lingüística y de la economía real, la del bolsillo, que prevalecía sobre el lenguaje.

Cuando el móvil sustituyó al telegrama, el problema de la economía persistió, porque los mensajes cortos tienen un límite de 160 caracteres. Y, ante el mismo problema, la misma solución. En plena crisis económica, los usuarios se apretaron más el cinturón y apretaron más la lengua. Así, se emplearon palabras recortadas, con eliminación de vocales y algunas consonantes. En ocasiones, las palabras españolas se sustituían por términos ingleses cuando estos eran más cortos. También se produjo la supresión total de tildes o signos de puntuación; en el caso de los signos de exclamación o interrogación sólo se escribían al final...

Todo para ahorrar espacio. *Ola cm sts*, es un ejemplo de ello.

Este lenguaje abreviado llegó inmediatamente a Internet y se propagó por los *chat*, los *blog*, los *correos electrónicos*...

Por otra parte, la comunicación en Internet ha ido incorporando acrónimos cuya finalidad es la abreviación y el acortamiento de las palabras. Muchos de ellos proceden del inglés: FYI (*For your information*, para su información), IMO (*In my opinion*), ASAP (*As soon as posible*, lo más rápido posible), NP (*No problem*), OMG (*Oh my God*). Algunos son considerados *memes*, expresiones de moda que se propagan por la Red.

De todas formas, algunos lingüistas¹ no creen que estos *usos* vayan a influir en el lenguaje. Consideran que están asociados a un medio y a una moda, y que desaparecerán con el tiempo. Igual que sucedió con el lenguaje de los telegramas.

2. LOS ERRORES

Nunca antes se había ofrecido a cualquier persona la posibilidad de escribir y publicar libremente las ideas; y, además, hacerlo de forma libre.

Internet facilitó esta posibilidad, que los internautas aprovecharon, —y aprovechan—, para escribir y opinar sobre todo, comentando noticias, comentando opiniones, comentando comentarios...

Si bien son destacables las numerosas novedades expresivas que vienen y van, como la marea, lo cierto es que los errores de la e-escritura pululan por los correos y los blog y se expanden con rapidez espantosa. Los errores son ortográficos y de redacción: la tilde ha desaparecido; también las mayúsculas; las elipsis y las abreviaturas dominan en un lenguaje que aporta más signos que letras y más consonantes que vocales. Asimismo, son frecuentes las frases inacabadas.

En suma, Internet ha puesto de moda esa ortografía deficiente contra la que tanto han bregado durante decenios los gramáticos.

¿Estamos ante un nuevo registro de la lengua escrita? ¿Puede considerarse lengua escrita un manojo impronunciable de consonantes? *kdms asdc*? Equivale a: ¿Quedamos al salir de clase?

¹ Cfr. Alex Grijelmo García, *El ciberlenguaje provisional*, en: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengua_y_escritura/grijelmo_a.htm

En Internet ya podemos encontrar diccionarios sobre el léxico de los SMS e Internet², elaborados por los jóvenes internautas, que son quienes envían las palabras y abreviaturas que usan en sus mensajes de texto.

¿Hasta qué punto es empleada en Internet esta variedad lingüística? ¿Existe algún modo de cuantificar su uso?

El 15 de noviembre decidimos buscar algunos de los términos abreviados más utilizados en la e-escritura digital. Recurrí a Google, esperando recibir el delicado eufemismo de *quizá quiso decir* con que el buscador nos corrige nuestros errores ortográficos. Pero no fue así.

La primera palabra que rastreamos fue *salu2*, esa combinación tan usada de cifra y letras. El buscador la admitía, la consideraba correcta y registraba nada menos que 15.800.000 entradas. Sorprendidos, escribimos la palabra correctamente, sólo con letras; y el buscador arrojó la cifra de 106.000.000 de entradas. Desde luego, fue un alivio porque por un momento llegamos a temernos lo peor.

En segundo lugar, tecleamos el nexa *que*, pero en la forma abreviada y con *k* de kilo (*ke*). El buscador también lo reconocía y registraba nada menos que 407.000.000 de entradas, frente a los 2.200.000.000 de la palabra correcta. El buscador reconocía una incidencia alta de la abreviatura: 19 de cada 100 palabras aparecían en la Red abreviadas.

Es cierto que todos, alguna vez, hemos utilizado abreviaturas en nuestras notas particulares. ¿Quién no! Pero cuando cambiábamos de escrito, sobre todo cuando era público, procurábamos escribir correctamente.

Sin duda, algo ha pasado para que ese *ke*, censurado por los profesores, aparezca públicamente en la Red en un porcentaje nada despreciable del 20 %.

3. LAS IMÁGENES

En los mensajes de la e-escritura adquiere gran relevancia el lenguaje no verbal, especialmente por la inclusión de imágenes. De hecho, hace ya tiempo que los jóvenes prefieren lo visual sobre lo textual. Pero, ¿podemos desarrollar un pensamiento profundo sólo con imágenes?

Dicen algunos expertos que los humanos soñamos en blanco y negro porque las ideas, aunque contengan elementos narrativos, carecen de color. Sólo son luces y sombras, en blanco y negro. Algo parecido sucede con nuestros recuerdos, imágenes borrosas que rememoran nuestra dicha y nuestra pena, tal y como siempre ha reflejado el cine.

Los investigadores señalan que una persona normal sueña de tres a cinco veces en una noche. Hay quien llega hasta las siete. Todos soñamos, pero no todos recordamos los sueños ni lo hacemos del mismo modo. Estudios recientes demuestran que los medios de comunicación han determinado el modo en que vemos los sueños: en blanco y negro cuando la prensa y la televisión eran en blanco y negro; en color, desde el momento en que la imagen adquiere todas las tonalidades...

² Cfr. <www.diccionariosms.com/contenidos/>

Últimamente, el gusto por la imagen ha derivado en culto, que incluso ciertos pedagogos anteponen al lenguaje mismo³. Se ha llegado a proponer que en la enseñanza de los niños de entre 3 y 6 años *se utilicen libros sin palabras porque pueden ayudar a mejorar las destrezas del lenguaje de los niños y despertar su imaginación*.

Pero, como sostienen José César Perales y Juan Francisco Romero⁴, *la imagen didáctica es una herramienta importante de complemento al lenguaje, tanto en la modalidad escrita como en la oral, para la transmisión de conocimiento en los contextos de enseñanza-aprendizaje*.

En la época del cine mudo, y para explicar el relato de las películas, apareció la figura del explicador, cuya voz resonaba en los cines. Este individuo narraba la película para que el público la pudiera comprender, ya que las imágenes por sí solas no transmiten información completa. El mundo audiovisual es efímero y transmite un pensamiento mosaico. Eso sucede al navegar o al ver una película. Al día siguiente no recordamos nada.

¿Una imagen vale más que mil palabras?

La imagen por sí sola no aporta nada. Pensemos en el atentado del 11 de septiembre de 2001 contra las Torres Gemelas de Nueva York, las dos grandes edificaciones diseñadas por el arquitecto estadounidense de origen japonés Minoru Yamasaki. Supongamos que alguien, dentro de doscientos años, encontrara la famosa fotografía del avión comercial acercándose a las Torres mientras una de ellas ardía. Si esa fotografía no tuviera ningún texto de acompañamiento, el individuo sería incapaz de descifrar su contenido o, tal vez, le atribuyera una explicación errónea. Podría pensar, por ejemplo, que se trataba de una escena de alguna película de acción del siglo XX, al estilo de *La jungla de Cristal*; o que se trataba del peor incendio de los siglos XX o XXI por la columna fumífera; o un ejemplo de industrias contaminantes; o la consecuencia de un atentado terrorista, tal vez una bomba. ¿Y el avión comercial? Podría pertenecer a los servicios de rescate, a la prensa o simplemente un claro exponente del intenso tráfico comercial de la época. Cualquier explicación podría servir.

Internet se caracteriza por su multimedialidad y la avalancha de imágenes que suministra. Pero el texto es sumamente necesario, no sólo como factor de equilibrio, sino también como herramienta para explicar la imagen.

4. NUEVA FORMA DE LEER Y PENSAR

¿Puede cambiar Internet nuestra forma de leer y pensar?

Internet ha supuesto el mayor canal de información creado por el hombre. Además, cada vez pasamos más tiempo pegados al ordenador para buscar información, leer periódicos, chatear, leer y escribir correos electrónicos, comprar, organizar viajes o, simplemente, por placer.

Por todo ello, ha supuesto una transformación sin precedentes en el modo en que se adquiere o guarda la información. El usuario escanea la pantalla y selecciona lo que le interesa para leerlo a través de hipertextos. Por tanto, lee a saltos y no vuelve atrás. Normalmente, busca la satisfacción inmediata.

³ Cfr. <www.surlink.com.ar/ei/contenidos/00/2500/2517.asp>

⁴ Cfr. <dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1214647>

A diferencia de los textos tradicionales, los textos digitales ofrecen sonidos e imágenes, fijas o en movimiento, con su lenguaje multimedia. Si se imprimen, se pierde buena parte de la información, de modo que los usuarios prefieren guardar los documentos y, al mismo tiempo, ahorrar en tinta y papel.

Poco a poco, el usuario se ha acostumbrado a leer en pantalla y no en papel, lo que implica necesariamente que los textos sean más cortos, para no cansar la vista.

Los expertos están divididos sobre cómo puede afectarnos el lenguaje de Internet a la hora de leer y pensar⁵. Unos estiman que puede disminuir nuestra capacidad de leer textos largos y de pensar en profundidad; otros creen que aumentará exponencialmente la capacidad intelectual.

Nicholas G. Carr sostiene que los usuarios de Internet, independientemente de su edad (pues no considera que sólo pueda afectar a los jóvenes) buscan preferentemente la información rápida, con abundancia de imágenes y textos más cortos cada vez e incluso abreviados. Al usuario le gustan los textos sintéticos, con lo justo para tener que leer poco. Finalmente, Carr también cree que la influencia de la tecnología será mayor a medida que aumente el uso de Internet.

5. CONCLUSIONES

El lenguaje del móvil e Internet es común a los jóvenes europeos. Recordemos que, según diversos estudios⁶, un 95 % de los jóvenes de 12 a 18 años tiene teléfono móvil y un 80 % acceso a Internet.

Este nuevo registro desarrollado por los medios tecnológicos es, sin duda, un lenguaje práctico, rápido, sintético y espontáneo, en el que abundan los neologismos, sobre todo los procedentes del inglés. Pero este último aspecto no es una novedad, también sucedió con el lenguaje deportivo, especialmente el del fútbol. Con el tiempo, los términos se hispanizaron...

En este lenguaje abundan las imágenes, pero no creemos que en algún momento puedan llegar a sustituir al lenguaje escrito u oral, ya que las imágenes por sí solas no son una fuente de información completa.

Sin embargo, el mero hecho de que existan imágenes, unido al uso del hipertexto, propio del medio, ha posibilitado una nueva forma de leer, escribir y guardar los documentos. Se prefieren textos cortos y abreviados, y en algunos casos con pérdida de vocales y descuido ortográfico.

Aunque sólo existe en su variedad escrita, ya que hablarlo es imposible, hay quien piensa que este uso de la lengua constituye un empobrecimiento del idioma y, por tanto, de nuestros conocimientos. Además, hay quien habla de destrucción de la sintaxis, el elemento que favorece el pensamiento lógico.

Sin embargo, hace mucho tiempo que los jóvenes presentan escritos pobres y con ausencia de subordinadas. Así es la lengua de nuestra sociedad, cuyos modelos sociales y lingüísticos emanan de la telebasura.

⁵ Cfr. Abel Grau, "Internet cambia nuestra forma de leer... ¿y de pensar?", *El País*, 10/10/2008.

⁶ Por ejemplo, *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes: une enquête européenne en éducation aux médias*, 2006, de la Comisión Europea: Plan de acción Internet más seguro.

De todas formas, en Internet encontramos todos los registros. Incluso, una misma persona no mantiene el mismo nivel de lenguaje cuando escribe un correo comercial o cuando escribe a un conocido, porque el escritor tiene conciencia de la variedad de registros y de la corrección o incorrección de un texto.

Buscando captar un mayor interés en clase, en cierta ocasión propusimos a los alumnos escribir un texto utilizando el registro propio del móvil o el blog, con el aviso correspondiente de que no se considerarían errores ortográficos los errores ortográficos de toda la vida. Sorprendentemente, aquellos chicos de 16 años se quedaron paralizados, como si no supieran qué escribir, porque el cómo se daba por supuesto. Una alumna explicó aquella situación: no sabían escribir de ese modo con un bolígrafo y una libreta, porque no tenían costumbre. Cuando escribían en papel lo hacían bien, o lo intentaban. Era cuestión de costumbre.

¿Y cuando no haya papel? Esa, tal vez, sea la pregunta que requiere una respuesta.

Todo es reversible. Y, sin embargo, el mundo se mueve...

La chica tenía conciencia, ese conocimiento que el ser humano posee sobre sí mismo, sobre su existencia y su relación con el mundo.

Como dijera Nietzsche, si a nuestra conciencia la amaestramos, nos besa al mismo tiempo que nos muerde.

UN PERFECTO CONFLICTIVO: *ANDAR* Y SU EVOLUCIÓN ANALÓGICA

Elisabeth Fernández Martín
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

En este trabajo centramos nuestra atención en la formación del perfecto del verbo *andar*, un perfecto irregular que a lo largo de su historia lingüística ha sufrido un complejo devenir de formas, hecho que pervive en la actualidad y que sin duda contribuye a la extensión de formas desviadas de la norma académica.

La irregularidad que presenta el verbo *andar* afecta tanto a los morfemas flexionales como a la base del tema de perfecto, es decir, afecta al pretérito perfecto simple de indicativo¹, al pretérito imperfecto de subjuntivo y al futuro simple de subjuntivo. *Andar* pertenece, pues, a los denominados *pretéritos fuertes* del español. Estos pretéritos de reducido número y, a pesar de su naturaleza irregular, afines entre sí, estaban ya presentes en la lengua latina, por lo que constituyen los últimos restos de los numerosos perfectos fuertes latinos. La calificación de “fuertes” la reciben por ser pretéritos con la vocal de la desinencia átona *o*, lo que es lo mismo, con una raíz tónica, tales como: *venir* → *vIne*. En español, los vestigios de estos perfectos están presentes en las formas de primera y tercera persona de singular. Estos verbos irregulares se manifiestan en las tres conjugaciones verbales, aunque su incidencia es más abundante en la segunda. Algunos ejemplos de estos perfectos, que poseen acento en la vocal radical y no, como sería lo habitual, en la desinencia, son los siguientes: *andUve*, *dlJe*, *estUve*, *quIse*,...

1ª CONJUGACIÓN	2ª CONJUGACIÓN	3ª CONJUGACIÓN
<i>Andar</i> : <i>anduve</i> Estar: <i>estuve</i>	Caber: <i>cupe</i> , <i>cupo</i> Haber: <i>hube</i> , <i>hubo</i> Hacer: <i>hice</i> , <i>hizo</i> Placer: <i>plací</i> , <i>placiste</i> , pero <i>plugo</i> . Poder: <i>pude</i> , <i>pudo</i> Poner: <i>puse</i> , <i>puso</i> ² Querer: <i>quise</i> , <i>quiso</i> Saber: <i>supe</i> , <i>supo</i> Tener: <i>tuve</i> , <i>tuvo</i> Traer: <i>traje</i> , <i>trajo</i>	Conducir: <i>condujo</i> Decir: <i>dijo</i> Venir: <i>vino</i>

FIGURA 1: Verbos con pretérito perfecto simple fuerte en español

Por un lado, la Real Academia ofrece como formas admitidas para el pretérito perfecto simple, o pretérito, las formas *anduve*, *anduviste*, etc. La misma raíz se mantiene en el modo subjuntivo: en el pretérito imperfecto (*anduviera/anduviese*,...) y en el futuro simple (*anduviere*,...). Estas son las únicas admitidas hoy por la norma

¹ Frente a las terminologías más tradicionales (*pretérito indefinido*; *pretérito*) seguimos en esta monografía la denominación propugnada por la Real Academia Española.

² y sus derivados, tales como: *reponer*, *posponer*... a los que se suman los derivados de DUCERE: *conducir*, *aducir*, *seducir*, etc. Ha de añadirse en última instancia los casos del español medieval: *yoguer* (*yazer*), *coxe* (*cozer*), *destruxe* (*destruir*), *remase* (*remanir*), *rise* (*reír*), *sonrise* (*sonreír*), *escrive* (*escrevir*), *crove* (*creer* y *crecer*), *(d)espise* (*(d)esponder*), *fluxe* (*foir*), *prise* (*prender*), *conquise* (*conquerir*), *tanxe* (*tañer*), *cinxe* (*ceñir*) y *visque* (*vivir*).

culta, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* de la RAE, por lo que no se consideran correctas las formas con la raíz regular *and-*: **andé*, **andaste*, **andara* o **andase*, **andaras* o **andases*, etc.

Sin embargo, en oposición a este criterio preceptivo, hallamos ejemplos de usos incorrectos, no únicamente en la supuesta hipercharacterización del habla vulgar que se produce en algunos relatos literarios, sino en medios de comunicación (escritos y audiovisuales) e incluso en el habla de buena parte de la clase media española, como hemos podido comprobar con la realización de este estudio. He aquí nuevamente expresado el conflicto entre norma y uso, algo que no afecta, no obstante, a la eficacia comunicativa:

El hecho de que determinadas palabras o expresiones estén “mal” construidas puede ser irrelevante desde el punto de vista del hablante; muchos españoles construyen frases como *Ayer andé de cabeza todo el día*, sin que la eficacia comunicativa del mensaje se vea afectada por el distanciamiento de la norma. (Elvira, 1998: 11).

Veamos algunos ejemplos extraídos de los medios de comunicación:

1) Página del periódico *La Razón* edición digital;

Titular: De Niro y Pacino, dos actores únicos ayer en Madrid

[...] Vuelven a trabajar juntos en *Asesinato justo*, donde encarnan a dos policías que se toman la justicia por su mano. [...] Y, en el medio de tamaña barahúnda, la trilogía de *El padrino*, que unió los italianizantes apellidos de ambos ya para siempre aunque en ninguno de esos extraordinarios filmes compartieron plano, ni siquiera uno pequeñito. Es lógico, entonces, que ayer el Ritz *andara*³ revuelto con la visita de Pacino, un hombre menudo como acusa la pantalla, cálido, y De Niro, que ha ganado con los años en kilos, pero pocos, y paciencia, porque se las traía. [Cipriano Pastrano] (www.larazon.es, septiembre 2008; fecha de consulta: 20 octubre 2008)

2) Página web del programa de televisión *Fama*

Título: Manifiesto

“[...] Dicen que es mucho mas fácil calcular el resultado de una suma entre números que calcular el resultado de una suma de sensaciones. Esto es más o menos lo que me pasa si tengo que describir lo que es para mí el baile. [...] empezaría diciendo que antes bailé que *andé* (literalmente). Sí, sí: salí de mamá haciendo poppin, y con sólo 2 años mi parque infantil era una pista de break en toda regla.” [Sergio Alcover, Chumierock] (http://blog.cuatro.com/fama_2008/2008/01/manifiesto.html, 10 enero, 2008; fecha de consulta: 17 de octubre, 2008)

Únicamente solo dos de los 115 mensajes que los cibernautas enviaron como respuesta a este “manifiesto” aludían al mal uso de este tiempo verbal. La mayoría de las personas no aprecian la incorrección, hasta tal punto que incluso uno de ellos alababa la forma de escribir del profesor de baile Sergio Alcover.

El último caso que presentamos pertenece a una web sobre el parto. En ella, la futura madre cuenta sus problemas a la hora de dar a luz, ya que el bebé venía en posición contraria a la habitual.

3) Página web elpartoesnuestro.es

“[...] Pues el caso es que viendo que la nena estaba “sentadita” hablé con el gine, la comadrona, y con todas las chicas que me habian dicho que sus bebes estaban en posición podálica para ver que tal. Hice todas las posturas posibles, *andé* a gatas...”

³ Las cursivas son nuestras.

(www.elpartoesnuestro.es, 2008; fecha de consulta: 19 de octubre, 2008).

¿Qué ocurre para que esta incorrección esté tan arraigada en nuestra lengua? Tenemos que pensar que no ocurre lo mismo con todos los verbos irregulares de nuestro idioma. El propio Gómez Torrego (2007: 529) se expresa al referirse a *andar* como “perteneciente a un grupo de verbos irregulares en los que se cometen incorrecciones”⁴. Algunos verbos irregulares están fuertemente interiorizados por los hablantes y solo jóvenes principiantes (niños y estudiantes de español como L2) en etapas iniciales de su aprendizaje lingüístico⁵ cometen equivocaciones en el uso de los verbos irregulares, tales como *poní* por *puse*, *hací/hicí* por *hice* o *querí* por *quise*. De hecho, no se encuentran ejemplos en los corpus de la Academia⁶, mientras que para el verbo *andar* los ejemplos han sido numerosos, como hemos visto. Luego, es acertado afirmar que el uso erróneo de *andar* es llamativo y diferente, pero para poder dar respuesta a la cuestión de por qué lo es, necesitamos examinar detenidamente su naturaleza morfológica especial.

1. CAUSAS HISTÓRICAS DEL FENÓMENO

No solo es complicado determinar la procedencia de este verbo, sino que la evolución de su perfecto resulta aún más llamativa. Para esclarecer este proceso, vamos a detenernos en el estudio de la configuración del pretérito perfecto en su paso del latín al español y en las tendencias analógicas que intervienen en él.

1.1. *El tema de perfecto en latín: perfectos fuertes y débiles*

En la formación del pretérito perfecto romance se unieron una serie de factores de tipo fónico, léxico y morfológico. El primer factor de importancia lo constituye la prosodia. Dependiendo del morfema verbal sobre el que recayese la acentuación, los perfectos latinos se distribuyeron en dos grupos:

- A) Los verbos terminados en *-ĀRE* e *-ĪRE* presentaban desinencias acentuadas, es decir, eran perfectos débiles.
- B) Casi todos los verbos en *-ĒRE* y *-ĔRE* llevaban el acento en el radical de algunas formas de sus paradigmas, o lo que es lo mismo, eran fuertes.

Existen, pues, dos tipos de perfectos, los débiles y los fuertes. La abundancia de los pretéritos fuertes en latín, su arraigo en la lengua, así como el ser verbos muy frecuentes en el uso lingüístico, fueron hechos definitorios para la perpetuación en el romance

⁴ De hecho, él mismo afirma que si estas no se detectasen, no hablaría de ellas en su manual.

⁵ “Todos los niños hispanohablantes, alrededor de los 3-4 años, dicen “yo lo *poní*”, en lugar de “yo lo *puse*”. Clásicamente se trata de un error, porque el niño no sabe aún tratar los verbos irregulares. Pero cuando analizamos la naturaleza de este error, la explicación no puede detenerse en un se equivoca”, porque precisamente los niños “se equivocan” siempre de la misma manera: tratan a todos los verbos irregulares como si fueran regulares (diciendo *yo andé, está rompido*, etc)”, Ramírez Huerta & alii (2005: 7-8). Gili Gaya opina del mismo modo (1961: 25): “Notemos de paso que la infancia es muy consecuente con las formaciones por analogía: dice *andé* y *cabí*, y cuando aprende con extrañeza que debe decirse *anduve* y *cupe*, recibe y siente estas formas como imposición arbitraria de padres y maestros”.

⁶ Existen un par de casos de estas formas, pero no son de la misma naturaleza, es decir, *querí* en CREA no aluden a la primera persona del singular, sino a la segunda del plural: “¿Qué querí? ¿Por qué no le preguntai al fiscal?” (CREA: Prensa, Chile, 2004).

castellano, aunque su presencia, como bien sabemos, ha sufrido importantes pérdidas. Bien es cierto que en el período medieval su número era mayor que en la actualidad, presencia que sí sigue siendo superior, por ejemplo, en catalán. Idéntica evolución ha sucedido en el participio. Esto se debe a que en español la mayoría de los perfectos fuertes rehicieron un perfecto débil, o incluso contaban ya con una forma débil paralela, como ocurría con *domui* > *domavi*; *sonui* > *sonavi*.

En latín eran débiles *tú* y *vos*, pero los romances hicieron también débil *nos*, junto con *ellos*, forma esta última que en latín tenía doble acentuación (*dixērunt* y *dixērunť*), o mejor dicho, que tomó la acentuación de los perfectos débiles en *-ir* (*dormierunt*). Así pues, el plural del perfecto y todos los tiempos afines fueron uniformados al paradigma de los verbos en *-ir*.⁷ En definitiva, las únicas formas fuertes que se mantuvieron fueron *Yo* y *Él*; *él* con *-o* final analógica de las débiles para evitar confusión y homonimia con la primera persona del singular: *dixo/dixe*.

La clasificación de los perfectos fuertes se ha establecido a partir de la sistematicidad de los distintos cambios sufridos en sus lexemas verbales. Se suelen organizar en cuatro grupos principales:

- a) Los perfectos que incorporaron una *-U-* entre la raíz del verbo y las terminaciones, como: *HABĒRE* → *Hábui*.
- b) Los perfectos sigmáticos son los que introducen una *-s-* o una *-x-* delante de la terminación, a saber: *MITTĒRE* → *Mísi*.
- c) Los que cambian la vocal temática (cierran o abren la vocal), por ejemplo: *FACĒRE* → *Féci*.
- d) Los perfectos reduplicados, aquellos que repiten una sílaba, generalmente la primera. Uno de los pocos verbos de este tipo es *DARE* → *Dédi* > *dí*.

1.2. *El caso de andar*

Como ya se ha apuntado, partimos de una etimología un tanto dudosa y un perfecto conflictivo. *Andar* procede del latino *AMBULARE*. Según Corominas y Pascual (1980: 256), la forma romance derivada sería **amlare*, una pronunciación descuidada del original latino. Aportan como primera documentación una Glosa del monasterio de Silos de la segunda mitad del siglo X. Lloyd (1993: 485) prefiere apostar por **ambitare*, como solución intermedia:

$$\text{AMBULARE} > \left\{ \begin{array}{ll} *amlare & (\text{Corominas/Pascual}) \\ *ambitāre \text{ ("dar vueltas")} & (\text{Lloyd}) \end{array} \right\} > \text{andar}$$

Andar, junto con otros verbos que acababan en *-are* (*catar*, *entrar*), tuvo muy pronto perfectos débiles, por pertenecer a los verbos de la primera conjugación (*fricui* > *fregué*;

⁷ Menéndez Pidal (1999: 315) afirmaba que únicamente “en el habla vulgar se halla *ellos* como perfecto fuerte, sacada de *él* +...*n* (a imitación de *él canta*, *ellos cantan*)”. Estos perfectos fuertes analógicos de la tercera persona del plural, formados a partir del singular, suponen la creación de una forma verbal “contracta” con acento en el radical y no en la flexión: *estuvon*, *dijon*, *anduvon*, *puson*,... Se puede encontrar un ejemplo en el XVIII en Fray Gerundio “anduvon”, ya que, según explica Pato Maldonado (2004), el personaje es aragonés. Al parecer es un fenómeno antiguo del castellano, que se documenta desde el siglo XIII en Castilla y que perdura hasta nuestros días en el ámbito rural⁷, aunque con un retroceso notable.

vetui> *vedé*). Así pues, *andar* tendría que haber generado solo un perfecto débil (v. 1.1.), pero se sirvió con más asiduidad de los perfectos fuertes que creó por analogía. La similitud con los verbos *dar* y *estar* (reduplicados) fue uno de los motivos que provocó las creaciones reduplicadas de *andar*, es decir, análogos a *dedi* eran *stetī* y *andēiŕ*. Los reduplicados son muy escasos en castellano, de hecho, *andar* y *estar* se perdieron posteriormente. La influencia del pretérito de *estar*, *estide*, propició otros pretéritos en *-ide*: *entrar-entride*; *catar-catide*, *andar-andide*. Estas creaciones analógicas aparecen ya en el *Poema de Mio Cid*: “por tierra *andidiste* treinta e dos años, Señor spirital” (*Poema de Mio Cid*, ed. A. Montaner, 2007, v. 343), aunque este texto desconoce los demás perfectos análogos a *steti* y *andeti* que circulaban en el siglo XIII: *entrido*, *catido* y *demandido*.

[c 1140] *Cid*, 1961

3552 En otro logar se arman los yfantes de Carrión,
Sedielos castigando el conde Garciordonez.
Andidieron en pleyto, dixieron lo al rey Alfonsso,
Que non fuessen en la batalla...

Este verbo no solo produjo un perfecto fuerte, sino dos, uno con *u* en el radical y otro reduplicado. Únicamente así se puede explicar la variedad en las formas antiguas (v. Figura 3), resultado del “estado caótico que vivía la flexión arcaica” (Lapesa, 2001: 211). En la Edad Media era habitual que un verbo tuviera varios perfectos sobre todo cuando se trataba de un verbo de uso frecuente. Finalmente, esas otras formas fuertes alternativas fueron desbancadas por *anduve*.

Al mismo tiempo, en ciertos verbos en *-ar*, que terminaban en dental (*-tar* / *-dar*), se crearon formas medievales ocasionales *andido* (documentado en XII-XIV), *andude*, *andudo* (compromiso entre *andido* y *anduvo*), muchas de las cuales se especializan en un entorno geográfico; por ejemplo, *andude* es una forma muy utilizada en documentos leoneses⁸. He aquí algunos ejemplos que hemos encontrado⁹:

[1330-1343] *ArHita Buen Amor*, 1973

1576 b Urraca só, que yago sō esta sepultura;
en quanto *andude* el mundo ove vicio e soltura;
con buena razón muchos casé, e non quiese boltura;
caí en una ora so tierra, del altura:

[1330] *JManuel Estados*, 1981, cap. XIX, v. 10

Tanto *andudo* / Turín buscando a julio fasta que lo fallo, et desque fue con el, / dixol en commo el rey le enviara a el a le rogar et mandar que / fuese a el por cosas que tenien de fablar con el.

[1330] *JManuel Estados*, 1981, cap. III, v. 52

[...] et después que ellos/ finaron, fincaron sus discipulos et *andudieron* predicando por el /mundo, et...

[c 1250] *Egipciaca*, 1973

716 Después *andido* quarenta annyos

⁸ 1262 d: tiempo ha que non *andide* tan buena estación (Juan Ruiz, *Libro del Buen Amor*, ed. Joan Corominas, 1973). Los manuscritos S y T indican *andude*; el G *an vido*, por mala lectura; sin embargo, Corominas cree que en el manuscrito estaba *andide*, reemplazado por *andude* porque S y T son leoneses.

⁹ Se pueden encontrar más ejemplos de *andido* y *andidieron* en Berceo (Urrutia /Álvarez, 1992).

desnuda va e sin panyos.

[c 1250] Apolonio, 1976

134 a: El estado de est' mundo siempre asi *andido* / cada día se...

La mezcla de las dos vocales *o* y *u*, así como la preferencia de la lengua moderna por la *u* protónica, trajeron consigo la uniformidad en *u*, vocal de los perfectos conservados: *anduve*, *estuviera*,... Pero los textos antiguos son ricos en estas alternancias: *andove* (también *estove*), basada en otros pretéritos acabados en *-ove* (*aver* → *ove*) y la forma *andude* influida por *pude*. Algunos casos de variantes vocálicas que hemos atestiguado son:

[1438] ArTalavera Corbacho, 1978, cap. XXII.

Andodiste algunas lenguas.

[1326-1328] JManuel Cavallero, 1981, cap. XXIII, v. 4

El escudero fue para las cortes et *andiedo* tanto por sus jor/nadas que llevo aquel lugar do el rey fazia sus cortes.

No obstante, *andar* contó muy temprano también con formas débiles: *andavi*, *andavisti*, *andavit* > *andé*, *andaste*, *andó*, formas analógicas a los verbos de la primera conjugación; por ejemplo: *cantar-canté*, *nadar-nadé*, etc. A pesar de contar con varios perfectos fuertes, *andar* mantuvo una alternancia en distribución libre con las formas débiles. La misma situación se da en *catar* y *entrar*, donde más tarde se impuso la forma débil: *caté*, *entré*. Este hecho nos plantea la posibilidad de que ocurra lo mismo con *andar*. Alvar y Pottier (1987: 283) señalan ya que las formas *andó* o *andaron* aparecen constatadas en documentos riojanos del XII y XIII y en asturianos del XII. Este esquema analógico es común a los verbos con perfecto débil de primera conjugación y se conoce en las hablas populares de diferentes territorios.¹⁰ Hay que recordar que en aragonés no se cuenta con restos de perfectos fuertes para la primera y tercera persona del singular, ya que a lo largo del tiempo estas formas se fueron sustituyendo por perfectos débiles basados en el tema de presente. Este hecho favorece que en aragonés sea habitual desde antiguo la confusión entre el tema de perfecto y el de presente (Buesa Oliver/Castañer Martín, 1994: 87).

[c 1220] Fazienda, 1965

(p. 156) ...Priegod Sennor quet mienbre agora cum *andé* delante ti con verdad e con coraçon conplido, e...

[d. 1375] CBaena, 1993

45 ...meu mal ¡ay pecador!, tal cuita que con pavor *andé* e ando e andaré.

[1627] Correas *Voc*, 2000

Andé i *andé*, i a mi kasa me torné.

En resumen, podemos decir que *andar* ha sufrido a lo largo de su historia un doble proceso de analogía, es decir, ha resultado ser un verbo variable según el estado de la lengua en cada momento de la historia. Veamos, a continuación, un cuadro resumen con

¹⁰ Mondéjar (1994: 96) realiza un amplio estudio sobre la presencia de *andar* y otros verbos usados incorrectamente en Andalucía. En el mapa 51 (253) podemos ver su distribución por provincias; por su parte, Buesa Oliver / Castañer Martín (1994) examinan el fenómeno en Aragón y Navarra, etc.

todas las variantes evolutivas:

ANDAVI	<i>Andove</i>	Anduve	<i>Andude</i>	<i>Andedi/ andiedo</i>	<i>Andide</i>	*Andé
ANDAVISTI	<i>Andoviste</i>	Anduviste		<i>Andediste</i>	<i>Andidiste</i>	*Andaste
ANDAVIT	<i>Andovo</i>	Anduvo	<i>Andudo</i>		<i>Andido</i>	*Andó
ANDAVIMUS		Anduvimos				*Andamos
ANDAVISTIS		Anduvisteis				*Andasteis
ANDAVERTUNT		Anduvieron	<i>Andudieron</i>		<i>Andidieron</i>	*Andaron

FIGURA 2: Recopilación de variantes en el perfecto de *andar*.

1.3. Otros tiempos afines en los que aparece el tema de perfecto

Un hecho muy destacable es que el tema de perfecto no aparece únicamente en el pretérito perfecto simple, sino que es la base de otros tiempos del modo subjuntivo: el pretérito imperfecto y el futuro simple. Tiempos relegados hasta el momento de los estudios sobre los perfectos fuertes y la irregularidad verbal.

Estos tiempos sufren una evolución similar a lo explicado anteriormente para el pretérito perfecto. Los ejemplos que se encuentran de ellos son muy numerosos:

[c 1140] Cid, 1961

2839 Dixoles fuerte mientre que *andidiessen* de dia y de noch,
aduxiessen assus fijas a Valençia la mayor.

[1326-1328] JManuel Cavallero, 1981, cap. XXXV, v. 96.

Ca si todas *andudiessen* en vn çielo, non an/darian las vnas por las otras et cumplirían su camino tan ayna / commo la[s] otras.

En ocasiones encontramos formas no personales basadas en el tema de perfecto, como el gerundio: *andidiendo*. Esto se explica porque en el habla dialectal y vulgar se confunden a veces el tema de perfecto fuerte y del presente; así es frecuente oír: *trajiendo, quisiendo, supiendo*,... (Menéndez Pidal, 1999: 319).

2. EL FENÓMENO EN EL SIGLO XXI

2.1. ¿*Anduve* o andé?

Como hemos podido comprobar, *andar* ha ido asimilando su morfología a la norma predominante de la historia de nuestro idioma. Los perfectos regulares predominan actualmente en español, por lo que ejercen una gran fuerza de atracción analógica. A ello se suma que *andar* resulta ser el único verbo de la primera conjugación, junto con *estar*, que presenta el paradigma fuerte en el perfecto (*anduvo*). Su evolución, repleta de caminos de ida y vuelta, no ha terminado aún, ya que actualmente se utilizan las dos formas (*anduve*, *andé), aunque sólo una de ellas esté admitida por la norma académica. El sistema no suele mantener varios elementos que cumplen la misma función, sino que se decanta por uno de ellos, normalmente el que resulta más “natural” gramaticalmente, es decir, la forma más esperable acorde con el sistema. Esta misma situación ocurrió con el tratamiento de segunda persona del plural: *vos* y *vosotros* convivieron durante un tiempo hasta que *vosotros* se gramaticalizó plenamente y se consolidó como forma inequívoca de plural. La tendencia general del español es

sustituir los perfectos fuertes latinos por débiles analógicos, por lo que es fácil suponer que podría consolidarse en español **andé*, **andaste*, etc. al igual que se instauró *caté* o *entré*. Como hemos visto, quedan pocos restos de los pretéritos fuertes en los verbos irregulares (fig. 1) y estos poco a poco se van difuminando, ya que el poder de la regularización es muy intenso.

**Andé*, por su parte, no está presente en regiones específicas de nuestra geografía, sino que ha pasado a ser casi una forma habitual del español:

El vulgo de todas las regiones tiende a restringir irregularidades verbales, diciendo *andé* por anduve o unificando el vocalismo, ora en contra del diptongo (*apreto*, *frego*), ora extendiéndolo (*jugar*, *juegamos*) (Lapesa, 2001: 470).

La forma **andé* aparecía a lo largo del siglo XX como “forma latente” o “variante invisible” (Barra, 2008) presente en la clase baja, hasta que recientemente ha empezado a extenderse a la clase media-alta, según podemos deducir de los muchos ejemplos que hemos encontrado. Así pues, a principios del siglo XX los ejemplos que hallamos presentan la forma como caracterizadora del habla rústica, pero en el último cuarto de siglo y principios del XXI, los casos presentan otra naturaleza.

a) Principios del siglo XX:

1928:

Pues sí. Era allá por el mes de los Santos. Había yo llevao la piara al Endrinal pa que roeran las cabras las estepas, porque la otoñá era mala de pastos. Había amaneció lloviendo, *andé* toa la santa mañana por aquellos cerros, bajé por el barranco del Muerto y llegué a media tarde a la Hoz del molino rehundío.”

(CORDE, Ángel Menoyo Portalés, *La hoya del pasiego* [lecturas, noviembre de 1928], Sociedad General de Publicaciones, Barcelona, 1928; consulta: 21 octubre 2008).

1935:

Fortunato, haciendo memorias, se quedó mirándolo a usté un buen rato y al tropezarse con el recuerdo que le proponía trató de sacar el machete que tenía bajo el mostrador...

- Pero yo le *andé* alante, como usté al suyo en su hora y punto. [...]

(CORDE, Rómulo Gallegos, *Canaima*, Venezuela; Charles Minguet, Colección Archivos, CSIC, Madrid, 1995; consulta: 21 octubre 2008).

b) Finales del siglo XX y comienzo del XXI

- Primero se vivía muy bien, luego la cosa *andó* fastidiada hasta que ya estalló la guerra, luego...

(CREA, *La Vanguardia*, 16/05/1995: El envejecimiento de la población, Barcelona, 1995. Consulta: 20 octubre 2008).

[...] a de un millón de pesetas. Su ropa interior no le *andó* a la zaga, con 325.000 pesetas, seis veces más que...”

(CREA, *El Mundo*, 18/05/1994: La subasta de los archivos de Marilyn, Madrid, 1995. Consulta: 20 octubre 2008).

[...] o ante un cerco habitado por un mochuelo dormido, *andó* riéndose a voces, con los ojos cerrados, hasta que...”

(CREA, Felipe Hernández, *Naturaleza*, Anagrama, Barcelona, 1989. Consulta: 20 octubre 2008).

[...] o, deseando que entrara en materia. Legrand no se *andó* por las ramas. Me preguntó: - ¿Te gustaría cambiar...”

(CREA, Carlos Pérez Merinero, *Días de guardar*, Bruguera, Barcelona, 1981. Consulta: 20 octubre 2008).

[...] Las cosas entre ustedes nunca *andaron* mal y él es de gran corazón.”

(CREA, Renato Prada Oropeza, *Larga hora: la vigilia*, Premia, México, 1979. Consulta: 20 octubre 2008).

[...] Pero analice usted la lista y vea que no se *andaron* por las ramas y que algunos crímenes fueron...”

(CREA, Manuel Vázquez Montalbán, *Galíndez*, Seix Barral, Barcelona, 1993. Consulta: 20 octubre 2008).

- Periódico *adn.es*

Titular: El colombiano agredido el pasado domingo por cuatro jóvenes en Las Rozas al grito de “¡Viva España!” denuncia que la policía le dijo que “no tenía nada” tras la paliza.

“*Andé* como un metro más cuando sentí un golpe, caí al suelo y me dieron de golpes y patadas”, recuerda. Jaime comenzó a gritar y, acto seguido, los jóvenes subieron a un coche que conducía una quinta persona y huyeron.”

(<http://www.adn.es>, Madrid, 07/11/2007; fecha de consulta el 23 octubre 2008).

- Periódico *El deber.com* (Bolivia)

También hay dos jeep comprados ese mismo año, pero ahora paran más en el taller. El ex fiscal Juan Carlos Camacho Vidal, dijo que “yo todavía *andé* en esos jeeps y viví hacinado en ese vetusto edificio”. En su condición de jefe de la Dirección de Tierras de la Alcaldía apoyó.”

(http://www.eldeber.com.bo/antiores/20030328/seguridad_6.html, Santa Cruz de la Sierra - Bolivia, 28 marzo de 2003; fecha de consulta: 16 de octubre 2008)

- Página web *meaviso.com*

Los caminos que no *andé*, los caminos que no he andado, los caminos que no andaré.”

(<http://www.meaviso.com/wordpress/notas/429317/Caminos>, fecha de consulta: 20 octubre 2008)

- Página web *ciao.es*. Concurso de poesía

(Conciencia)

Amigo

(ayer *andé* perdido)

te puedo guiar pero solo tu puedes

y debes

encontrar el sendero perdido

que dice ser tu camino....

(me tambaleé en el ocaso,

me desperté muerto, no vivo,) [...]

(http://www.ciao.es/Concurso_estival_de_poesia_para_cafeteros_de_CIAO__Opinion_1164575, 12.09.2006; fecha de consulta: 20 octubre 2008)

Los últimos dos ejemplos son relevantes, pues podemos ver cómo la forma **andé* se concibe plenamente como el pasado del verbo *andar*. También lo es el hecho de que en el ejemplo final estamos ante un “texto literario”. De los veinticuatro comentarios generados, ninguno alude a la presencia de la forma verbal incorrecta.

Después de ver todas estas muestras, podríamos postular que es un cambio desde abajo, que se está imponiendo gracias a que la conciencia en torno a la forma errónea está desapareciendo en gran cantidad de la población, según podemos deducir de los siguientes ejemplos:

- WordReference.com Language Forums

Pregunta: ...estoy en medio de una discusión con mis compañeros de oficina que afirman que el pasado del verbo *andar* es “yo *andé*”, cosa que para mi es definitivamente una bestialidad! [...] yo soy argentina y en la escuela siempre me dijeron que *andé* es totalmente incorrecto y todos ellos son españoles.

Respuestas: 1. [...] aquí en Valencia todo o casi todo el mundo conjuga el pasado de andar de esa forma: *andé, andaste, andó*... En mi vida he oído a nadie de Valencia decir “yo anduve”. Suena “demasiado culto”, aunque técnicamente es lo correcto, lo sé. [...]

Pero sí que debería haber un poco de respeto hacia la forma de hablar NORMAL de algunos sitios y que es eso, la forma normal y coloquial de hablar AQUÍ de todo el mundo, no de gente ignorante, yo soy universitaria y no me considero ignorante en absoluto. [...] Lo de que me mirarían raro sólo lo dije para ilustrar hasta qué punto aquí es normal decir *andé* y anormal decir *anduve*. Además, yo no hablo “mal” en general, el único error que cometo (de forma sistemática, que uno ocasional se nos puede escapar a cualquiera) es el de *andar*, y ya te digo que aquí no se considera un error porque todo el mundo lo dice así.

2. Como apostilla únicamente de opinión personal, no pensaba que el uso de *andé* estuviera tan extendido. Ahora que sé que se dice en Valencia, Catalunya, Baleares, parte de Bolivia (los llanos), además de Valladolid, e imagino más sitios, me llama algo la atención que no aparezca ni una anotación al respecto en el diccionario Rae.”

(<http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=278010&page=4>, noviembre 2006; consulta: 25 octubre 2008)

Estos comentarios son bastante llamativos, pues postulan un criterio de prestigio encubierto en las formas débiles. En este sentido, sería conveniente ahondar en un estudio sociolingüístico sobre el proceso, algo que, sin embargo, se escapa de los márgenes del presente trabajo. Aún así, podemos llamar la atención sobre algunas tendencias que hemos podido registrar, como empleo del gerundio, otros tiempos verbales y rodeos lingüísticos para evitar el uso del pretérito perfecto simple:

- Yahoo consultas y dudas:

Alguien preguntó: *Se puede decir "yo andé por mi casa"?*

Respuestas: 1. *es yo estuve por mi casa*; 2. *mas facil, di: estuve andando por mi casa.*

(<http://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080504103120AAq1CDP>, mayo 2008; consulta: 26 octubre 2008)

Es clave esa sustitución del verbo por otros tiempos y la presencia o no del mismo. De hecho, al tratarse de un verbo de acción es frecuente que se utilice un sentido de continuidad de la acción, por lo que la perífrasis de este valor es muy frecuente con él. Los hablantes utilizan, además, otros verbos para evitar el empleo de *anduve-anduve*, como acabamos de ver en el ejemplo anterior. Similar criterio expone Paiva Boléo (cit. García Piñero, 2000: 145) cuando afirma que existen razones “estéticas o eufónicas” que favorecen el uso del pretérito perfecto simple o del perfecto compuesto. En su opinión, las preferencias variarían en un sentido u otro según el lexema verbal del que se trate. El hablante se inclina por el compuesto *he andado* en lugar de *anduve* porque “a forma anduve é desagradável à vista e ao ouvido pela sua singularidade”. Por el contrario, decir sí privilegia la forma simple del perfecto (dije), ya que se graba más fácilmente en la memoria. Así pues, siendo dos verbos irregulares, cada uno evoluciona de modo distinto. Este comentario puede ser una prueba más del rechazo que el hablante posee hacia la forma *anduve*.

2.2. Otros tiempos verbales con tema de perfecto

En último lugar, queremos hacer constar el uso en los medios de comunicación de las formas *andara*, *andase*, ... formas tanto o más extendidas que las del pretérito perfecto simple.

Cuando camina, pareciera que *andara* por las nubes, y al dirigirse a alguien, ...
(CREA, *El Siglo*, 16/06/1997, Panamá, 1997. Consulta: 19 octubre 2008).

- *La voz de Galicia digital*

Aparentemente, es simple: dos sujecciones con cuatro patas unidas en triángulo isósceles, del que cuelga un péndulo que carga con la piedra. Unas cuerdas a ambos lados que manejan, al menos, dos personas, para controlar el artefacto durante el movimiento, como si *andase*...
(<http://www.lavozdegalicia.es/hemeroteca/2005/10/18/4171732.shtml>, 18 de octubre del 2005; tomada: 29 octubre 2008).

- *Diario de Córdoba digital*

El tri Pedrosa, sigilosamente, como si *andase* con zapatos de gamuza. Hasta compartió bromas con Valentino Rossi (Yamaha) en la conferencia de prensa. ¡Ojo!, ese es uno de los trucos del heptacampeón. [Emilio Pérez de Rozas]
(<http://www.diariocordoba.com/noticias/noticia.asp?pkid=310132> 25/03/2007; tomada: 28 octubre 2008).

- *Diario de León digital* (Sección/Titular: A la última. El sistema)

NO HAY nada que pueda consolar a los padres de Mari Luz de la pérdida de su hija, quizá sólo pueda aliviarles saber que se hace justicia. Pero hacer justicia no es elegir un chivo expiatorio, es decir, hacer justicia no es sólo echar la culpa al juez Tirado de que un pederasta *andara* suelto sin control. [Julia Navarro]
(http://www.diariodeleon.es/se_laultima/noticia.jsp?CAT=427&TEXTO=7147559; consulta: 23 octubre 2008).

- *El Mundo digital*

A Tamayo lo llamó siempre don José, con esa cortesía elegante que entre ellos nació como una admiración recíproca. Cuando habla, Anselmo Alonso gasta una dicción de primer actor, medida, pulcra, como si *andase* en el monólogo minutísimo y certero de un clásico. [Antonio Lucas]
(<http://www.elmundo.es/papel/2005/07/29/madrid/1839758.html>, 29 de julio de 2005, número: 5.708 del periódico El Mundo; consulta: 24 octubre 2008)

3. CONCLUSIONES

La forma **andé* del pretérito perfecto simple del verbo *andar* es común a gran parte de la población española. Determinar si **andé* acabará solidificándose en la lengua y cuándo lo hará, es muy complicado, ya que son múltiples los factores de los que depende, aunque el principal lo constituye la presión normativa. Hay que tener en cuenta que “no se puede realizar predicción respecto a la dirección posible de los procesos analógicos. [...] la analogía aplicada en todas sus consecuencias haría esperables cambios que no se producen en la realidad” (Elvira, 1998: 13-14).

No obstante, podemos afirmar que el uso incorrecto de pretérito perfecto avanza de manera notable. En los procesos de regularización hay verbos que se estabilizan antes y otros más tarde, como hemos visto anteriormente en *catar* y *entrar*. Según los casos obtenidos, se puede afirmar que en las últimas décadas se ha producido una extensión

de las formas analógicas del perfecto de *andar* (**andé*, etc.) fuera de las parcelas de lo rústico y vulgar. Sin embargo, este uso incorrecto no se comete únicamente en la Península, sino que está presente al menos en ciertos puntos de Hispanoamérica, si atendemos a los ejemplos encontrados en Bolivia, Panamá y Colombia. Haría falta contar con más datos americanos para determinar si este hecho se debe sencillamente a la influencia que ejercen sobre ellos los medios de comunicación españoles.

BIBLIOGRAFÍA

Corpus

- Alfonso de Villasandino, *Poesías [Cancionero de Baena]*, ed. Brian Dutton/ Joaquín González Cuenca, Madrid: Visor, 1993.
- Cantar de Mio Cid*, reproducción digital de la edición paleográfica de Ramón Menéndez Pidal, Madrid, 1961, <<http://www.cervantesvirtual.com>>
- Cantar de Mio Cid*, ed. Alberto Montaner, estudio preliminar de Francisco Rico, Barcelona: Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2007.
- Don Juan Manuel, *Obras completas* (I-II), ed. José Manuel Blecua, Madrid: Gredos, 1981.
- El libro de Alixandre*, ed. Dana Arthur Nelson, Madrid: Gredos, 1979.
- Gonzalo Correas, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* (1627), Madrid: Castalia, 2000.
- Gonzalo de Berceo, *Obras completas*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1971 (3^a octubre de 1977).
- Gonzalo de Berceo, *Obras completas* (I-V): IV *La vida de santo Domingo de Silos*, estudio y edición crítica por Brian Dutton, London: Tamesis Books, 1981.
- Juan Ruiz, *Libro del buen amor*, ed. Joan Corominas, Madrid: Gredos, 1973.
- La Fazienda de Ultra Mar*, ed. Moshé Lazar, Salamanca: Universidad de Salamanca, 1965.
- Libro de Apolonio* (I-III), estudio, edición y concordancias de Manuel Alvar, Valencia: Fundación Juan March y Editorial Castalia, 1976.
- Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*, <<http://www.rae.es> [consulta: octubre, 2008]>.
- Real Academia Española: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*, <<http://www.rae.es> [consulta: octubre, 2008]>.
- Vida de Santa María Egipciaca*. Estudios, vocabulario y edición de los textos (I, II), ed. Manuel Alvar, Madrid: CSIC, 1973.

Páginas de Internet

- RAE: <<http://www.rae.es>>
- Periódico *adn*: <<http://www.adn.es/ciudadanos/20071107/NWS-2364-colombiano-agresion-racismo-pateado-rozas.html>>
- Periódico *Diario Córdoba*: <<http://www.diariocordoba.com>>
- Periódico *Diario de León*: <<http://www.diariodeleon.es>>
- Periódico *El deber*: <<http://www.eldeber.com.bo>>

Periódico *El Mundo*: <<http://www.elmundo.es>>
 Periódico *La Razón*: <<http://www.larazon.es>>
 Periódico *La voz de Galicia*: <<http://www.lavozdegalicia.es>>
 Web *ciao.es*: <<http://www.ciao.es>>
 Web *elpartoesnuestro.es*: <<http://www.elpartoesnuestro.es>>
 Web de *Fama*: <<http://blog.cuatro.com/fama>>
 Web *fórum.wordreference.com*: <<http://forum.wordreference.com>>
 Web sobre preguntas: <<http://es.answers.yahoo.com/question/index>>
 Web *meaviso*: <<http://www.meaviso.com/wordpress/notas/429317/Caminos>>

Referencias bibliográficas

- Alvar, M. y B. Pottier, 1987, *Morfología histórica del español*, 1ª reimpresión, Madrid, Gredos.
- Álvarez Álvarez, M. 1991, *Estudio de la flexión verbal en la obra de Gonzalo de Berceo (s. XIII)*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Barra Jover, M., 2008, “Las ‘variantes invisibles’: la evolución de las oraciones subordinadas en la lengua clásica y otros casos relacionados”, en Coloquio Internacional *La transformación del castellano medieval: sistema, formas de transmisión y entorno social*, Cádiz: Universidad de Cádiz, 2008 (en prensa).
- Buesa Oliver, T. y R. Mª. Castañer Martín, 1994, “El pretérito perfecto simple en las hablas pirenaicas de Aragón y Navarra”, *Archivo de Filología Aragonesa*, 50: 65-132.
- Corominas, J. y J. A. Pascual, 1980, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid: Gredos.
- Elvira, J., 1998, *El cambio analógico*, Madrid, Gredos.
- Gili Gaya, S., 1961, *Discurso de recepción en la Real Academia Española. Imitación y creación en el habla infantil*, Madrid, Real Academia Española.
- Gómez Torrego, L., 2007, *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, 2ª ed., Madrid, Arco /Libros.
- Lapesa, R., 2001, *Historia de la lengua española*, 9ª ed., Madrid, Gredos.
- Lloyd, P. M., 1993, *Del latín al español. I Fonología y morfología históricas de la Lengua Española*, Madrid, Gredos.
- Menéndez Pidal, R., 1976, *Obras de R. Menéndez Pidal. Cantar de Mio Cid I: Crítica del texto y Gramática*, 5ª ed., Madrid, Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, R., 1999, *Manual de Gramática histórica española*, 23ª ed., Madrid, Espasa Calpe.
- Mondéjar Cumpián, J., 1994, *El verbo andaluz: formas y estructuras*, Madrid, CSIC / Instituto Miguel de Cervantes.
- Pato Maldonado, E., 2004, “Los perfectos fuertes analógicos en el castellano”, en M. Trinidad (ed.), *Actas del Congreso Internacional “APLEX 2004”. Patrimonio Lingüístico Extremeño* (Cáceres, 4-6 noviembre de 2004), Cáceres, Asociación para el Patrimonio Lingüístico de Extremadura / Editora Regional (pre-edición en CD Rom) (en prensa).
- Piñero Piñero, G., 2000, *Perfecto simple y perfecto compuesto en la norma culta de La Palma de Gran Canaria*, Madrid, Iberoamericana.
- Ramírez Huerta, A. R. et alii, 2005, *Lecturas para los maestros de educación primaria*

- para niños y niñas inmigrantes: aprendizaje colaborativo*, México, CIADAC.
- Real Academia Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas* [DPD], [en línea: <<http://www.rae.es>>].
- Real Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española* [DRAE], 22^a ed. [en línea: <<http://www.rae.es>>].
- Urrutia Cárdenas, H. y M. Álvarez Álvarez, 1992, “El perfecto fuerte medieval (siglo XIII)”, en M. Ariza Viguera (ed.): *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, v. 1, pp. 859-872.
- Urrutia Cárdenas, H. y M. Álvarez Álvarez, 2001, *Esquema de morfosintaxis histórica del español*, 3^a ed., Bilbao, Universidad de Deusto.

LA METODOLOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLAS EN EL
BACHILLERATO (1960) DE M. SECO Y SU CONTRIBUCIÓN AL DEBATE SOBRE
LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

Juan Ferrer Torres
Laura Ferrer Sánchez

¿Qué hacemos con las palabras? ¿En qué contextos? ¿Con qué intenciones? Expresar de forma adecuada nuestras ideas, pensamientos y sentimientos, conversar de manera apropiada, intervenir en un debate, resumir un texto, escribir un informe, narrar una anécdota que nos ocurrió, describir un paisaje que nos emociona, entender lo que leemos a sabiendas de que nuestra lectura nunca es inocente, saber cómo se construye una noticia, conocer y detectar los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa, descubrir el universo ético que connota un determinado reclamo publicitario... He aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que —a juicio de lingüistas y profesores— han de constituir el objetivo fundamental de la educación lingüística y literaria en las aulas de enseñanza secundaria y bachillerato¹. Como señalan Jean Pierre Bronckart y Bernard Schneuwly,

En los textos oficiales, así como en el nivel de las concepciones de la mayor parte de los enseñantes, el objetivo preferente de la enseñanza de la lengua materna es del orden de las habilidades: comunicar, expresarse oralmente y por escrito, entender e interpretar los discursos de los otros, etc. Los otros objetivos (en principio, secundarios) se distribuyen en tres grupos. Primero, los objetivos relacionados con los saberes (conocimiento metalingüístico o “gramática” en el sentido amplio de este término), que basculan entre la gratuidad y el utilitarismo (el saber en sí mismo, o como instrumento al servicio de las habilidades). A continuación, los objetivos relacionados con las normas. Finalmente, los objetivos más directamente culturales, en particular los que conciernen a la transmisión del patrimonio que constituye la literatura. (Bronckart y Schneuwly 1996)

Sin embargo, la enseñanza lingüística y literaria en España por muy diversos y complejos motivos no logra resultados enteramente satisfactorios. Los problemas de expresión escrita y oral son el mejor exponente de la situación. El escaso interés por la lectura y por el disfrute de los textos literarios son otro ejemplo más de los límites pedagógicos de nuestros enfoques educativos:

Este abismo entre el deseo y la realidad, entre lo que se piensa sobre los objetivos de la educación lingüística y lo que en ocasiones se hace en las aulas no es fruto del azar ni de una especie de “perversión pedagógica”. Otras son las causas que nos ayudan a entender el abismo. Por una parte, la formación inicial del profesorado se ha sustentado casi siempre, y en ocasiones de forma exclusiva en el conocimiento formal de aquellas teorías del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio e investigación el uso lingüístico comunicativo de las personas. (Lomas 1999: 20)

Sea como fuere, lo cierto es que hasta ahora la educación lingüística y literaria se ha orientado en exceso al análisis del sistema formal de la lengua y al estudio de una re-
tahíla casi infinita de obras y autores de nuestra historia literaria en detrimento de la

¹ Para un desarrollo exhaustivo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas véase Lomas (1999).

mejora en el uso de ese instrumento de comunicación y representación que constituye la lengua. “La enseñanza [nos recordaba ya Alarcos (1996)] debería centrarse en la práctica de la lengua: leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje. La falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir”². Todo ello supone una invitación al ejercicio del pensamiento crítico en cuanto a lo que deba ser la enseñanza de nuestra asignatura con la intención de evitar la tiranía de las inercias y cambiar, de este modo, las formas de actuación en las aulas de Lengua y Literatura.

En el marco de esta necesaria reflexión —“re-pensar”, “re-producir”— en torno a la práctica educativa ocupa un lugar destacado la necesidad de rescatar obras que, a pesar del paso del tiempo, siguen siendo actuales en el plano de la metodología. La *Metodología de la Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato* (1961) de M. Seco Rey-mundo es, sin duda, un paradigma evidente. Una obra en la que se unifican aspectos que casi siempre han estado alejados en el ámbito de la investigación lingüística y didáctica: teoría y práctica, investigación y acción, saber y saber hacer.

Las soluciones que en su momento aportó esta obra al problema de la enseñanza de nuestra lengua, la lucidez y modernidad de sus planteamientos y sugerencias didácticas, la claridad de su estilo, su brillantez y concisión hacen de ella un sólido referente en el que apoyar la práctica de la enseñanza de la lengua materna durante este ciclo previo a la Universidad: la enseñanza secundaria y el Bachillerato. Etapa que, como el profesor Seco nos recuerda en las páginas de su *Metodología*, es fundamental en el sistema educativo, ya que será el cimiento cultural y humanístico que haga posible la continua actualización y desarrollo posterior de los estudiantes: “al ser la Enseñanza Media el ciclo docente que versa sobre la cultura general, es ella la que debe trazar el camino de la cultura media de un país y a la vez ser índice de la misma, no porque la refleje exactamente sino porque una y otra se encuentran en razón directa”³ (Seco 1961: 45).

El libro corresponde a la Memoria presentada por el autor a las oposiciones a Cátedra de Lengua y Literatura celebradas en la primavera de 1960 y aún hoy, a pesar del paso del tiempo, nos invita a revisar a fondo los planteamientos teóricos sobre los que asentar el cambio de la práctica educativa.

Frente a la tradicional enseñanza formalista y unidireccional, tan arraigada en nuestra tradición académica, propone Seco un método activo cuyo principio está basado en la necesidad de que el alumno se forme a sí mismo a través del diálogo —“el diálogo es el estímulo directo del pensamiento y el habla si está bien dirigido” (Seco 1961: 83)—; no consiste, dice, en hacerle repetir diariamente la lección, sino en hacer que se expresen:

El método activo quiere «potenciar» al alumno. Y en el conocimiento de la lengua y la literatura, esto sólo se consigue mediante el trato directo con las realidades lingüísticas y literarias: los textos. Toda la enseñanza de lengua y literatura debe girar en torno a un texto: vocabulario, gramática, historia literaria... Siempre será más eficaz la lectura comentada de las *Coplas* de Jorge Manrique, los análisis orales y escritos, que el brillante recitado de las páginas del mejor manual, por muy excelente que sea. La impresión viva y palpitante de una lectura, la observación del estilo, los caracteres y las ideas son mucho más formativas que el simple recitado memorístico. Y urge devolver cuanto antes a nuestra asignatura su carácter formativo y abandonar de una vez métodos desterrados de la enseñanza en otros países desde hace muchos años. (Seco 1961: 99)

² Emilio Alarcos Llorach, *El País*, 11 de agosto de 1996.

³ Naturalmente, esta etapa educativa no presenta hoy la misma estructuración que cuando fue redactada esta obra, aunque esto no merma su actualidad y pertinencia. Por lo demás, la Enseñanza Media es uno de los niveles del sistema educativo que más transformaciones ha venido sufriendo en las últimas décadas, quizá precisamente por expresar de modo tan especial los cambios de valores de la sociedad: LOGSE, Ley de Calidad, LOE.

La preocupación de este estudioso por la metodología de la enseñanza del español como lengua materna ha sido una constante a lo largo de su dilatada y brillante trayectoria intelectual. Ya en 1954, en la «*Introducción*» que prepara para la edición del *Manual de gramática española*, de Rafael Seco (1930/1993), su padre, denunciaba cómo “la enseñanza del lenguaje, tal como se ha llevado a cabo hasta ahora en el Bachillerato, se ha limitado a una gramática de definiciones y clasificaciones, sin vida y sin interés” (Seco 1961: XI) y apostaba ya por un método activo capaz de unir el aprendizaje práctico al teórico: “sin la conexión directa con la realidad del habla, el estudio de la gramática española seguirá siendo tan mortecino y ciego para el alumno como ha sido hasta hoy” (Seco 1961: 102).

Su profunda formación filológica, lingüística y humanística encuentra en este estudio aplicado a la enseñanza de la lengua y la literatura su más perfilado campo de expresión. El adecuado equilibrio de las relaciones entre teoría y práctica, entre continente y contenido, entre fondo y forma que él exige a una enseñanza bien organizada no deja aquí ningún cabo suelto: la obra avanza siguiendo una estructura en espiral en la que cada capítulo encuentra su razón de ser en la relación con el anterior y con el posterior, de manera que el último no es sino la larga consecuencia de todas las premisas que han venido estableciéndose en los cuatro primeros, “era preciso [confiesa] para construir la carretera, estudiar antes la configuración del terreno” (Seco, 1961, 102).

Si enumeramos las diversas partes que forman esta estructura podemos observar mejor esta acertada disposición:

Capítulo I. *El lenguaje*

Capítulo II. *La literatura*

Capítulo III. *Lengua y literatura en la enseñanza*

Capítulo IV. *La enseñanza de lengua y literatura en España*

Capítulo V. *Ideas para una didáctica de lengua y literatura españolas*

Conclusión.

La organización de las ideas supone aquí la primera referencia de su valor metodológico. En su opinión, la mejora de la enseñanza de la lengua y literatura española no es, no puede ser nunca, una cuestión de método —“el método no es el único objeto de una metodología, aunque otra cosa aparente este palabra” (Seco, 1961, 167)—; se trata, por el contrario, de delimitar con claridad el concepto de la materia objeto de estudio y los fines de su enseñanza⁴: lengua y literatura, el envés y el revés de una misma realidad conceptual, dos aspectos de una misma cuestión, aunque con funciones distintas.

Inmediatamente después de haber delimitado con precisión límites y objetivos de la asignatura, será necesario precisar las facetas de su estudio, es decir, su contenido: “En la enseñanza de la lengua y la literatura el problema no está en quitar o poner, sino en ordenar, dando a esa enseñanza un sentido rigurosamente unitario” (Seco 1961: 68). Sólo entonces vendrá “el arte de esa enseñanza, lo que suele llamarse impropia-mente metodología y que no es sino una parte de la misma, la didáctica”⁵.

⁴ Coseriu (1989) en un breve, aunque riguroso trabajo, en el que reflexiona sobre la falta de interés general por una adecuada enseñanza del español como lengua materna coincide con M. Seco al señalar como uno de los principales escollos el haber hecho de la metodología el principal caballo de batalla, sin antes delimitar con precisión el objeto y los objetivos de su enseñanza: “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” (Coseriu 1989: 33).

⁵ “Si durante mucho tiempo se ha considerado que el profesor de lengua tenía que enseñar a usar este instrumento de comunicación de manera adecuada, ahora se le pide además una tarea que, paradójicamente, es más compleja: que comprenda lo que hace y lo que hacen sus alumnos” (Nussbaum 1996: 122).

Lo hemos señalado reiteradamente: el objetivo de la enseñanza lingüística y literaria ha de centrarse en el desarrollo y perfeccionamiento de la “competencia comunicativa” (para este concepto, véase Breen 1996-97) de los estudiantes. Aprender a escuchar, ésta es la primera premisa de una enseñanza bien organizada. Oír, dedicar tiempo al otro, dejarlo hablar. El punto de partida de toda enseñanza del idioma está en el uso del mismo alumno, por defectuoso que sea: “como entre los fines de la enseñanza de la lengua no sólo figura desarrollar la capacidad de comprensión del alumno, sino también desarrollar su capacidad de expresión, resultará que no podremos limitarnos a darle a conocer los usos lingüísticos ajenos, intentando imponérselos autoritariamente; tenemos que favorecer, además, el desarrollo de los propios, como único medio positivo, es decir, eficaz, de desenvolver en él el hábito de la expresión. Se trata de excitarle a hablar, más que de prestarle palabras; de hacerle vivir su sistema de expresión, más que de ofrecerle un modelo” (Seco 1961: 70).

El profesor deberá despertar en el alumno la conciencia de que es él el verdadero sujeto de su aprendizaje, el responsable del mismo, su trabajo en el aula deberá dirigirse a orientar y estimular, en transformar la tradicional actitud pasiva, receptiva del alumno en activa y participativa; la clase deberá ser obra común del profesor y los alumnos. Sólo de esta forma podrán estar en conexión la enseñanza de la lengua y el desarrollo de la inteligencia (Seco, 1961, 71). En apoyo de sus argumentos, Seco, recupera las reflexiones sobre el lenguaje que Pedro Salinas (1961) expuso en la primavera de 1944 en la Universidad de Puerto Rico, *Aprecio y defensa del lenguaje* (Seco, 1961, 71):

Pedro Salinas compara el lenguaje con el teclado de un piano. Una persona que sólo conociese los rudimentos de la música, conseguiría sacarle algunos sonidos mecánicamente, sin personalizarse en ellos; en cambio, el buen conocedor de las teclas las haría cantar músicas nuevas, con acento propio. Así el hombre frente al lenguaje: todos lo usamos, sí, todos tenemos un cierto saber de este prodigioso teclado verbal. Pero sentiremos mejor lo que sentimos, pensaremos mejor lo que pensamos, cuanto más profunda y delicadamente conozcamos sus fuerzas, sus primores, sus infinitas aptitudes para expresarnos. No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua”. Y así como el mejor conocimiento del lenguaje nos da conciencia de nuestro propio ser, su ejercicio pone en juego nuestra personalidad, estimulando nuestra vida intelectual, y nuestra vida espiritual en general. De ahí el valor formativo que encierra el diálogo. (Seco 1961: 37)

En efecto, el lenguaje más allá o más acá de la comunicación es también el cauce por el que transcurre el pensar⁶, su auxiliar:

El pensamiento no se puede considerar hecho y acabado hasta que no ha encontrado su expresión. Esta íntima unión entre el pensar y el hablar ha llevado a algunos lingüistas y pensadores a la idea de que una y otra actividad son los dos miembros de una misma ecuación: no ya pensamos con palabras, sino que pensamos palabras. (Seco 1961: 17)

En consecuencia, la educación lingüística y literaria, aquí radica el valor formativo de esta asignatura, deberá plantearse también como objetivo prioritario el fortalecimiento de la propia personalidad. Expresarse, decía Pedro Salinas, es vivirse, tomar conciencia de sí. El lema socrático de que una vida carente de examen crítico no vale la pena vivirla adquiere ahora su significado pleno. Lejos de la mera erudición, del simple ador-

⁶ Schaff señala: “El pensamiento y el uso del lenguaje se deben concebir como dos partes de un proceso único del conocimiento de uno mismo” (Schaff 1967: 205) y más adelante añade: “el problema del papel activo del lenguaje en la actividad intelectual” (Schaff 1967: 205)243).

no intelectual para exhibir en una reunión o para resolver un determinado pasatiempo, la enseñanza debe proporcionar una perfecta formación en los diferentes ámbitos del saber. Señala el profesor Seco: “al encontrarse este cimiento lingüístico en la base de toda enseñanza, hay que notar que en cada una de las materias enseñadas va contenida también la lengua, su envoltura inseparable, su vehículo, el carril por donde ruedan las ideas” (Seco 1961: 36).

Lengua y literatura parten de una misma realidad; la literatura representa la lengua, disponiendo y combinando una serie de signos lingüísticos, según unas reglas determinadas. Pero también excede a esa función de representación para convertirse en un instrumento de conocimiento de la realidad. La literatura, dice Cassirer, es “un órgano del conocimiento de nosotros mismos, un instrumento indispensable para construir nuestro universo humano” (Cassirer 1963: 303). Por ello es por lo que se puede hablar de unidad de materia: lengua y literatura forman parte inseparable de un proceso formativo común.

El prestigioso gramático e indiscutible maestro de la lexicografía hispánica no olvida la decisiva importancia de la dimensión aplicada de estos estudios. Sabe que las relaciones entre investigación y enseñanza son soportes básicos en la tarea de un lingüista⁷.

El camino que comienzan estudiosos como R. Lenz (1981: 92-117), L. Brackenbury (1922: 92-117), A. Castro (1922), S. Fernández Ramírez (1985), S. Gili Gaya (1952: 119-122) y otros estudiosos en lo que concierne a la preocupación por la enseñanza del español como lengua materna sigue así su curso con la aportación de M. Seco, que con su *Metodología* se constituye en una autoridad incuestionable en un campo que, a pesar de estas brillantes aportaciones, no ha sido atendido suficientemente⁸.

En efecto, la didáctica de la lengua y la literatura ha de ser capaz de articular soluciones adecuadas a los problemas prácticos de la educación lingüística, éste es su objeto; responder a interrogantes como los formulados por C. Lomas (1996: 145): ¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las clases de forma que redunde en la mejora de los alumnos? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un profesor para enseñar lengua y literatura en las aulas? En última instancia, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno para desenvolverse de una manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas? Las páginas de la *Metodología de la enseñanza de la lengua y literatura españolas* aportan soluciones a cada uno de estos interrogantes.

⁷ Los propios antecedentes familiares no pueden ser más fructíferos en este campo. El *Manual de gramática española* (1930) supone una aportación de valor indiscutible a la dimensión pedagógica, como bien se encarga de subrayar el propio M. Seco en el estudio introductorio.

⁸ Sobre la falta de bibliografía especializada en un campo tan trascendental, señala A. Medina: “De la anteguerra resaltar la voz autorizada de Castro (1922), los libros de Tomer (1936), de Tirado (1937) y la obra de Carrasco (1935), que es sin disputa la más seria meditación teórico-práctica de base psicológica, que de la Didáctica de la Lengua se haya publicado en España. De la guerra a acá, opúsculos, monografías, libros, misceláneas, parcelaciones sobre cada una de las esferas de amplio espectro que conforman la enseñanza de la lengua (lectura, escritura, gramática...). Pero echamos en falta la visión de conjunto de un tratado de la enseñanza de la lengua en la educación elemental, conexiones didáctica y lingüística, y no fragmentando en secciones que se ignoren” (Medina 1988: 21). Quizá se le olvidaba a este estudioso que una obra tan excelente en sus planteamientos teóricos, en el desarrollo de sus objetivos, en la aportación de conclusión y en la consecución de resultados pedagógicos y científicos como la *Metodología de la enseñanza de la lengua y literatura españolas en el Bachillerato* de M. Seco sí presenta esa visión de conjunto que echa en falta.

El rigor, la claridad, la precisión, la estructurada organización de los contenidos y de las ideas son el mejor fundamento de M. Seco para demostrar la importancia de esta coordinación. Así en la «Conclusión» afirma:

Los capítulos que anteceden se encadenan entre sí. El último es la larga consecuencia de todas las premisas que han ido estableciéndose en los cuatro primeros. Era preciso, para construir la carretera, estudiar antes la configuración del terreno. Ahora —con su inevitable provisionalidad— la carretera está terminada. (Seco 1961)

Esta misma claridad de ideas y este sentido casi perfecto de la organización de los contenidos, de las conclusiones y de las ideas desarrolladas no es algo aislado y propio de este ejemplar trabajo, pues toda la obra científica de este brillante estudioso de la filología y de la lingüística del español sigue este mismo curso. La *Gramática esencial del español* (1972) y el *Diccionario del español actual* (1999) son ejemplos de una trayectoria impecable en la historia de la lingüística española.

Surge, así, sólida en el fondo y en la forma la dimensión aplicada de este ilustre maestro que se configura de modo equilibrado a través de tres principios metodológicos fundamentales:

- El primero: “la práctica y la teoría no deben ir separadas como dos fases en la enseñanza del idioma, sino que deben ir combinadas como dos formas, mutuamente complementarias, de la misma: “La eficacia educativa impone el uso simultáneo de las dos formas de enseñanza, teórica y práctica, frente al deslinde en extremo riguroso que planes de estudio de otros tiempos señalaban ente unos y otros aspectos y formas de la enseñanza” (Seco 1961: 74).
- El segundo: la teoría debe apoyarse necesariamente en el conocimiento práctico, y la finalidad principal de aquélla debe ser la ampliación de éste. Como consecuencia, el método activo y experimental, que pone en juego la inteligencia y los conocimientos del alumno, es el más adecuado, ya que sirve, no para “imponer” un lenguaje, sino para “desarrollar” la capacidad lingüística en el educando.
- El tercero: “es indispensable un sentido de unidad en la enseñanza. No me refiero a unidad en el método, útil sin duda alguna, pero no fundamental, ya que está subordinada a la unidad de objetivo. Es esta última la verdaderamente esencial, y ha de entenderse en el sentido de que no puede resultar eficaz una enseñanza en un país si no concuerdan todos los profesores en tender a unos mismos fines. También es necesario concebir la asignatura como un todo compacto, no desintegrable en partes, y a su vez engarzado en la totalidad del sistema de enseñanza, del que no puede separarse por la propia naturaleza de su objeto. Unidad y al mismo tiempo universalidad” (Seco 1961).

Y, en torno, a estos acertados y consecuentes planteamientos cobrarán pleno sentido la lectura y la escritura, la expresión oral y la práctica del vocabulario, la redacción y la ortografía, la gramática y la semántica, el comentario de los textos tanto escritos como orales y las nociones generales de una teoría imprescindible, bien seleccionada, organizada y estructurada y necesaria para que el alumno puede enfrentarse al comentario de textos y a los ejercicios prácticos con solvencia y preparación.

Y todo ello desde la concepción pedagógica de un método, en el que, como bien señala Seco, hay que tener en cuenta lo siguiente:

Es esencial a toda metodología el saber cuál es el objeto, Esta pregunta engloba varias consecuencias: El objeto, ¿merece nuestra atención? Si es digno de atención, y es sólo desde un punto de vista científ-

fico? ¿O interesa a todo hombre? ¿Y en qué aspectos? ¿Debe, pues, ser enseñado? Todas estas cuestiones conciernen al derecho de existencia de una enseñanza, y, por consiguiente, de su metodología. Después, teniendo en cuenta los aspectos en que el objeto interesa al hombre, ¿cuáles son los fines que debe proponerse en su enseñanza? Cuanto más exacto sea el conocimiento de estos dos elementos: objeto y fines de la enseñanza, más abierto está el camino hacia una metodología bien fundada. (Seco 1961)

No se puede ser ni más claro, ni más preciso. Esta concepción es la idónea y apropiada para saber qué es lo que hay que hacer en el aula, cómo hay que elaborar la programación de Lengua y Literatura, cómo hay que desarrollarla y, sobre todo, cómo hay que aplicarla para obtener los logros deseados.

Los contenidos, las conclusiones y las profundas reflexiones que plantean la lectura y el estudio de la *Metodología* al docente son el mejor epítome didáctico que podemos encontrar para explicar, por un lado, la dimensión aplicada que debe tener toda investigación filológica y lingüística para ponerla al servicio de la enseñanza de la lengua y la literatura y, por otro, el nacimiento y el desarrollo de una ejemplar obra, en la que destacan con luz propia las aportaciones a los campos de la gramática y de la lexicografía. El estudio introductorio del *Manual de gramática española* de R. Seco, su *Gramática esencial del español* (1972), sus extraordinarios e imprescindibles *Estudios de lexicografía española*, su gran *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, obra imprescindible, su magnífico estudio, “Los diccionarios históricos”, su *Diccionario del español actual*, uno de los mejores tesoros de la lexicografía hispánica, una universal obra, sin duda, y sus excelentes artículos publicados sobre didáctica en la desaparecida *Revista de Bachillerato* explican el porqué y el cómo de la *Metodología* desde los antecedentes, al igual que la misma explica los consecuentes.

Manuel Seco investiga, pero desde la filología y desde la propia lingüística; desde ese punto de partida siempre llega a la aplicación, a los resultados, a la pedagogía; no olvida que los destinatarios de esas investigaciones son los profesores y los alumnos de los diversos niveles educativos, ya que son ellos los elementos fundamentales en la enseñanza y en la educación. Por ello, tanto unos como otros se reconocen de forma tan precisa en la *Metodología*, en sus páginas tan ilustradas de ejemplos y de sugerencias, de conclusiones y de aportaciones a la enseñanza del español como lengua materna. La *Metodología* de Manuel Seco constituye, digámoslo convencidamente, una de la más importantes obras en la historia de los estudios sobre el español en su orientación pedagógica y aplicada, por su claridad expositiva, por las estrechas relaciones entre teoría y práctica, por la vertebración tan estructurada de los contenidos y capítulos, por la organización de las ideas, por sus orientaciones metodológicas, por las expectativas que crea, por los caminos que abre, por su apasionada defensa de las posibilidades expresivas de una lengua milenaria, por los aspectos que explora y analiza, por la vocación de docente y por su descubrimiento de los secretos más profundos que tiene este idioma, que para él lo significa todo.

Esa síntesis genial entre investigación y docencia, entre el filólogo y el lingüista, entre el gramático y el lexicógrafo, entre el estudioso y el pedagogo se manifiesta, de principio a fin, en la *Metodología*, valiosísimo instrumento de consulta, que resuelve dudas y dificultades y que pone al alcance del profesor para solucionar los problemas de expresión que afectan a los diversos planos fundamentales en la enseñanza de la lengua: ortografía, morfosintaxis, lexicología y semántica, para crear inquietudes en los alumnos por la lectura y la escritura, tan abandonadas a su suerte en estos tiempos que co-

ren, para despertar la sensibilidad, para crear y para imaginar y para gozar de ese placer inmenso y ese mundo infinito que es el propio de la literatura.

De acuerdo con la línea metodológica de la escuela lingüística española, Manuel Seco integra la lengua en la literatura y la literatura en la lengua como hemos de comprobar a lo largo de esta obra imprescindible para todos aquellos que estudian y enseñan el español y su literatura, porque para él los textos son el eje, el soporte de las clases, su punto de partida y lo que explica las indivisibles relaciones entre la teoría y la práctica. Y, en torno a esa equilibrada relación entre teoría y práctica, la palabra se constituye como núcleo, como punto cardinal, con la riqueza del léxico del español como referente básico, con sus diversas acepciones, con el ir y venir de la denotación a la connotación, de la acepción del significado más usual al significado coloquial, a aquel que adquiere su razón de ser en el registro familiar o en la acepción de sentido figurado. Estoy convencido de que el que mejor conoce los secretos de un idioma es el lexicógrafo; mucho mejor que el gramático y que el lingüista. Y Manuel Seco lo es; sin duda, el mejor, el más brillante, el más profundo en la historia de la lexicografía española. Por esa razón, por ese motivo fundamental, quizá sea también uno de sus mejores pedagogos y uno de sus más preclaros didactas:

La Lengua es asignatura fundamental, ya que no sólo aumenta los recursos lingüísticos del estudiante, sino que además —y por ello mismo— sirve para aumentar su capacidad de asimilación en otras disciplinas. El lenguaje en sí mismo encierra una profunda dimensión educativa, tanto por sus funciones trascendentes o sociales como por las inmanentes o individuales. En cuanto a la Literatura, son incalculables los beneficios espirituales —de muy diverso orden: estético, moral, social...— que puede reportar al alumno una correcta enseñanza de la misma (Seco 1961)

señala Seco, desde ese enfoque pedagógico que considera claramente que lo esencial en la metodología es que el profesor se haga estas dos preguntas: ¿qué enseñar? y ¿para qué enseñar? Y en torno a estas dos preguntas surge clara y precisa la respuesta, en nuestro caso en la enseñanza de la lengua y la literatura: los distintos planos de la lengua: fonético-fonológico, gramatical y lexicológico-semántico, la ortografía y toda la teoría seleccionada debe estar al servicio de la lengua como instrumento de comunicación, de manera que el objetivo primero y fundamental sea el de lograr que el alumno mejore su expresión oral y escrita y desarrolle su competencia comunicativa; aspecto en el que la programación de las lecturas y los comentarios de textos en las clases de literatura será también básica para conseguir el mencionado objetivo.

En el caso de la gramática ya lo dejó claro Américo Castro en *La enseñanza del español en España* (1922). Enseñar gramática no es enseñar lengua, sino cosas sobre la lengua y ello hay que considerarlo y valorarlo científicamente para integrar su didáctica en la didáctica de la lengua española con el objetivo claro de contribuir a su concepción como instrumento de comunicación y conseguir que los alumnos, desde esta orientación metodológica, se conciencien de su importancia en lugar de detestarla o aborrecerla, algo que sucede cuando se enseña como algo teórico y abstracto, sin ninguna dimensión aplicada y práctica.

Como lo deja claro Manuel Seco no sólo en la *Metodología*, sino también en otros estudios publicados como el que apareció en la *Revista de Bachillerato*, donde 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. (Seco 1982: 22)

En la *Metodología* el ilustre estudioso analiza profundamente este problema tanto desde la teoría como desde la práctica docentes y concluye de forma precisa, como lo han hecho otros estudiosos en la actualidad, lo que demuestra la modernidad de todas sus reflexiones, que la gramática debe enseñarse en función de la lengua, lo que equivale a decir, como ya hemos señalado, que enseñar gramática no es enseñar lengua.

Las páginas de la *Metodología*, los diversos capítulos tan magistralmente engarzados e hilvanados, como si fueran partes de un todo perfecto, invitan, pues, a la reflexión y a la defensa del idioma, al cuidado de la ortografía, y, en consecuencia, a la preocupación por el buen uso de las letras, de la acentuación, de la puntuación, como elemento fundamental en la vertebración y en la cohesión de los textos, de las abreviaturas, de la presentación de los textos, al dominio de la morfosintaxis con la finalidad de eliminar vulgarismos, malas construcciones, anacolutos, faltas de concordancia, queísmos, dequeísmos, deísmos y yoísmos, ¿por qué “yo me parece” en lugar de “a mí me parece”?, errores, impropiedades y anomalías que perturban la disposición y estructura de los enunciados, al estudio del léxico, a su aplicación, a su ejercicio, al buen uso del diccionario, como instrumento pedagógico por excelencia, a la creatividad, al amor a la lengua, a su consideración, en el caso del español, como privilegiado instrumento de comunicación.

En cuanto a un componente de la enseñanza de la lengua materna tan fundamental como es el del aprendizaje y estudio del léxico, de nuevo surge la clarividencia y el rigor pedagógico de Manuel Seco, que afirma con propiedad y maestría lo que sigue:

El estudio del vocabulario es el instrumento más necesitado por los alumnos para alcanzar una cierta facilidad de expresión, sea oral o escrita. La pobreza de léxico es mal muy extendido, como consecuencia de una enseñanza descuidada, y de ello se resiente bastante el periodismo y hasta la literatura. No se trata de que los alumnos se estudien de memoria las páginas del diccionario; las palabras deben aprenderse siempre en funciones, es decir, dentro de un texto. De ahí que la explicación de textos (de la que hablaré después) es el mejor medio para la enseñanza del vocabulario. Después de una explicación de la idea principal del trozo leído, el profesor aísla las palabras que cree dignas de aprender, las escribe en la pizarra y explica su valor, no por medio de una definición, sino de una serie de ejemplos que sirvan para redondear en la mente de los oyentes el sentido del vocablo. No hay que huir, sin embargo, del método de los sinónimos, como pretenden algunos; porque casi siempre, en un texto, una palabra puede ser sustituida por otra y aun otras equivalentes. Obligando a los alumnos a dar estas series de equivalencias, les ayudamos notablemente en la adquisición y afianzamiento de las palabras. No hay peligro de que el niño aprenda identidades de significado que no existen, pues los matices diferenciales que siempre se dan entre los sinónimos los irá captando a lo largo de los repetidos ejemplos que se le presentarán en ocasiones posteriores. (Seco 1982)

Y, así, con la plena integración de los diversos componentes de la lengua en su didáctica llegamos de la lengua a la literatura o de la literatura a la lengua, estrechamente unidas y vinculadas en esta concepción, y a la teoría desde la práctica del comentario de los textos escritos de diversa naturaleza y orales de distinto nivel y registro, ya que éstos —los textos— deben ser el eje y el soporte fundamental de la enseñanza de la lengua y la literatura. Con esta metodología despertaremos en nuestros alumnos la actitud crítica necesaria e indispensable para descubrir los mecanismos lingüísticos, estilísticos y pragmáticos de los textos y sus consecuencias en la concepción de la lengua y la literatura como privilegiados instrumentos de comunicación humana.

La lectura y análisis teórico y práctico de la *Metodología* son, en definitiva, un estímulo y una guía didáctica para el profesor, un libro de consulta para todos aquellos que enseñan la asignatura de Lengua y Literatura Españolas y un medio eficaz para la práctica de la docencia. El mensaje, en estos tiempos en los que tantos problemas existen en las aulas y en el entorno que las rodean, no puede ser más claro. Conviene, pues, tenerlo en cuenta para bien de la sociedad educativa. Textos como el que presentamos son, desde luego, la mejor apuesta que se puede hacer, desde el pasado reciente, por el presente y el futuro de la enseñanza de una asignatura tan decisiva en la vida académica y profesional del individuo como es la de su lengua materna. Pocas cosas hay tan importantes. Manuel Seco, con su proverbial magisterio, siempre supo darse cuenta y, así, de forma tan nítida nos lo ha hecho ver y sentir. Una trayectoria impecable en lo científico y en lo humano, una entrega completa al trabajo y una vocación ejemplar es el mejor ejemplo que podemos encontrar. Aprovechemos este ejemplo tan extraordinario y las provechosas páginas de una guía didáctica tan apropiada para recorrer los campos de la enseñanza del español como lengua materna, todavía sin explorar en muchos ámbitos de la didáctica.

Oportunidades así hay que saber aprovecharlas para aplicarlas y renovar la pedagogía y la enseñanza de una lengua milenaria con unos principios metodológicos tan claramente prácticos y sugerentes como los que Manuel Seco resume en dos preguntas tan sinceras y tan llenas de contenido: ¿qué enseñar? ¿para qué enseñar? En la enseñanza de la lengua, dados los problemas y la insatisfacción por los resultados obtenidos tanto en el pasado reciente como en el presente, como bien lo atestiguan los planes de estudios, bien vale apostar por ellas. La mejora de la competencia comunicativa de los alumnos bien lo merece. Lo mismo que la sociedad a la que pertenecen estos alumnos y a la que tanto interesa su formación científica y humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brackenbury, L., 1922, *La enseñanza de la gramática*. Madrid, Ediciones de La lectura.
- Breen, Michael P., 1996-1997, "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 19 y 20, octubre-diciembre de 1996 y enero-marzo de 1997.
- Bronckart, J. P. y B. Schneuwly, 1996, "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, Barcelona, Graó, pp. 61-79.
- Cassirer, E., 1963, *Antropología filosófica* (trad. De E. Ímaz). México, FCE.
- Castro A., *La enseñanza del español en España*. Madrid, Librería General Victoriano Suárez.
- Coseriu. E., 1989, "Sobre la enseñanza del idioma nacional: problemas, propuestas y perspectivas", en J. Borrego Nieto, J. J. Gómez Asencio y L. Santos Rio (eds.), *Philologica II: homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad, pp. 33-38.
- Fernández Ramírez, S., 1941, *La enseñanza de la Gramática y de la Literatura*. Madrid, Espasa-Calpe. [ed. preparada por J. Polo, Madrid, Arco/Libros, 1985.]
- Gili Gaya, S., 1952, "La enseñanza de la Gramática", *Revista de Educación*, I, nº 2, mayo-junio.
- Lenz, R., 1987 [1912], "¿Para qué estudiamos gramática?", en J. M. Álvarez Méndez (ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal.

- Lomas C. y Osoro A., 1996, “Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria: orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula”, en C. Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Horsori / Universitat de Barcelona, ICE, pp. 143-182.
- Lomas, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona: Paidós.
- Medina, A., 1988, “Didáctica de la lengua”, en J. García Padrino y A. Medina (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya.
- Nussbaum, L., 1996, “La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación”, en Carlos Lomas (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Horsori / Universitat de Barcelona, ICE, pp. 109-122.
- Salinas, P., 1961, “Aprecio y defensa del lenguaje”, en *La responsabilidad del escritor*, Barcelona: Seix Barral.
- Schaff, A., 1967, *Lenguaje y pensamiento*, México DF: Grijalbo.
- Seco M., 1982, “Gramática y enseñanza de la lengua (Dos preguntas)”, *Revista de Bachillerato*, 9, pp. 20-22.
- Seco, M., 1961, *Metodología de la Lengua y Literatura españolas en el Bachillerato*. Madrid: Publicaciones de la Revista “Enseñanza Media”, nº 127.
- Seco, R., 1993 [1930], *Manual de gramática española* (11ª ed., revisada y ampliada por M. Seco). Madrid, Aguilar.

¿CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?

José Ramón Gómez Molina
Universidad de Valencia

0. INTRODUCCIÓN

Para quienes nos dedicamos a la enseñanza de lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, en adelante *MCER*, (Council of Europe 2001: caps. 4, 5 y 6) indica de forma explícita que el objetivo de enseñanza-aprendizaje en la lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), además de atender a las competencias generales de los usuarios ejercitadas en el curso de su experiencia previa, ha de lograr el desarrollo de la competencia lingüística comunicativa, la cual comprende las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas, y cada una de estas competencias integra, a su vez, conocimientos para satisfacer las necesidades comunicativas (*knowledges about*), destrezas y habilidades para conseguirlo (*knowledges how to*), así como las estrategias necesarias para poner en práctica todo lo anterior (*strategies*). De forma gráfica pueden visualizarse así estas competencias:



El objetivo de esta ponencia es destacar la importancia que tiene el tratamiento de la competencia léxico-semántica como actividad sistemática en el aula, aduciendo, entre otras justificaciones, su función como elemento estructurador del pensamiento, su papel como vehículo necesario para la intercomunicación humana y la influencia que el

dominio léxico ejerce como parte integral, no solo lingüística, de la competencia comunicativa. Si bien es cierto que dicho dominio corresponde en mayor medida a la competencia lingüística (designación, formación de palabras, relaciones semánticas...), también se refleja en la competencia sociolingüística (elección del registro adecuado, normas socioculturales de uso), en la competencia discursiva (coherencia, valores plurifuncionales, significado y sentido, recurrencias...) y en la competencia estratégica (paráfrasis, estrategias cognitivas...) (cfr. Gómez Molina 1997, 2004a).

En los últimos años es palmaria la reivindicación de la utilidad del vocabulario en la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, consecuencia de una mayor comprensión de la naturaleza del léxico, motivada tanto por el análisis de su uso real como por su potencial contribución a la pedagogía de las lenguas. Centrándonos en la perspectiva metodológica, la tarea del profesor consiste en desarrollar estrategias que permitan al alumno una adecuada y productiva organización del lexicón mental, así como descubrir los diferentes aspectos semánticos, pragmáticos, gramaticales y discursivos de las unidades léxicas.

La propuesta didáctica que planteamos tiene un fundamento interdisciplinar ya que está vinculada epistemológicamente con la Lingüística (hace referencia a la estructura del sistema léxico, a la formación de palabras, a las tipologías léxicas, a la categorización de las unidades fraseológicas, etc.), la Etnolingüística (no olvida la dimensión cultural que encierra nuestro léxico, en especial, las unidades fraseológicas), la Sociolingüística (reflejo de las variaciones diastrática y diafásica), la Psicolingüística¹, ya que toma en consideración los procesos cognitivos, la memoria, las estrategias de almacenamiento y de recuperación del vocabulario), la Lingüística aplicada y la Lingüística Cognitiva.

1. LA COMPETENCIA LÉXICO-SEMÁNTICA Y LA ORGANIZACIÓN DEL LEXICÓN MENTAL

Si como profesores nos preguntamos ¿qué implica conocer una palabra (unidad léxica²)? o ¿qué se sabe cuando se conoce una palabra?, Nation (2001: 27) nos ofrece una respuesta muy completa relacionada con tres aspectos:

- a) Forma: ¿cómo suena la palabra?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se escribe y deletrea?, ¿qué partes se reconocen en esa palabra? Aquí intervienen las competencias fonética, ortoépica, ortográfica y gramatical.
- b) Significado: ¿qué significado(s) transmite?, ¿qué otras palabras pueden usarse para expresar ese significado?, ¿qué se incluye en ese concepto?, ¿en qué otras palabras nos hace pensar? (asociaciones). Ello implica las competencias léxica y semántica.
- c) Uso: ¿en qué estructuras suele aparecer? (funciones), ¿qué palabras coaparecen con ella?, ¿dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esa palabra? Este uso se relaciona con las competencias gramatical, semántica y sociolingüística.

Por su parte, el *MCE* (2001: 126) define la competencia léxica como el conocimiento del léxico de una lengua y la capacidad para utilizarlo; más adelante (2001: 131) señala que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización

¹ Así, por ejemplo, la mayoría de autores coincide en que almacenamos las unidades léxicas en una especie de red semántica, pero no todos coinciden en la estructura u organización de dicha red.

² Utilizamos unidad léxica como unidad de significado, la cual sirve como elemento vehiculador de la cultura del español ('cabeza', 'paraguas', 'dinero negro', 'a la chita callando', 'tomar el pelo', 'no hay más cera que la que arde'...).

del significado que posee el alumno. En síntesis, la competencia léxico-semántica no solo se refiere a los conocimientos y destrezas (formación de palabras, precisión léxica, relaciones semánticas...) sino también a la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos en el lexicón (redes asociativas) y a su accesibilidad (activación, evocación y disponibilidad).

También otros autores han desarrollado el concepto de competencia léxica y cómo está organizada; así, para Lahuerta y Pujol (1996: 121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”³, y para Luque Durán (1998: 124-125), el lexicón es una realidad mental paralela a otra realidad física que conocemos como mundo, y distingue en el lexicón dos componentes: unidades (elementos que han cristalizado como realidades peculiares, únicas y discretas) y redes (todas las relaciones que mantienen entre sí las unidades: sustitución, oposición, parecido, redes semánticas, semiotización, etc.). Todas estas definiciones nos permiten explicitar el concepto de ‘categorización’; se trata de un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad; es decir, es un proceso mental de clasificación cuyo producto son las categorías cognitivas, conceptos mentales almacenados en nuestro cerebro, que constituyen lo que se denomina lexicón mental.

En cuanto a la organización del lexicón mental, varias investigaciones demuestran que está altamente organizado, pero descubrir el mapa detallado de dicho almacenamiento es tarea compleja. La teoría de la red, establecida por Aitchison (1987: 72-85), supone que el lexicón mental es como un complejo gráfico cuyos nódulos son unidades léxicas conectadas las unas con las otras. Asimismo, a partir de los resultados de varias investigaciones se concluye que no organizamos las palabras en la memoria como hace un diccionario —orden alfabético— sino en redes asociativas; nuestro diccionario mental organiza las palabras según nociones y subnociones.

Esta imagen del lexicón mental como una red es la más aceptada y las características más importantes son:

- la red se basa en un sistema asociativo, aunque las asociaciones que se establecen son diferentes según autores: fonéticas, gráficas, semánticas, enciclopédicas, categoriales, situacionales, etc;
- la red es un sistema fluido y dinámico; está en constante modificación motivada por las nuevas informaciones que entran y que pueden modificar la información existente o establecer relaciones distintas;
- la cantidad de asociaciones de cada palabra es variable; no todas las palabras ofrecen las mismas posibilidades;
- unas asociaciones están fijadas por convenciones lingüísticas (campos semánticos, morfo-semánticos, temáticos, léxicos), y otras son personales.

Por otra parte, el *MCEER* (2001: 126-128), al referirse a las tipologías de unidades léxicas, explicita que la competencia léxica agrupa elementos léxicos y elementos gramaticales. Cuando delimita los elementos gramaticales, señala que éstos pertenecen a lo que se denomina ‘vocabulario cerrado’ o ‘clases cerradas de palabras’; es decir, suponen un léxico limitado (artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, preposiciones,

³ Otros autores definen el lexicón mental como el conjunto de unidades léxicas que un hablante es capaz de conocer y/o de utilizar en mensajes orales y escritos.

verbos auxiliares y conjunciones). Y cuando especifica los elementos léxicos, señala dos bloques:

a) Vocabulario abierto o ‘clases abiertas de palabras’ (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios) y conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.).

b) Expresiones hechas, compuestas por varias palabras, que se aprenden y se utilizan como un todo. Este grupo incluye fórmulas de interacción social y de cortesía, fórmulas rituales, interjecciones, marcadores de relaciones sociales, etc.; unidades fraseológicas: colocaciones (‘fuente fidedigna’, ‘contraer matrimonio’), locuciones idiomáticas en sus diferentes tipos —nominales (‘mosquita muerta’), adjetivas (‘de pelo en pecho’), verbales (‘lavarse las manos’), adverbiales (‘sin ton ni son’), prepositivas (‘por medio de’), conjuntivas (‘aun cuando’) y clausales (‘salirle —a alguien— el tiro por la culata’)—, así como las paremias; otras expresiones idiomáticas: clichés (metáforas lexicalizadas ‘el astro de la noche’), comparaciones fijadas (‘ciego como un topo’, ‘blanco como la nieve’ —limpio— / ‘blanco como la pared’ —pálido—), muletillas (‘de eso nada, monada’); y otras combinaciones formadas por palabras que se utilizan juntas frecuentemente: verbos con régimen preposicional (avergonzarse de, atreverse a...), complejos sintagmáticos con huecos (‘a... tiro/tortazo/puñetazo limpio’).

Así pues, es evidente que el contenido léxico objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula de Educación Secundaria abarca un amplio elenco de unidades: palabras, colocaciones, locuciones, enunciados fraseológicos, etc. (cfr. Gómez Molina 2004b, 2004c) y parece plausible que una importante parcela de la adquisición y desarrollo lingüísticos sea la capacidad de comprensión y producción de ítems léxicos que, además del valor semántico y pragmático, el estudiante pueda analizar como segmentos y que los perciba como esquemas morfosintácticos.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

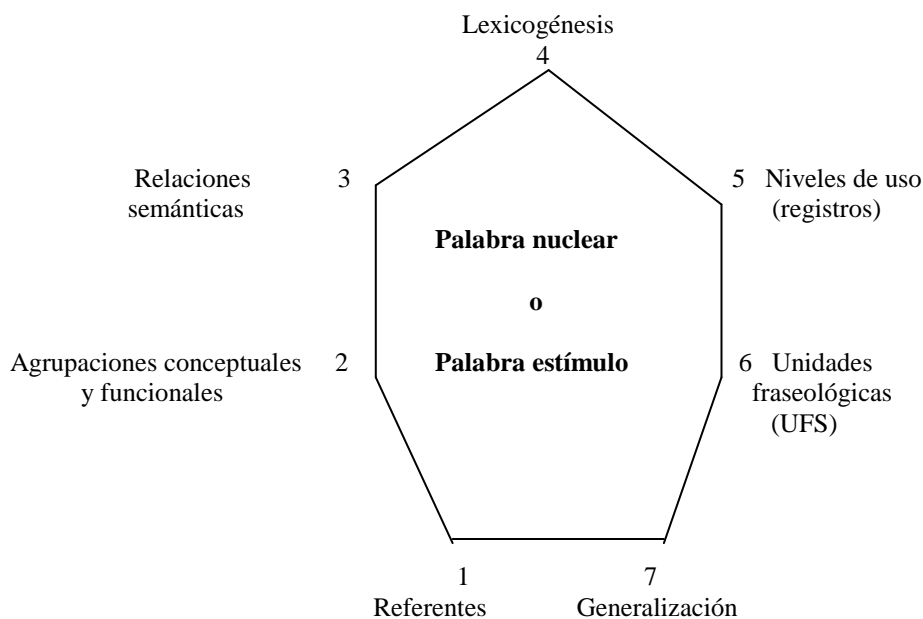
Es obvio que el dominio de una unidad léxica será mayor cuantos más aspectos se conozcan sobre ella, pero no podemos proporcionar toda esa información cada vez que aparece una palabra; lo que pretendemos es ofrecer progresivamente mediante un enfoque holístico todo ese contenido conceptual de manera que el alumno vaya almacenando el vocabulario a través de significados y relaciones. El proceso psicolingüístico que desarrolla el alumno en el aprendizaje de una unidad léxica pasa por diferentes estadios: exposición a la lengua (*input*), percepción de la forma y del significado (comprensión, interpretación), procesamiento según contexto (*intake*), utilización (memoria a corto plazo) (*output*), retención y fijación (memoria a largo plazo, reutilización); de forma esquemática es como sigue:

input → percepción semántica y sintáctica → *intake* → integración → *output* (reconocimiento y producción)

Asumiendo que aprender léxico es una actividad que no acaba nunca, que no se puede enseñar en su totalidad y que no existe método alguno que sirva para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como que varias técnicas pueden ser igualmente válidas para lograr un mismo objetivo, se ofrece a continuación una propuesta elaborada a partir de los principios y orientaciones que hemos propugnado para el desarrollo de la competencia léxico-semántica. Una premisa básica es que el

profesor debe presentar todo el contenido léxico objeto de estudio en contextos identificables para que el significado de la expresión completa sea claro en relación con el discurso en el que ocurre (situación + cotexto). Asimismo, el buen aprendizaje exige que el alumno, junto a la información que va obteniendo sobre las unidades léxicas, se entrene progresivamente en el manejo de diferentes tipos de diccionarios (sinónimos/antónimos, fraseológicos...).

El modelo didáctico diseñado (Gómez Molina 2004a) se focaliza sobre la palabra nuclear del texto y queda desarrollado en la siguiente figura:



Entre los *realia* de diferente tipología (anuncios, noticias, relatos, fragmentos literarios, artículos de opinión...) que se manipulan en el aula, una vez reconocida la(s) palabra(s) nuclear(es) del texto, la(s) aprovechamos para considerarla(s) palabra(s) estímulo y desarrollar el aprendizaje. Si bien no todas las palabras clave permiten el desarrollo completo del heptágono, lo importante es procurar el diseño de las tareas más idóneas según las posibilidades que ofrezca la unidad léxica objeto de estudio y aprovechar otras unidades léxicas que hayan aparecido en el texto para cerrar la figura con objeto de desarrollar las diferentes destrezas lingüísticas de forma integrada y practicar las operaciones de descubrimiento, categorización, sistematización y conceptualización.

La finalidad de cada uno de los vértices del esquema es la siguiente:

1. Referentes. Lluvia de ideas (*brainstorming*) ¿Qué otras palabras nos hace recordar? Se trata de recordar otras unidades léxicas relacionadas con la palabra estímulo y comprobar la comprensión de dichas voces. El objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar el conocimiento esquemático. Los estudiantes pueden aportar palabras que no estén en el texto. Cuanta mayor riqueza léxica, mejor se trabajarán los otros puntos del modelo holístico. Propicia la creatividad lingüística.
2. Agrupaciones conceptuales y funcionales. ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella? ¿Qué otras palabras pueden/deben usarse con ella? Relaciones asociativas, esferas conceptuales (campos léxicos, áreas y subáreas temáticas), categorías gramaticales de las palabras, etc. Relacionado con la coherencia textual.

3. Relaciones semánticas. ¿Qué otras palabras podría usar en su lugar? Potencialidades semánticas (sinonimia, polisemia, hiperonimia, antonimia, etc.). Relacionado con la cohesión léxica del texto.
4. Lexicogénesis. Mecanismos de creación léxica (composición, derivación...) Cambios de significado, vinculación a categorías gramaticales diferentes, valores sufijales, etc.
5. Niveles de uso. ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar / encontrar esa palabra? Eufemismos y disfemismos. Variación diafásica, registros coloquial, neutro, formal y solemne (jeta/cara/faz; estirar la pata/morir/fallecer/fenecer). Variación diatópica. Modalización léxica. Recursos estilísticos. Relacionado con la adecuación del texto al contexto.
6. Unidades fraseológicas. Descubrir y trabajar colocaciones, locuciones idiomáticas y paremias (cfr. Corpas 1997, Bosque 2004).
7. Generalización. Actividades que complementan la utilidad de las anteriores. El objetivo es conseguir la conceptualización (categorización) de las nuevas unidades léxicas facilitando exposiciones reiteradas para que lleguen a interiorizarse (consolidación)⁴.

3. APLICACIÓN PRÁCTICA

Texto entregado a los asistentes para la práctica de la propuesta didáctica comentada:

EL BOTELLÓN DEL VIERNES

Aunque con menos talento creador, muchos de los jóvenes españoles de hoy se comportan como si fueran herederos de Paul Verlaine. Este poeta lavaba sus penas y sus cuernos con absenta – ajenjo le dicen con frecuencia- y nuestros muchachotes, y muchachitas, anulan su esperanza y disimulan su pereza a golpes de botellones en los que, sin mucho respeto al paladar, lo mismo caben el cubata, el calimocho o la cerveza reforzada con algún aguardiente de relleno. El caso es ‘colocarse’ fuera de la realidad y, a mayor abundamiento, hacerlo con quiebra de los supuestos de orden y concierto que entendemos mayoritariamente como imprescindibles para la convivencia. Una dosis de rebeldía es tan imprescindible en la juventud como el acné, pero estamos ya en plena sobredosis.

Los franceses, con buen sentido, prohibieron la fabricación de la absenta hace noventa años y así evitaron muchas intoxicaciones de metílico, compañeras frecuentes de las forzadas ensoñaciones a las que empujaba el brebaje. Incluso aquí, paraíso de la tolerancia nociva, ya hace años que dejó de producirse en la ribera del Mediterráneo, donde estaban sus más fieles clientes. Ahora lo que se lleva, ya digo, es el botellón y, como si se tratara de un pulso al principio de autoridad que nunca debe olvidar un Gobierno, son varias las ciudades españolas en las que, vía internet y SMS, innominados jóvenes, dotados de gran aparato y capacidad organizativos, convocan botellones para celebrar una supuesta ‘fiesta de la primavera’.

Me gustaría saber qué y quiénes se esconden tras esas provocadoras convocatorias y supongo que Interior estará en la pesquisa, porque no es admisible la hipótesis de su ingenua espontaneidad. De lo que se trata, como en tantas otras ocasiones, es de romper el orden, de lanzar al aire una provocación para que, independientemente de la reacción que pueda llegar a provocar, se vaya degradando el fundamental principio de autoridad.

Aseguran algunos alcaldes que no disponen de una normativa específica para evitar lo que puede llegar a ser una grave alteración del orden público. ¿Hace falta? La autoridad, con tanta prudencia como energía, exige en ocasiones la confrontación e, incluso, la exhibición de la fuerza. Este es uno de los casos. Ante la ocupación de los espacios públicos con desorden y alboroto no

⁴ Para este conjunto de actividades puede ser de gran utilidad el empleo del diccionario de Moral (1998).

hay vacío legal. Puede haber, o dejar de haberlos, resolución y capacidad para que, aunque resulte impopular, no le quepa a nadie la menor duda de que la calle es de todos y no concede exclusivas, vía telefonillo portátil, a botellones de ningún género. Verlaine, por lo menos, era rebelde en la intimidad de los cafés.

M. Martín Ferrand
ABC, 14-3-2006

Producto del proceso interactivo con los asistentes, cabe destacar las siguientes aportaciones:

Palabra nuclear o estímulo: botellón.

1. Referentes: jóvenes, bebida alcohólica, fiesta, diversión, borrachera, pasarlo bien, divertirse, calimocho, resaca, brebaje, colocarse, ajenjo, juventud, muchachotes, sobredosis, intoxicaciones, lavar las penas, rebeldía, convivencia, imprescindibles, ensoñaciones, nociva, desorden, romper el orden, convocatorias, pulso al principio de autoridad, alcaldes, Gobierno, Interior, normas autonómicas, evitar, la calle es de todos... Se puede ampliar la lluvia de ideas con preguntas de diverso tipo (¿qué enfermedades acarrea el alcohol?, ¿qué órganos del cuerpo quedan perjudicados?, bebidas típicas de distintas partes de España, etc.)

2. Agrupaciones nocionales y gramaticales: clases de palabras (categorías gramaticales), funciones que desempeñan, esferas conceptuales (campos léxico-semánticos, áreas temáticas, subáreas, etc.). Las tres subáreas temáticas presentes son:

a) ocio (tiempo libre): bebida, fiesta, diversión, pasarlo bien, colocarse, juventud, calimocho, cerveza, sobredosis, brebaje, intoxicaciones... Pueden categorizarse como:

a.1) personas

a.2) bebidas

a.3) acciones

a.4) consecuencias

b) convivencia: romper el orden, grave alteración del orden público, la calle es de todos, supuestos orden y concierto, desorden y alboroto...

c) autoridad

c.1) órganos: Gobierno, Interior, alcaldes

c.2) acciones: confrontación, exhibición de fuerza, prohibir...

c.3) normas: autonómicas, leyes, órdenes...

c.4) causas: pulso al principio de autoridad, provocadoras convocatorias, grave alteración del orden público, ocupación de los espacios públicos...

También se puede solicitar al alumno que establezca la red léxico-semántica del texto para que descubra el peso específico de cada campo léxico o semántico según el contenido informativo y el propósito comunicativo del autor.

3. Relaciones semánticas

- sinonimia: bebida – brebaje, estar borracho – estar ebrio – estar como una cuba...

- antonimia: bebedor / abstemio, ebrio / sereno

- hiperonimia: bebida (cerveza, calimocho, cubata)

- hipónimos: cubata, calimocho, absenta, ajenjo, aguardiente...

4. Lexicogénesis

- innominados jóvenes, intoxicación

- sobredosis, macrobotellón,

- borracho, borrachera, emborracharse

- ensoñaciones

Formación de palabras: composición y derivación. Estructura morfológica de las palabras. Valores de los prefijos, sufijos, infijos...

5. Niveles de uso (variación diastrática y diatópica)

borracho, emborracharse / ebrio, embriagarse

coger una cogorza, una mona, un tablón, una curda...

estar achispado, estar colocado, ponerse ciego...

empinar el codo, mamar...

gestos

6. Unidades fraseológicas

Colocaciones: botellón (convocar, desconvocar, asistir)

Comparaciones fijadas: borracho como una cuba

Lavar las penas (las culpas, la ropa...)

Si bebes, no conduzcas / El que conduce no bebe

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aitchison, J., 1995, *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*, 2ª ed., Oxford: Basil Blackwell.

Bosque, I., dir., 2004, *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, S. M.

Corpas, G., 1997, *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Council for Cultural Co-operation. Education committee. [Traducción española, *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua* <<http://cvc.cervantes/obref/marco>>]

Gómez Molina, J. R., 1997, "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", *REALE (Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española)*, 7, pp. 69-93.

Gómez Molina, J. R., 2004a, "La subcompetencia léxico-semántica" en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Editorial SGEL, pp. 491-510.

Gómez Molina, J. R., 2004b, "Los contenidos léxicos", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua y lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, Editorial SGEL, pp. 789-810.

Gómez Molina, J. R., 2004c, "Las unidades léxicas en español", *Carabela*, 56, pp. 27-50.

Lahuerta, J. y M. Pujol, 1996, "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario", en C. Segoviano (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, Madrid: Iberoamericana, pp. 117-129.

Luque Durán, J. de D., 1998, "Introducción a la tipología léxica", en B. Gallardo (ed.), *Temas de Lingüística y Gramática*, Valencia: Universitat de València, pp.122-145.

Marco de Referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, <<http://cvc.cervantes/obref/marco>>.

Moral, R. del, 1998, *Diccionario temático del español*, Madrid, Verbum.

Nation, I. S. P., 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

EL TY POLACO Y SU NO-CORRESPONDENCIA CON EL TÚ ESPAÑOL

Maciej Paweł Jaskot

*Escuela Superior de Psicología Social (Varsovia), Universidad de Varsovia
Universidad de Granada*

0. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es señalar algunas diferencias que, dentro del marco de la cortesía verbal, existen en la utilización del pronombre de segunda persona singular en polaco y en español. La utilización del *tú* en español en cada vez más situaciones comunicativas, es decir la expansión del tuteo, conduce no sólo a la necesidad de reconsiderar el sistema de herramientas de cortesía verbal en español sino que también constituye un reto a la hora de enseñarlo como segunda lengua.

1. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE CORTESÍA VERBAL POLACO

Es menester decir que el sistema de las fórmulas de cortesía polacas va simplificándose cada vez más, sobre todo desde el principio de los años 90, cuando Polonia cambió de régimen y se puso en marcha un complicado proceso de transición económica y sociológica, que —entre otras cosas— significó una apertura a las influencias de la cultura de la Europa occidental. Del variado abanico de fórmulas de cortesía polacas la generación más joven conserva hoy en día en gran medida las que hacen falta para cumplir con el mínimo necesario para mantener una actitud verbal cortés.

Durante los últimos veinte años ha ido implantándose una tendencia a la democratización de las relaciones humanas, lo que provoca un cambio (a veces brusco) de costumbres lingüísticas. No ha de olvidarse el importante papel de los medios de comunicación y —dentro de ellos— de la televisión como motor de dichos cambios. La televisión, pues, a partir de los años noventa adoptó el papel de espejo de la sociedad polaca, un espejo que sin embargo, proporciona una imagen idealizada, que propone tendencias y simulacros de felicidad instigando a los telespectadores a adoptar nuevos estilos de vida, lo que conlleva también nuevas maneras de expresarse (cfr. Wierzbicka 1999). Es aquí, en los programas televisivos de ocio, muchas veces de procedencia estadounidense, donde empezó a utilizarse cada vez más el tuteo en polaco en situaciones nuevas: una costumbre rara y hasta entonces ajena a este idioma. La actual utilización del *ty* ('tú' en polaco) y los casos de divergencia en el uso de éste respecto al *tú* español es lo que, en mi opinión, merece mención aparte puesto que a menudo —según lo observado en la experiencia didáctica— es causa de errores de índole pragmática.

2. ALGUNOS CASOS DE LA UTILIZACIÓN DEL TY EN POLACO

Antes de todo, me parece necesario señalar que la relación establecida al elegir el tuteo en la cultura polaca es una relación que confiere a los interlocutores la igualdad a

nivel pragmático. Tuteándole a alguien tenemos el derecho de preguntarle por su vida privada, por ejemplo qué coche tiene, cuántos años tiene su pareja o quién friega habitualmente los platos en su casa. A pesar de las diferencias individuales entre los hablantes, como la edad, el sexo o la intuición personal en cuanto a lo que está permitido o no hacer en cada situación, el tuteo en la lengua polaca supone que ambos hablantes permiten el acceso a su propia privacidad.

Esta condición es el elemento básico en el que se basan las diferencias pragmáticas en la utilización del pronombre de segunda persona singular y sus respectivas formas verbales en polaco y español. Como veremos a continuación, la prevalencia del tuteo en español frente a otros recursos utilizados por el polaco resulta justamente en el hecho de que el *tú* español, siendo indudablemente una forma que disminuye de manera notable la distancia entre los hablantes, invitándoles a expresarse de manera más espontánea, no en todos los casos —o, mejor dicho, en muchos menos respecto al polaco— permite entrar (o es una invitación a adentrarse) en la esfera privada del interlocutor.

2.1. *La edad*

Uno de los ejemplos más chocantes en cuanto a la no-correspondencia entre el tuteo en español y polaco es la manera que utilizan los jóvenes al dirigirse unos a otros. Tanto en español como en polaco la elección del tuteo entre jóvenes que no se conocen tiene como causa, la mayoría de las veces, el sentimiento de solidaridad dentro de la misma generación. No obstante, como el tuteo en polaco es una herramienta de acceso a lo privado de cada uno de los interlocutores, mientras en español la utilización de *usted* entre jóvenes de unos veinte y tantos años resulta extraña, en polaco la elección del pronombre *pan/pani* ('usted') es una variante que cabe dentro de los recursos estándar de los hablantes. Lo que podría chocar en una conversación entre jóvenes sería la elección de unas fórmulas asimétricas como el tuteo por parte de uno, y el uso del *usted* por parte del otro hablante. Además, cabe señalar que en Polonia se tiende más a utilizar el *usted* (*pan/pani*) al dirigirse a una persona joven, cuya edad no podemos definir con claridad. Esto se debe en parte al hecho de que persista en la sociedad una referencia a un límite convencional entre adolescencia y madurez, o sea los *mágicos* 18 años. Puesto que resulta difícil acertar con la edad exacta de nuestro joven interlocutor, se tiende más bien a tratarle de *usted*, empleando una valorización exagerada con tal de evitar el empleo del tuteo (cfr. Marcjanik 2007: 41). Una curiosidad más, que además es una prueba más de la diferencia de uso del *tú* español del *ty* polaco, es el hecho de que parece que el límite de edad a partir del cual se empieza a tutear a un individuo va bajando.

2.2. *La distancia jerárquica*

La edad constituye indudablemente un factor muy importante a la hora de elegir la fórmula de cortesía adecuada. Sin embargo, dicho factor desempeña un papel bien diferente en Polonia que en España, sobre todo en situaciones donde la diferencia de edad no es grande, como en el caso de las clases en la universidad en las que el profesor y los estudiantes pertenecen a la misma generación. En Polonia, el papel más grave y decisivo a la hora de elegir entre el tuteo y el uso de *usted* es la distancia jerárquica que separa a los hablantes, de ahí que a los estudiantes polacos ni siquiera se les ocurra empezar a tutear a un profesor de su misma edad, salvo que éste no les invite a hacerlo. Aquí me parece interesante recordar que a los estudiantes polacos les choca mucho que en las

universidades españolas el tuteo entre profesores y estudiantes, independientemente de la diferencia de edad entre ellos, sea casi una norma. La naturalidad de usar el tuteo al dirigirse a los estudiantes españoles y la adopción de esta norma natural en España lleva a un fenómeno bastante curioso que, como profesor de español me concierne a mí también. Se trata de tutear a los estudiantes en español y de utilizar la forma de *pan/pani*+nombre propio al dirigirse a ellos en polaco. La utilización del tuteo en polaco sería un intento de familiarizarse con los estudiantes que no siempre está bien visto por estos.

2.3. *La distancia creada por el usteo*

“En las relaciones familiares, amistosas o de trabajo dentro de un mismo grupo o nivel, en cambio, no sólo es recomendable el tuteo sino que el *usteo* denota distancia, hostilidad o rechazo”. Así dice Romera (2004) sobre la cortesía verbal en español, en la que de forma general se condena el uso abusivo del tuteo. Como he señalado antes, en la cultura polaca mantener el tuteo en el lugar de trabajo o dentro de un grupo de personas adultas no es un comportamiento hostil, es más bien una clara manifestación de no abrirse del todo, de no permitir a los demás incurrir en nuestra privacidad. Otra vez cabe repetir que, en las relaciones de trabajo en Polonia, el no utilizar el tuteo es una estrategia para apartar lo privado de lo laboral. Empezar a tutearse, pues, en Polonia resulta tener un precio demasiado alto respecto a la simplificación de fórmulas que conlleva.

2.4. *¿Una forma intermedia? pan/pani+nombre propio*

Los hablantes polacos, conscientes de la gran diferencia que existe entre la utilización del *ty* y de la forma *pan/pani* optan, a veces, por una forma que les parece hallarse en medio entre el tuteo y el *usteo* polaco: *pan/pani*+nombre propio. Huelga decir que dicha forma tiene un valor de cortesía diferente de lo que puede, a primera vista, parecer. No es necesario, en este lugar, indagar sobre esta forma a la cual me refiero para resaltar una diferencia —y a la vez trampa— más entre las estrategias de cortesía polacas y españolas. Tengo la impresión de que el tan extendido uso del tuteo en España no siempre goza de la aprobación de todos los hablantes, sobre todo de quienes tienen una intuición lingüística desarrollada. Por eso, a veces, se opta por una forma que —supongo— les parece a los hablantes menos *chocante* que un tuteo directo (en lo que se refiere al pronombre *tú* mismo y no a las formas verbales de la segunda persona singular), es decir, la utilización del nombre propio.

2.5. *La función mitigadora del nombre propio*

Me atrevo a suponer que el nombre propio, en los casos mencionados arriba, tiene una función mitigadora; o mejor dicho, a los hablantes les da la impresión de que mediante la utilización del nombre propio se atenúa la fuerza de la locución, haciéndola, por consiguiente, más cortés, ya que le añade al enunciado un matiz personal.

He aquí otra diferencia con el polaco. Recuerdo que durante mi estancia en Barcelona, en las clases del profesor Santiago Alcoba Ruedas, los estudiantes españoles le llamaban “Santiago” —recurso por el cual no optó ningún otro estudiante eslavo como tampoco yo—. El nombre propio, pues, es —como lo explica la conocida profesora polaca Anna Wierzbicka (1999)— “desde el punto de vista funcional un indicio de fami-

liaridad (cordialidad) entre los hablantes. Dicha cordialidad es una clara evidencia de una relación personal más profunda que la que surge del hecho de trabajar juntos o frecuentar el mismo gimnasio”. Es necesario decir que entre los niños y jóvenes polacos, tal como lo es para todos los niños, el tuteo y la utilización del nombre propio no conlleva ese peso pragmático. Llamarle a alguien con su nombre denota informalidad y simpatía. Y justo la falta de formalidad y el refuerzo de la simpatía (o benevolencia) hacia el hablante es lo que significa la utilización del nombre propio por los españoles. En reuniones, clases, cursos varios, los nombres propios se usan de manera corriente para crear un ambiente simpático y no hostil, sin que ello signifique o invite a la familiaridad y/o compenetración.

3. LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN EL TEMA. LA IMPORTANCIA DE LA PRAGMÁTICA AL APRENDER UN IDIOMA EXTRANJERO

Mediante este breve análisis de unas cuestiones elegidas dentro del marco de la cortesía verbal en polaco y español he querido hacer hincapié en la necesidad de prestar más atención, a la hora de enseñar el español como lengua extranjera en Polonia, al sistema de fórmulas de cortesía verbal españolas y, en particular, a las diferencias en la utilización del pronombre de segunda persona singular. Muchas veces, pues, los estudiantes polacos de español tras superar un primer choque causado por el ubicuo tuteo del castellano peninsular, resultan estar perdidos al no entender la conducta de los hablantes nativos de español. Dicha incompreensión no afecta a la comunicación, sino que se extiende a la larga a las relaciones interpersonales entre polacos y españoles. Ha de tenerse en cuenta que lo dicho parece no afectar tanto a los jóvenes (por el hecho de no darle ellos tanta importancia a fórmulas que distanciaran a los interlocutores) sino a personas ya firmemente insertadas en el sistema de fórmulas de cortesía en su propio idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marcjanik, Małgorzata, 2007, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa: PWN.
Romera, José M^a., 2003, “El abuso del tuteo”, *Compras y existencias* 22/129, 38-39.
Wierzbicka, Anna, 1999, *Język – umysł – kultura*, Warszawa: PWN.

LAS PALABRAS EN EL CONTEXTO AUDIOVISUAL. ANÁLISIS Y DIDÁCTICA DE UNOS SEGUNDOS DE NARRACIÓN PUBLICITARIA

Rafael Marfil Carmona

1. LA LENGUA EN LA CONFLUENCIA DE LENGUAJES

La presente comunicación es, en sí misma, un llamamiento a la necesidad y conveniencia del diálogo interdisciplinar. Desde la perspectiva académica de las Ciencias de la Comunicación y el interés por la didáctica de lo audiovisual, resulta fundamental trabajar para el diálogo entre disciplinas buscando una mejora global y cualitativa de la actividad pedagógica. Más cuando se trata de la enseñanza de la lengua española, ya que el ámbito de los medios de comunicación de masas está conformado por usuarios avanzados en el día a día de su actividad profesional, con la grandeza, riesgos y efectos de consolidación cultural que conlleva cada forma concreta de usar nuestro espacio lingüístico común.

Por este motivo, resulta fundamental recordar que las didácticas de la lengua deben desarrollarse teniendo en cuenta los contextos reales de su utilización y difusión. Esos contextos, en gran medida, son los audiovisuales. Desde hace décadas, las generaciones de jóvenes que asisten cada día a las aulas de primaria, secundaria y, más recientemente, niveles universitarios, se han educado culturalmente en el lenguaje audiovisual como medio de concepción, recepción y difusión de hechos, ideas, pensamientos y emociones. En el flujo de comunicaciones de carácter audiovisual en España y Latinoamérica, las palabras han estado siempre presentes en mayor o menor medida. La lengua española ha servido como referencia común para la construcción y comprensión de diálogos, así como para la elaboración de guiones y rótulos, constituyendo también la base conceptual y cultural para la elaboración de los propios mensajes.

Además de la importancia de lo audiovisual como medio de expresión, el siglo XXI nos lleva un paso más allá en lo referente a la visión pedagógica de la lengua. La implantación, aceptación y uso masivo de la comunicación multimedia, la interactividad e Internet han motivado la vuelta al uso de la palabra y la lengua española a un porcentaje notable de la población, a través de la escritura al minuto, las notaciones gráficas y la combinación de imagen fija, vídeos y palabras en forma de hipertextos. La totalidad de los jóvenes ha aceptado e interiorizado como medio de expresión y comunicación principal los entornos de Internet 2.0, *blogs* y redes sociales, *sms* y comunicación a través de móviles, interactividad digital, videojuegos, etc. Hoy día puede afirmarse que las generaciones más jóvenes han recibido una educación desde y para la cultura digital de los ordenadores. El uso de la lengua, por tanto, vuelve a tomar protagonismo.

1.1. *Aprovechar oportunidades*

El nuevo terreno de juego audiovisual y multimedia necesita el uso de las palabras. Los vídeos son ahora un recurso más, como el caso de *Youtube*, que suele venir acompañado de textos de mayor o menor brevedad. Es verdad que toda esa cultura digital ha banalizado el uso de la lengua española, creando un ambiente de tolerancia hacia la uti-

lización incorrecta, el empleo de faltas de ortografía, las abreviaturas que van contra toda norma académica, etc. Sin embargo, el profesional de la educación debe ver en este hecho la oportunidad de trabajar directamente la enseñanza de la lengua desde ese uso social. El colectivo docente debe asumir, además, que se trata de un hecho inevitable. De nada valen las visiones apocalípticas paralizadoras, que suelen perpetuarse en debates internos y corporativos, útiles para afianzar más en posiciones que plantean hace décadas una lucha contra los jóvenes, más que por los jóvenes. Aunque el origen argumental de esas actitudes apocalípticas sea comprensible¹, la crítica a los nuevos medios de expresión digital no debe venir nunca sola, sino acompañada de soluciones constructivas y pedagógicas. Frente a la amenaza que supone el mal uso de la lengua, Internet debe convertirse en una herramienta didáctica y de análisis, concebida como una actividad transversal que sirva de metodología para la enseñanza de diversas materias, como es el caso de la lengua española.

La situación, por tanto, presenta un claro territorio de acción pedagógica, como es la comprensión y enseñanza de la lengua española en el contexto de los mensajes audiovisuales. Detallo en esta comunicación un ejemplo metodológico para enfrentarse al análisis y didáctica del spot publicitario, distinguiendo el uso de la lengua de otras herramientas propias de la narrativa audiovisual. Durante los próximos años, corresponderá al colectivo investigador y docente aprovechar la nueva situación, caracterizada por la vuelta al uso de las palabras en los entornos multimedia.

En los apartados 2-4, expongo la síntesis de un mapa conceptual que comprende diferentes ámbitos académicos implicados necesariamente en la pedagogía de la comunicación audiovisual. Se trata de una visión que no es más que una llamada a la conveniencia del esfuerzo y trabajo interdisciplinar, en la línea de pensamiento propuesta por intelectuales como Piere Bordieu (1997) o Edgar Morin (2001), con la pedagogía como espacio e interés común. La última parte de estas reflexiones se centra en esbozar las líneas maestras de esa filosofía pedagógica y algunos de los principales recursos didácticos que se pueden emplear. El apartado 5 es un breve taller de análisis, en el que se utiliza un ejemplo práctico para trabajar el uso de la lengua en la publicidad audiovisual. El texto seleccionado es un spot difundido por Coca-Cola en 2003.

2. EL PUZZLE CONTEMPORÁNEO DE LAS TEORÍAS

¿Por qué se reflexiona sobre la enseñanza de la lengua desde el ámbito de la investigación en comunicación social? La razón es muy sencilla: el trabajo interdisciplinar es inevitable y necesario. El modelo positivista que ha estructurado el conocimiento y nos ha servido como referencia para desarrollar la actividad docente y universitaria evidencia algunas carencias en el siglo XXI. La realidad social se puede abarcar desde diferentes perspectivas, y es correcto diferenciarlas a nivel metodológico. Esa estructura, sin embargo, no debe evitar en ningún caso el diálogo entre campos académicos para desarrollar estrategias comunes. Los jóvenes esperan que sus profesores se pongan de acuerdo, sobre todo en los territorios de su actividad que dibujan un modelo común de sociedad. Y la comunicación, además de suponer una materia especializada en sí misma, inunda de contenido transversalmente cada una de las materias.

¹ El trasfondo de la cuestión moralista no es sino el resumen de las dos grandes posturas ante la banalización de contenidos de los medios de comunicación, basadas en el concepto de *apocalípticos e integrados* que popularizó Umberto Eco (1990). Parapetarnos en posturas ortodoxas no mejora nuestra acción pedagógica.

En la enseñanza de la lengua española, la pedagogía debe ser punto de encuentro y referencia con otros campos directamente implicados en el uso de la lengua. En este sentido, confluyen en un mismo objeto de análisis campos diferentes del saber, como es el caso de la Historia del arte y análisis iconográfico, la Teoría de la Imagen y de la Comunicación Audiovisual, que incluye el análisis técnico de la banda de imagen y sonido, la Semiótica y Estructuralismo como posicionamientos aceptados de análisis formal, la Narrativa Audiovisual como una herencia legítima nacida epistemológicamente de lo literario, la perspectiva psicoanalítica, los estudios centrados en la percepción e influencia en el espectador, el análisis del proceso de comunicación y estudio de contenidos, la Antropología y su vertiente audiovisual, los estudios feministas, la Educación Artística, los Estudios Culturales y las perspectivas multiculturales.

La didáctica de los medios audiovisuales se nutre, en gran medida, del análisis semiótico que fundamentó durante décadas la Teoría del Cine (búsqueda de simbologías y significados, reflexión sobre el cine como lenguaje, etc.). A esta rigurosidad formalista debe añadirse siempre la conexión con el contexto y la realidad social (estudios antropológicos, sociología, etc.). Todo ello desde una inquietud pedagógica común, que es crear una ciudadanía más crítica.

La enseñanza de la lengua española pasa, sin duda, por trazar un camino dirigido al encuentro con otras investigaciones y experiencias didácticas, fundamentado siempre estas actuaciones en la inquietud pedagógica y en la educación para una ciudadanía más crítica. Desde mi punto de vista, es factible y necesario ese método didáctico analítico, integrador y pluridisciplinar.

LA BÚSQUEDA DE UN MÉTODO INTEGRADOR
“Teorías” de la Comunicación Audiovisual:

Historia del arte y análisis iconográfico
 Análisis técnico de la banda de imagen y sonido. Montaje
 Semiótica y Estructuralismo
 Narrativa Audiovisual
 Perspectiva psicoanalítica
 Estudios centrados en la percepción e influencia en el espectador
 Análisis del proceso de comunicación / Estudio de contenido
 Antropología Audiovisual
 Estudios feministas
 Educación Artística
 Perspectivas multiculturales

*En el siglo XXI, todo es comunicación
 quizá todo sea lingüística*

3. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y SUS RECURSOS DIDÁCTICOS

3.1. *Trabajar para una ciudadanía crítica a través de la Educación Audiovisual*

Comprender el contextos de imágenes y sonidos, analizando el papel que en ese marco tienen las palabras, es una tarea fundamental para entender nuestro entorno, pero también otras culturas y modelos de organización social. Comprendemos el mundo, por tanto, a través de lo audiovisual y multimedia. El referente sigue siendo el acertado término de *Civilización de la imagen* (Fulchignoni 1972). Desde ese punto de vista es fundamental desarrollar una línea de trabajo destinada a la investigación y acción didác-

tica para fomentar una ciudadanía crítica, cuestión que debe ser el objetivo fundamental de la acción docente. Frente a posicionamientos escépticos ante el limitado papel que tiene la Escuela² en comparación con otros entornos de influencia en el joven, como los propios medios de comunicación social e Internet, hay que apostar por *repensar la educación* (Hernández 2000), valorando las posibilidades que tiene el ámbito educativo formal y no formal. Donde hay pedagogía, no sólo como disciplina sino como actitud, no caben posiciones apocalípticas ni derrotistas. Defiendo, en este sentido, la importancia de enseñar a leer y analizar las producciones audiovisuales desde los niveles iniciales de la enseñanza (Ferrés 1994a, 1994b), pero también a fomentar su uso de lo audiovisual como medio de expresión creativa. En esa función es imprescindible el trabajo conjunto de diferentes profesionales, como es el caso del profesorado de lengua española, que debe estar muy presente en el flujo comunicacional que se está produciendo en el ámbito de la comunidad hispanoamericana. Ese trabajo debe tener presente el tradicional y necesario concepto de la *Educación Audiovisual* (Masterman 1999).

3.2 Diferenciar realidad y representación audiovisual

Desde el punto de vista educativo, una de las principales misiones del docente debe ser diferenciar la imagen de la realidad. La televisión y muchas de las producciones multimedia constituyen una representación del mundo que, en ningún caso, debe confundirse con la propia realidad. El alto grado de iconicidad y semejanza formal de un referente con respecto a su imagen, o a su grabación videográfica, suele provocar cierta confusión. Valorar la comunicación audiovisual como un proceso de medicación es un paso previo necesario. Sin embargo, una vez que asumimos que existe un proceso de medicación tecnológica, una reflexión más profunda nos lleva a pensar que es el propio medio televisivo el que “crea” la realidad. Hacen referencia a este fenómeno algunos pensadores como Zigmunt Bauman, en el uso del concepto *sociedad líquida* (1999) y otros autores que son referente obligado en la filosofía y el análisis cultural como Jean Baudrillard, que se refiere a la actual como *cultura del simulacro* (1978). En este sentido, y con la exigencia de cierta profundidad intelectual, la televisión es la realidad, ya que marca las pautas de lo que consideramos como real. También podría asegurarse que la realidad virtual y multimedia de Internet sigue esos mismos parámetros. Desde la perspectiva semiótica, tan ligada a la enseñanza y análisis lingüístico, Barthes ya aseguraba que los medios de comunicación construían una *hiperrealidad* (1980). Para Ignacio Ramonet, desde su perspectiva de análisis crítico de los medios, la televisión es la que crea, conciencia y modifica a la propia realidad (2006). En esa línea de trabajo, el docente de lengua española debe identificar ese contexto de “falsa apariencia real”.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

- Plantear la reflexión sobre lo “real” del uso lingüístico.
- Debatir la creación o recreación de la norma lingüística.
- Construir diálogos y encajarlos con otros lenguajes realización plano a plano, banda sonora, etc.
- Valorar el uso de la lengua en la letra de una canción.

² Utilizo “Escuela” con mayúscula para referirme a la Institución y conjunto de actores (profesorado, alumnado, gestión) dentro de su dinámica, en una referencia a la enseñanza de todos los niveles.

3.3. *La televisión ha dejado de reinar*

La situación del medio, sin embargo, nos lleva a afirmar que no existe tanto la televisión como lo televisivo. El medio ya no es hegemónico, después de sufrir una progresiva fragmentación de audiencias y una migración de muchos usuarios hacia el consumo de Internet. Sin embargo, y aunque la televisión tal y como la conocemos sea un formato más propio del siglo XX que del XXI, puede considerarse lo televisivo como un conjunto de recursos narrativos, elementos estéticos y utilización de planos lingüísticos propios del medio, que han contagiado a otros planos de expresión, como el caso de Internet. El fenómeno de fragmentación de audiencias es uno de los resultados de esa transformación del *dispositivo* de recepción, en referencia al término utilizado por uno de los analistas clásicos del cine (Aumont 2002). Ya no hay un sometimiento pasivo al mensaje desde una sala oscura o un televisor, sino un proceso de interactividad mucho más activo. En este sentido, podemos asegurar que “la tele” ha dejado de reinar y el imperio corresponde ahora a lo multimedia, verdadero protagonista en el día a día de esa práctica lingüística. Este proceso se refuerza aún más con el fenómeno del periodismo ciudadano a través de Internet, que está modificando el tradicional concepto de difusión y mediación masiva.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

- Debatar la influencia de la televisión en comparación con Internet
- Analizar pautas de consumo de los propios jóvenes

3.4 *Algunas reflexiones sobre Internet y otros entornos multimedia*

La interactividad y los entornos multimedia suponen una nueva oportunidad y campo de investigación pedagógica para el profesorado de lengua española. Tras unas décadas dominadas por el *video-clip*, los productos de consumo masivo por televisión, etc., la era *Internet 2.0 / 3.0* ha vuelto, en cierta forma, a las palabras. Con el riesgo que supone el mal uso de la norma, pero también la oportunidad para evidenciar algunos de los problemas actuales de la lengua, el entorno de blogs, redes sociales y telefonía móvil se basa en un uso muy particular de la lengua, que ahora llega combinada con imagen fija y secuencial (*youtube*). La comprensión de la comunicación audiovisual y el seguimiento de esos usos de la lengua española por parte de los jóvenes nos acercan a la situación real desde la que debe trabajar el profesorado. Lo que en un primer momento podría parecer una seria amenaza, quizá sea una oportunidad para el aprendizaje. Una ocasión que aparece desde dos perspectivas: El análisis de lo que ocurre en Internet y el uso del propio medio como herramienta didáctica.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

- Analizar los propios mensajes recientes del alumnado en entornos *web* y *sms*.
- Proponer una manual de traducción de lenguaje *sms* a lengua española
- Crear una gramática
- Analizar las habituales faltas de ortografía y debatir si vale la pena o ahorra tiempo

3.5 *El mensaje audiovisual como superposición de planos lingüísticos*

Los medios audiovisuales no son sino una combinación de lenguajes (icónico, sonoro, lingüístico) que constituye en sí mismo un pseudo-lenguaje propio, que no llega a adquirir este rango por la imposibilidad de acotar un conjunto de signos finito con significación denotada propia. Resulta muy interesante valorar las posibilidades que ofrece el uso de producciones audiovisuales en su aplicación a la enseñanza de la lengua. En este sentido, el spot audiovisual aporta una novedosa técnica en lo que se refiere a realización y combinación de planos, pero también un uso del lenguaje sonoro o de la lengua escrita. Los diálogos suelen reflejar interesantes estereotipos de roles vigentes en la sociedad actual. No olvidemos que la mayor parte de esas producciones utiliza las palabras como uno de los contenidos fundamentales. Son ejercicios admirables de tensión, retórica, condensación, estética, poética y, en definitiva, combinación de historia y discurso.

3.6 *Lo audiovisual es el camino para una enseñanza activa y significativa*

Trabajar con mensajes del día a día, cercanos para los jóvenes, resulta una aportación indudable de calidad pedagógica. El caso de un spot, una película de éxito o un vídeo-clip son fórmulas que contienen muchas vertientes narrativas y lingüísticas sobre las que hay que llamar la atención del joven.

RECURSOS DIDÁCTICOS:

- El spot publicitario como un resumen de 20 o 30 segundos de esa confluencia de lenguaje
- Análisis de los diferentes planos lingüísticos que confluyen
- Búsqueda de significados y contextualización de ese mensaje
- Analizar en clase la letra de un vídeo-clip

4. RESUMEN DEL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO

La enseñanza de la lengua, de igual forma que la de cualquier otro ámbito del conocimiento, debe estar orientada a favorecer la libre y fluida expresión de ideas, así como la comprensión del entorno social. En este sentido, y partiendo de la Educación Audiovisual como eje didáctico, las siguientes pueden ser algunas claves del planteamiento pedagógico:

- Enseñar a diferenciar la representación audiovisual y multimedia de la realidad.
- Enseñar a desmitificar. Fomentar una cultura de la sospecha ante representaciones que se ofrecen como realidades.
- Fomentar la comprensión crítica del entorno audiovisual y, por tanto, del mundo.
- Convertir lo audiovisual en un medio para la expresión de nuestras inquietudes, que podamos usar de una manera enriquecedora.
- Crear una ciudadanía crítica y un mundo mejor (por ambicioso que parezca).

Ante el aluvión de usos incorrectos de la lengua española, la consolidación de costumbres que respetan poco o nada la norma y el absoluto desprecio por el rigor lingüístico que merece el idioma, la indignación e impotencia del docente es una postura más

legítima y comprensible. Sin embargo, la mejora educativa exige superar esos debates para dar un uso constructivo a la nueva realidad audiovisual y virtual del uso de la lengua. Desde el punto de vista de la Educación Audiovisual, es importante evitar los siguientes riesgos:

- Visión apocalíptica paralizadora (los medios audiovisuales como un factor negativo).
- Distancia entre la realidad educativa y social. Crear una enseñanza de la lengua alejada y academicista.
- Concebir la enseñanza de la lengua como un compartimento aislado de otros campos pedagógicos y de conocimiento.

La solución pasa, sin duda, por aprovechar las posibilidades que ofrece la comunicación audiovisual e *Internet 2.0* para convertirse en herramientas didácticas, creando entornos de aprendizaje que, sin perder el rigor pedagógico, motiven al alumnado y le hablen, valga la expresión, en su propio lenguaje. Hay que evitar los riesgos que también conlleva esta visión más cercana:

- Entrega absoluta a la praxis descuidando la enseñanza conceptual y teórica.
- Vulgarización y aceptación del mal uso de la lengua por adaptarse a la realidad social.
- No diferenciar dónde queda el papel de la lengua y dónde comienza la enseñanza específica del lenguaje audiovisual.

Las líneas de trabajo didáctico de la lengua española en el entorno multimedia y audiovisual podrían resumirse de la siguiente manera:

- Comprender, analizar y crear producciones audiovisuales desde el uso de la lengua (comentario, debate, búsqueda de elementos lingüísticos como normas gramaticales, léxico, redacción de guiones, etc.).
- Concebir el uso y norma lingüística como algo que debe convivir con la construcción de mensajes audiovisuales y multimedia.
- Utilizar el campo de desarrollo audiovisual como un lugar para la práctica y expresión lingüística.
- Analizar el uso de la lengua en el contexto de los lenguajes audiovisuales y multimedia, consiguiendo una enseñanza significativa.

5. EJEMPLO DE UN TALLER DE ANÁLISIS: ¿*HAY TANTO QUE DECIR SOBRE UNOS CUANTOS SEGUNDOS?*

Spot Coca-Cola 2003.

- *Información contextual:* mientras *Pepsi* continúa en la búsqueda y fidelización de un público objetivo joven, asociado a valores de ruptura con la tradición, *Coca-Cola* ha mantenido los valores tradicionales desde que se situó como líder del mercado. El producto ‘de toda la vida’. En el caso del spot analizado, aparece asociado a la familia.

- *Preguntas iniciales:* ¿Cuál es el motivo de la historia de este spot? ¿Cuál es el papel del personaje principal? ¿Qué relación tiene el producto anunciado con el desenlace de la historia? El análisis del uso de la lengua ofrece muchas respuestas a estas preguntas.
- *Recursos formales y compositivos a tener en cuenta:*
 - o Tipos de toma. Perspectiva.
 - o Descripción de planos.
 - o Utilización de “picados” y “contrapicados” (picado al ver al padre. Contrapicado hacia los personajes que dominan la situación o empiezan a sentirse bien).
 - o Plano con detalle del anillo y su significado.
 - o Plano cenital y su simbología en el contexto del spot.
- *Elementos narrativos*
 - o Personajes: Roles y valor de la familia.
 - o Acciones: enfado entre matrimonio; diálogos.
 - o Lectura prensa. Discusión. Beber Coca-cola.
 - o Espacio: análisis de la escena. Valor del color. El pasillo como territorio común y neutral (color).
 - o Uso de la temporalidad: ligeras elipsis; cámara lenta.

(Transcripción de los diálogos. Valoración simultánea del uso de la lengua y los recursos propios de la narración audiovisual)

Madre: *Cariño, dile a tu padre que tiene que arreglar la luz de la entrada.*

Hijo: *Sí, vale.*

(Sonido: percusión / plano general introductorio. Escenario: pasillo)

Hijo: *Que dice mamá que tienes que arreglar la luz de la entrada.*

Padre: *Estoy muy ocupado.*

(Ligeramente contrapicado / valor del sonido tras la respuesta)

Hijo: *Dice que está muy ocupado.*

Madre: *Dile que si ¡nunca! va a hacer nada de lo que le pido.*

(Sonido / poder expresivo del diálogo / acción de enfatizar)

Hijo: *Que si nunca vas a hacer nada de lo que te pide.*

Padre: *Dile a tu madre que ¡siempre! está pidiendo cosas.*

Hijo: *Que siempre estás pidiendo cosas.*

Madre: *Es increíble. Dile que no le volveré a pedir nada.*

(Punto de inflexión narrativo, sonido platillos, acción beber Coca- color asociado. Escenario: rojo Coca-Cola)

Hijo: *Dice mamá que te volvería a pedir... (música) que te casaras con ella.*

Padre: *Que no diga tonterías.*

(Valor de la música, comenzamos a ver al padre. Vamos viendo la cara a los personajes, humanizándolos)

Hijo: *Dice que eres tonta, que le gustas mucho.*

(Montaje de planos de escucha: música y sintonía principal más evidente, primeros planos de padre y madre, plano detalle simbólico)

Que está loca por ti,

Le encanta tu pelo,

Te adora,

Tu sonrisa,

Y volvería a casarse contigo...

El desarrollo de todo el spot constituye una combinación de recursos formales y compositivos que refuerzan significados simbólicos asociados a *Coca-Cola*, tales como el valor del hogar y lo tradicional como aquello que une a una familia. Se trata de un spot que permite analizar, desde el punto de vista lingüístico, el uso del estilo indirecto.

Como ejercicio de intertextualidad, es interesante valorar comparativamente el spot analizado con otras producciones similares de la misma época, anunciante o sector, dirigiendo siempre nuestra atención a esa convivencia de planos lingüísticos. En producciones audiovisuales de estas características, las palabras cobran sentido con los recursos audiovisuales empleados. La comunicación audiovisual se convierte así en un recurso transversal para la enseñanza de la lengua, siempre desde la perspectiva de enseñar y comprender la lengua española en un entorno vivo y real, como es el que constituyen los medios de comunicación. Se trata de un análisis conjunto y sincrónico, pero que debe responder a unos objetivos didácticos específicos (analizar diálogo, uso de léxico asociado a roles de personajes, etc.).

Es importante destacar que este tipo de práctica colabora en la inversión del proceso habitual de aprendizaje de la lengua española, ya que vamos del estudio de caso a la comprensión de la regla o concepto abstracto.

Tras la argumentación teórica y el desarrollo de una práctica sencilla, como es el análisis de un spot publicitario, la visión general de la propuesta didáctica aporta las siguientes conclusiones:

- Lo audiovisual y multimedia es una oportunidad para la enseñanza de la lengua por sus posibilidades expresivas y didácticas.
- Hay que evitar actitudes apocalípticas ante los nuevos medios y aprovecharlos de manera efectiva.
- Es imprescindible el trabajo interdisciplinar y la utilización de los medios de comunicación como recurso didáctico para la enseñanza de la lengua.
- La pedagogía debe ser el punto de encuentro entre perspectivas o líneas de investigación.
- La transformación social hace imprescindible repensar la educación que necesitamos en el siglo XXI, cuyo objetivo primordial es educar para una ciudadanía crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aumont, J. y M. Marie, 2002, *Análisis del film*, Barcelona, Paidós (1ªed.1988).
- Barthes, R., 1980, *Mitologías*, Madrid, Siglo XXI.
- Baudrillard, J., 1978, *Cultura y simulacro*, Barcelona, Kayrós.
- Bauman, Z., 1999, *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bordieu, P., 1997, *Sobre la televisión*, Barcelona, Anagrama.
- Eco, H., 1990, *Apocalípticos e integrados*, Barcelona, Lumen.
- Ferrés i Prats, J. (1994a): *Televisión y Educación*. Madrid, Akal.
- Ferrés i Prats, J. (1994b) : *La publicidad. Modelo para la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- Fulchignoni, E., 1972, *La Civilisation de L`image*, Ed. Payot, París.
- Hernández, F., 2000, *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro.
- Masterman, L., 1996, *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre (1ª ed. Methuen &Co. Ltd., 1985).
- Morin, E., 2001, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.

Ramonet, I., 2006, *Propagandas silenciosas. Masas, televisión y cine*, La Habana, Fondo Cultural del ALBA.

Bibliografía adicional

- Acaso, M., 2007, *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, Catarata.
- Adorno, T. W. y H. Eisler, 2003, *El cine y la música*. Madrid, Ed. Fundamentos.
- Ambrós, A. y R. Breu, R., 2007, *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona, Editorial Graó.
- Aumont, J., 1989, *Estética del cine*. Barcelona, Paidós.
- Baudrillard, J., 1991, *La Guerra del Golfo no ha tenido lugar*. Barcelona, Anagrama.
- Baudrillard, J., 2001, *De la seducción*. Madrid, Cátedra.
- Bauman, Z., 2001, *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, Akal.
- Bauman, Z., 2007, *Tiempos Líquidos*. Barcelona, Tusquets.
- Brea, J. L. (coord.), 2005, *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid, Akal.
- Carmona, R., 2000, *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid, Cátedra.
- Casetti, F. y F. Di Chio, 1991, *Cómo analizar un film*. Barcelona, Paidós.
- Chomsky, N. e I. Ramonet, 1995, *Cómo nos venden la moto*. Barcelona, Icaria Editorial.
- De Miguel, C., E. Olabarri y L. Ituarte, *La identidad de género en la imagen fílmica*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Eco, H., 1990, *Los límites de la interpretación*. Barcelona, Lumen.
- Efland, A, K. Freedman y P. Stuhr, 2003, *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Paidós.
- Ferrés i Prats, J., 2000, *Televisión subliminal*, Barcelona, Paidós.
- Freedman, F., 2006, *Enseñar la cultura visual*. Barcelona, Ediciones Octaedro (1ª ed. en inglés, Teachers Collage. Columbia University, 2003).
- Fulchignoni, E., 1991, *La imagen en la era cósmica*. Ed. Trillas, México.
- García Jiménez, J., 1993, *Narrativa Audiovisual*. Madrid, Cátedra.
- González Requena, J. (comp.), 1995, *El análisis cinematográfico*. Madrid, Editorial Complutense.
- Grau Rebollo, J., 2002, *Antropología Audiovisual*. Ed. Bellaterra, Barcelona.
- Hernández, F., 2007, *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro.
- Marín Viadel, R. (coord.), 2003, *Didáctica de la Educación Artística*. Granada, Universidad de Granada.
- Marín Viadel, R. (coord.), 2005, *Investigación en Educación Artística*. Granada, Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.
- McLuhan, M., 1969, *La comprensión de los medios como extensiones del hombre*. Mexico, Diana.
- McLuhan, M., 1974, *El aula sin muros*. Barcelona, Laia.
- McLuhan, M., 1987, *El medio es el masaje*. Barcelona, Paidós.
- Mirzoeff, N., 2003, *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós. (1ª ed. en inglés, Routledge, 1999).
- Montoya, N., 2005, *La Comunicación audiovisual en la educación*. Madrid, Laberinto.
- Puyal, A., 2006, *Teoría de la comunicación audiovisual*. Madrid, Fragua Editorial.
- Torregosa, J. F., 2006, *Los medios audiovisuales en educación*. Sevilla, Alfar.
- Zumalde, I., 2002, *Los placeres de la vista*. Valencia, Instituto Valenciano de Cinematografía Ricardo Muñoz Suay.

- Zumalde, I., 2006, *La materialidad de la forma fílmica. Crítica de la (sin)razón poses-
turalista*. Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Zungunegui, S., 1996, *La mirada cercana. Microanálisis fílmico*. Barcelona, Paidós.
- Zungunegui, S., 1998, *Pensar la imagen*. Madrid, Cátedra.
- Zungunegui, S., 2005, *Las cosas de la vida. Lecciones de semiótica estructural*. Madrid,
Biblioteca Nueva.

UN ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN ALUMNOS DE ESO

María del Pilar Mesa Arroyo

0. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación queremos presentar una experiencia llevada a cabo en tres centros de enseñanza secundaria de Andalucía durante el curso 2007/ 2008 en la materia de *Lengua castellana y literatura*, proyecto que fue financiado por el CEP de Granada.

Nuestro trabajo consistió en la evaluación de la competencia en comunicación lingüística de alumnos de los cuatro cursos de la ESO. Se hicieron pruebas para comprobar su competencia analizando las dimensiones: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita.

De nuestro estudio se desprende que el nivel socioeconómico y el hábito lector de los alumnos influye en mayor o menor medida en todas las dimensiones de la competencia lingüística.

1. EL ALUMNADO ANDALUZ Y LOS BENEFICIOS DE LA LECTURA

De los informes realizados por la Junta de Andalucía tras las pruebas de diagnóstico sobre la competencia lingüística en el curso 2007/2008 se desprende que el alumnado andaluz está poco motivado por la lectura y tiene carencias en su competencia comunicativa.

Leer habitualmente ayuda a mejorar la expresión escrita y oral, favorece el respeto por las normas ortográficas, ayuda a aumentar el vocabulario, y a construir textos coherentes y cohesionados. Asimismo, ejercita en la comprensión escrita, por la posesión de un vocabulario más amplio, el reconocimiento de estructuras textuales, la diferenciación de ideas principales y secundarias, etc. Todo ello, contribuye también a mejorar la comprensión oral. Del mismo modo, la habilidad de lectura en voz alta se incrementa debido a la ejercitación que la lectura en silencio supone. Por último, hay que tener en cuenta los beneficios personales, de desarrollo de la imaginación, ampliación de la cultura, disfrute, aumento de la capacidad de acceso al conocimiento, etc. que la lectura implica.

2. EL PROYECTO

Américo Castro afirmaba que «la lectura separa automáticamente al alumno del ambiente vulgar o grosero en que tal vive; cultiva la imaginación, obliga a reflexionar, enriquece el caudal de voces y es el dechado en el que puede adquirirse la idea de la corrección del idioma». De acuerdo con esta idea, tres profesoras de secundaria de la materia de *Lengua castellana y literatura* de tres centros de Andalucía (en Granada, el IES

“Clara Campoamor” de Peligros y el IES “Manuel de Falla” en Maracena; en Jaén, el IES “Juan de Villar” de Arjonilla) decidimos realizar un estudio en el que comprobásemos en qué medida influía el hábito lector en la competencia comunicativa de nuestros alumnos. Una vez que comenzamos a trabajar en ello, nos dimos cuenta de que no podíamos desaprovechar la oportunidad de indagar acerca de su nivel socioeconómico y averiguar si éste incidía en el grado de competencia de los alumnos.

El objetivo principal que nos planteamos fue demostrar empíricamente la relación entre el hábito lector de nuestros alumnos y su competencia comunicativa, para convencerlo de que leer les ayuda a mejorar su expresión y su comprensión textuales, y de que, dicha mejora puede favorecer su rendimiento, no sólo en la materia de Lengua Castellana y Literatura, sino en todas las materias. Por ello, aprovechamos nuestra situación privilegiada de acceso al alumnado de secundaria, para comprobar mediante pruebas objetivas la relación entre estas dos variables: el hábito lector y el desarrollo de la competencia comunicativa.

En numerosos estudios se ha demostrado que el contexto socioeconómico del alumnado es una variable que condiciona la competencia comunicativa de este¹; por ello, decidimos tener en cuenta en nuestro estudio el contexto socioeconómico de cada alumno.

3. RELACIÓN CON LAS PRUEBAS DE DIAGNÓSTICO DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA

Este trabajo está en la línea de las pruebas de diagnóstico que realiza la consejería de educación desde el año pasado cada curso escolar en tercero de ESO, y pretende superar las limitaciones de estas pruebas de diagnóstico. Algunas de estas limitaciones son: el escaso tiempo que se les dedica, el realizarse solamente en un curso y en un momento puntual en cada curso escolar. El trabajo que nosotras hemos realizado, encuesta acerca del nivel socioeconómico y pruebas de habilidad lectora y de las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión oral y escrita), completaría los resultados de estas pruebas de diagnóstico, con un diagnóstico de las cuatro destrezas básicas (comprensión y expresión oral y escrita) del alumnado de los cuatro cursos de la ESO.

A partir de los resultados de este trabajo será posible elaborar medidas concretas para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas.

4. TRATAMIENTO DE LA ORALIDAD

Estas pruebas de diagnóstico han puesto en evidencia una necesidad, ya manifestada en numerosos trabajos acerca de la enseñanza del español como lengua materna, del tratamiento de la oralidad en el aula, a menudo olvidado, en parte por culpa de los manuales de las distintas editoriales que ignoran el tratamiento de la comprensión y de la expresión oral. Por ello, con nuestro trabajo pretendíamos crear materiales y criterios de evaluación en ámbitos tradicionalmente olvidados como la expresión oral, la comprensión oral y la habilidad lectora.

¹ Vid. Postillo Mayorga, R., 2004, *Aprendizaje y uso del español como lengua materna*, León: Universidad de León.

5. LOS ALUMNOS OBJETO DEL ESTUDIO

Hemos trabajado con los cuatro cursos de la ESO. Con un grupo de primero de ESO, dos grupos de segundo de ESO, dos grupos de tercero de ESO y uno de cuarto de ESO. Para referirnos a ellos lo haremos del siguiente modo:

- Grupo A 1º de ESO del IES Manuel de Falla
- Grupo B 2º de ESO del IES Manuel de Falla
- Grupo C 2º de ESO del IES Clara Campoamor
- Grupo D 3º A de ESO del IES Juan de Villar
- Grupo E 3º B de ESO del IES Juan de Villar
- Grupo F 4º de ESO del IES Clara Campoamor

6. PASOS DEL ESTUDIO

6.1. *Evaluación del nivel sociocultural*

El primer paso de nuestro trabajo fue pasar a nuestros alumnos una encuesta en la que indagamos acerca de su entorno socioeconómico y cultural, sus hábitos y su habilidad lectora.

En cuanto al concepto de nivel sociocultural nos gustaría hacer unas precisiones previas. A la hora de tener en cuenta muchos factores por los que indagamos en la encuesta hemos tenido en cuenta los criterios que encontramos en Postillo Mayorga (2004: 127) obra en la que se cita a Labov quien piensa que “un único indicador puede ser válido porque la mayoría de ellos están interrelacionados”. Nosotras, en nuestra investigación hemos utilizado como parámetro indicador de la clase social el nivel de instrucción de los padres.

La encuesta que realizamos a los alumnos/as la estructuramos en dos partes: una primera acerca del entorno socioeconómico y cultural en la que preguntamos en cuanto a los padres, en qué trabajan, cuál es su nivel de estudios, cuál es su salario, si ambos viven con su hijo/a, también, a qué se dedican los hermanos, y en lo que se refiere al hogar, acerca del número de libros que hay en él, si se compra prensa y con qué frecuencia y si poseen conexión a Internet.

Y una segunda sobre sus hábitos incluido el hábito lector. Preguntamos a qué dedican su tiempo, cuántos libros leyeron el curso pasado y en las vacaciones de verano, si en clase de lengua castellana y literatura se dedica tiempo a la lectura. Otras cuestiones fueron relativas a sus costumbres al leer (si buscan palabras en el diccionario, si preguntan dudas, si toman notas, etc.). Quisimos saber si disfrutaban leyendo, si se sienten enganchados, si buscan otros libros de un autor que les haya gustado, y por último, si consideran que leer les ayuda a expresarse mejor, a ampliar su vocabulario y a mejorar su ortografía.

En cuanto al momento en que pasamos la encuesta, atribuimos a cada alumno/a un número para procurar el anonimato. Algunas de las dificultades que encontramos fueron que a los alumnos/as no les pareció apropiada la pregunta acerca de los ingresos de sus padres. Por otra parte, la mayoría de los alumnos/as no contestaron a la cuestión 12 en la que se pregunta al alumno/a si quiere aportar más información.

6.2. *Habilidad de lectura en voz alta*

Una vez recopilados estos datos, procedimos a valorar la habilidad lectora de cada alumno tomando como referente los criterios: volumen, velocidad, fluidez, pronunciación, vocalización/pronunciación y respeto por los signos ortográficos.

6.3. *Comprensión oral*

Para valorar la capacidad de comprensión oral preparamos un cuestionario acerca de la canción *Papeles mojados* de Chambao. Los alumnos/as leyeron el cuestionario y escucharon la canción dos veces, seguidamente dispusieron de veinte minutos para contestar las preguntas del cuestionario. El cuestionario fue el siguiente:

1. ¿Cuál es el tema de la canción?
2. ¿Qué crees que desea transmitir la autora de la canción?
3. ¿En cuántas partes se puede dividir la canción? ¿De qué trata cada una?
4. ¿Qué siente la persona que habla en la canción (el emisor)?
5. ¿Qué pide la persona que habla en la canción (emisor) que haga el que la escucha (receptor)?
6. ¿Qué crees que significa la expresión “papeles mojados”?
7. Di tu opinión acerca del tema tratado en la canción
8. Relaciona el texto con algún libro, película, programa de televisión, noticia, etc. que hayas visto o leído acerca de este mismo tema.

6.4. *Comprensión escrita*

Para valorar la comprensión escrita de los alumnos les entregamos un fragmento de un reportaje periodístico titulado *Yo fui un niño soldado*. Las cuestiones y los criterios de evaluación que efectuamos y tuvimos en cuenta son similares a aquellos con los que valoramos la expresión oral, incluyendo el resumen, el reconocimiento del tipo textual y del estilo directo.

6.5. *Composición escrita*

Esta fue la actividad que propusimos para el primer ciclo de la ESO:

Haz una narración, de 10 líneas como mínimo y 15 como máximo, en primera persona en la que hables como si fueras (elige una de las dos opciones):

- a) un niño africano que se ve obligado a convertirse en soldado,
- b) un inmigrante que emigra a España a través del mar en un cayuco.

Y esta la actividad planteada en el segundo ciclo de la ESO:

Escribe un texto argumentativo acerca de la inmigración o del problema de los niños soldado, de quince líneas como mínimo, en el que expongas tu opinión y des razones para defenderla.

Hicimos partícipes a los alumnos previamente de los criterios de valoración que íbamos a tener en cuenta al corregir sus textos para que fuesen conscientes de los aspectos que se iban a valorar al realizar la actividad.

Los criterios de valoración fueron: presentación, selección de información apropiada, estructura de la información de acuerdo con el tipo de texto y su estructura discursiva, macroestructura adecuada, adecuación al propósito comunicativo, al destinatario, utilización de un registro adecuado, corrección ortográfica, riqueza y variedad del vocabulario, coherencia, cohesión, uso de la morfosintaxis de modo correcto y variado.

6.6. *Expresión oral*

La actividad que planteamos a los alumnos fue la siguiente:

Elige un tema de actualidad entre los siguientes: inmigración, niños soldado, violencia machista, violencia en el deporte, consumismo, pobreza, guerras, comercio justo, problemas sociales (vivienda, sueldos, paro...), imprudencia en la conducción, problemas entre alumnos y entre alumnos y profesores en los colegios e institutos, etc. y busca información y prepara una exposición oral para clase de unos diez minutos.

Tienes que elaborar un guión, memorizar parte de la exposición, no podrás leer todo el tiempo, tendrás que preparar un esquema para escribir en la pizarra. Puedes aportar fotografías, gráficos, tablas, etc. que podrás poner en la pizarra con masilla o preparar fotocopias para los compañeros.

Los criterios de valoración que tuvimos en cuenta al corregir los textos de los alumnos fueron: utilización de un guión, memorización de parte de la exposición, utilización de un lenguaje adecuado a la situación, captación de la atención de los destinatarios, uso de la pizarra, aporte de fotografías, tablas o gráficos, etc., volumen, velocidad, fluidez, pronunciación, vocalización/pronunciación apropiados y respeto de las distintas modalidades oracionales, postura, gestos y presencia apropiados, selección de información apropiada, estructura adecuada, información coherente y adecuada al propósito comunicativo del emisor.

7. RESULTADOS

7.1. *Nivel socioeconómico y el hábito lector de los alumnos objeto del estudio*

Presentamos a continuación los resultados obtenidos de la encuesta formulada a los alumnos:

- En cuanto a las familias la mayoría de los padres de los alumnos/as del estudio tienen estudios primarios, pocos secundarios o universitarios. Los padres de la gran mayoría se preocupan porque estudien y porque lean. En cuanto al hogar, la mayoría de los alumnos tiene libros en sus casas, sus padres no suelen comprar prensa de manera periódica y tienen conexión a Internet en casa.
- La mayoría de los alumnos/as no suele ir al cine, al teatro, a conciertos o bibliotecas. Dedicar mucho tiempo a ver la televisión, a salir a la calle, y a jugar a los videojuegos (a esta última actividad dedican más tiempo los alumnos que las alumnas).
- La mayoría de los alumnos/as no lee habitualmente, solo los libros que determina el profesor de lengua para el curso. La gran mayoría no leyeron ningún libro en

verano. En clase de Lengua se dedica tiempo a la lectura, aunque los resultados de los alumnos/as en este apartado son contradictorios, por ello no creemos conveniente tenerlos en cuenta.

- En cuanto a la actitud que tienen cuando leen: tomar notas, buscar palabras en el diccionario, preguntar dudas y a las capacidades de entender lo que leen, disfrutar y sentirse enganchados con la lectura hay tres grupos cuyas respuestas son negativas (A, B y C) y tres cuyas respuestas son positivas (C, D, E). Casi todos opinan que leer ayuda a escribir mejor, a aumentar el vocabulario y a tener menos faltas de ortografía.

7.2. Resultados de las pruebas de habilidad lectora

- En cinco de los seis grupos los resultados son buenos. Los aspectos más problemáticos son velocidad y fluidez.
- En cuanto a la relación entre el nivel socioeconómico y la habilidad lectora en cuatro grupos de seis (A, B, C, F) apreciamos relación entre estas dos variables.
- En lo que se refiere a la relación entre el hábito lector y la habilidad lectora en todos los grupos apreciamos relación entre estas dos variables.

7.3. Resultados de las pruebas de comprensión oral y escrita²

- En cuanto a la relación entre el nivel socioeconómico y la comprensión oral no existe relación en cuatro grupos (A, B, C, F).
- En lo que se refiere a la relación entre el hábito lector y la comprensión oral apreciamos relación en la mitad de los grupos (grupo A y B).
- En cuanto a la relación entre el nivel socioeconómico y la comprensión escrita apreciamos relación en uno de los grupos (grupo F).
- En lo que se refiere a la relación entre el hábito lector y la comprensión escrita apreciamos relación en tres de los grupos (en los grupos A, B, C).

7.4. Resultados de las pruebas de composición oral y escrita

- Existe relación entre el nivel socioeconómico y la expresión escrita en alrededor del 50% del alumnado de 3 grupos (A, B, C) y no en un grupo (F).
- En cuanto al nivel socioeconómico y la expresión oral sí se aprecia relación en dos grupos (A, B) y no en dos grupos.
- Existe una clara relación entre el hábito lector y la capacidad de expresión escrita en los cuatro grupos (A, B, C, F).
- En lo que se refiere a la relación entre el hábito lector y la expresión oral sí se aprecia relación en tres grupos (A, B, C), y no en uno (F).

7.5. Resultados generales

Hacemos referencia en primer lugar a la influencia del nivel sociocultural. Entre el nivel sociocultural y la habilidad lectora: existe relación en alrededor de un 67% de los

² En cuanto a las pruebas de comprensión y expresión solamente pudimos llevarlas a cabo por motivos de tiempo y problemas personales con cuatro grupos, los grupos A, B, C y F.

alumnos y alumnas (4 grupos de 6). En cuanto a la relación entre el nivel sociocultural y la competencia de los alumnos, según los datos de nuestro estudio no hemos encontrado relación entre el nivel sociocultural y la comprensión del alumnado, mientras que hemos encontrado relación en un 50 % del alumnado entre su nivel cultural y su capacidad de composición escrita y oral.

En lo que atañe al hábito lector. Existe una relación clara entre el hábito lector y la habilidad lectora de los alumnos. La relación entre el hábito lector y la comprensión se ha comprobado en un 50% de los alumnos, mientras que entre este y la expresión oral en un 75%, y entre este y la expresión escrita en la gran mayoría de los alumnos.

8. CONCLUSIONES

De la encuesta realizada a los alumnos se desprende que estos no acuden habitualmente al teatro y asisten poco al cine, por lo cual consideramos que sigue teniendo vigencia y es necesaria la programación de actividades extraescolares o complementarias de este tipo.

El hecho de que los alumnos afirmen leer solamente las lecturas a las que les obligan los profesores de lengua, nos lleva a considerar que esta práctica se debe seguir llevando a cabo en la materia de lengua y debería comenzarse en las otras materias, dado que en las actuales disposiciones legales en materia de educación el fomento de la lectura es tarea de todas las materias, y no sólo de la materia de lengua. En otro posible estudio se podría indagar acerca de si en otras materias se dedica tiempo a la lectura.

Por otra parte, todos los alumnos/as afirman que en clase de Lengua Castellana y Literatura se suele dedicar tiempo tanto a la lectura en voz alta como a la lectura en silencio, práctica que fomenta la lectura y mejora las competencias del alumnado.

Pocos son los alumnos/as que cuando leen toman notas, buscan palabras en el diccionario o preguntan dudas estos hábitos deberían fomentarse en el trabajo en el aula en todas las materias, y especialmente en Lengua Castellana y Literatura.

Con los resultados de nuestro estudio podemos afirmar que el entorno socioeconómico influye en la habilidad lectora en la mayoría de los alumnos/as objeto de estudio y que aquellos alumnos/as que leen habitualmente poseen una mejor habilidad lectora que los que no lo hacen.

Algunos objetivos que hemos visto alcanzados con nuestro trabajo han sido:

- Hemos trabajado las cuatro destrezas básicas de un modo interrelacionado (tal y como se establece en la actual legislación educativa).
- Hemos atendido a la tradicionalmente olvidada oralidad.
- Hemos incidido en aspectos textuales como adecuación, coherencia, cohesión, etc. considerando la ortografía como un aspecto más en la corrección y no el único ni el más importante.
- Hemos tratado temas transversales en las actividades de comprensión y composición.
- Los alumnos se han mostrado motivados con las actividades y satisfechos con los resultados de las mismas.
- Los alumnos han afianzado su creencia (como vimos en la encuesta inicial, ya la tenían al principio) de que leer habitualmente les ayuda a mejorar sus competencias comunicativas.

Se podrían hacer estudios acerca del nivel socioeconómico en un mayor número de centros y acerca del hábito lector con datos más concretos, con un seguimiento por escrito por parte del alumnado de sus lecturas.

LAS TENSIONES DEL CAMBIO LINGÜÍSTICO: A PROPÓSITO DE LA ELISIÓN DE LA /d/ INTERVOCÁLICA *

Juan Antonio Moya Corral
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Un cambio lingüístico supone siempre una tensión entre dos fuerzas antagónicas: una que tiende a impulsarlo y otra que procura contenerlo. En todo proceso de cambio las clases sociales desempeñan papeles decisivos. Los cambios impulsados desde abajo, desde los sociolectos medios y bajos, pueden encontrar un freno e incluso un rechazo en las clases sociales altas (Labov 1983 y 1996). Del mismo modo, los cambios que corren de arriba a abajo, desde los sociolectos altos, pueden no ser aceptados por las clases bajas. En definitiva, hay una dinámica social que no resulta fácil de romper. El éxito de un cambio es, en cierto modo, el resultado de un compromiso entre los diferentes grupos sociales (Kroch 1978; Guy 1988). Tenemos ejemplos e, incluso, muy cercanos. La Granada de los años 40, del siglo recientemente pasado, era esencialmente seseante; sin embargo, en la década de los 70 la mayoría de los granadinos había adoptado la distinción. El acuerdo vino de la mano del profundo cambio social que conmovió a una población ansiosa de prosperidad económica, cultural y profesional (Moya 1997). Fue un contexto que propició la implantación de formas prestigiosas, por más que fueran también las más estridentes.

El proceso de relajación y pérdida de la dental sonora /d/ en posición intervocálica nos proporciona una imagen clara de las tensiones que he comentado. Nos referimos a los casos de *encontrao* por ‘encontrado’, *perdíó* por ‘perdido’, *to* en lugar de ‘todo’ o *na* en vez de ‘nada’.

La relajación y pérdida de la /d/ intervocálica es un fenómeno muy extendido por todo el mundo hispánico y que, en general, está patrocinado por las clases medias y bajas. Todos los trabajos realizados sobre esta variable lo confirman (tabla 1).

Tabla 1: Elisión de /d/ intervocálica según estatus en varias comunidades

COMUNIDADES	Alto	Bajo
Santiago de los Caballeros (R. Dominicana) (Alba 1999)	9.44	32.65
Caracas (D’Introno y Sosa 1986)	7.77	17.99
Lima (Caravedo 1990)	16	33.1
Las Palmas (Samper 1990)	13.82	48.95
Jaén (Moya 1979)	28.99	55.65
San Juan de Puerto Rico (López Morales 1983)	39.0	59.0
Panamá (Cedergren 1979)	0	47.0

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Estudio Sociolingüístico del Corpus de Español de Granada* (Proyecto ESCEGRA), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y los Fondos FEDER (HUM2007-65602-C07-04/FILO).

Estos datos significan que se trata de un cambio que va de abajo a arriba, que se extiende desde los sociolectos bajos a los altos. Pero para poder analizarlo adecuadamente necesitamos saber varios aspectos de su funcionamiento, como son: a) los mecanismos que lo controlan, es decir, si se trata de un cambio que se extiende de forma regular, según el principio neogramático de las leyes fonéticas o, por el contrario, se ajustan a las normas de la difusión léxica; b) su funcionamiento en los estilos de habla más o menos formales; c) el grado de aceptación en las generaciones; d) la valoración social que merece.

1. DIFUSIÓN DE CAMBIO

Determinar si se trata de un cambio regular o es de difusión léxica no es fácil, para ello es necesario conocer muy bien cuáles son los factores lingüísticos que condicionan su variación y en qué medida actúa cada uno. Para dilucidar sobre este particular nos serviremos de los datos de Granada¹ procedentes de los materiales del proyecto ESCEGRA que, a su vez, se inscribe en el marco general del proyecto PRESEEA (Moya (coord.) 2007).

En Granada encontramos un estadio relativamente avanzado del proceso de elisión de /d/ intervocálica, comparable solo con lo que ofrecen otras ciudades andaluzas (tabla 2): Málaga, 24.0%; Jaén, 28.99². Incluso la situación en Hispanoamérica queda muy alejada de la andaluza.

Tabla 2: Elisión de /d/ intervocálica en varias comunidades

COMUNIDADES	% NIVEL ALTO
Valencia (Lérida 2008)	10.7
Alcalá (Lérida 2008)	12.5
Las Palmas (Lérida 2008)	13.1
Las Palmas (Samper 1996)	16.1
Granada (Lérida 2008)	23.1
Málaga (Lérida 2008)	24.0
Jaén (Moya 1979)	28.99
Santiago de los Caballeros (Alba 1999)	9.44
Panamá (Cedergren 1979)	0.0

Pero nos interesa particularmente conocer la situación de la elisión en los contextos más favorecedores, en particular en las terminaciones, en las categorías gramaticales y en ciertas unidades del léxico.

¹ Los materiales proceden de 18 informantes con estudios superiores (9 mujeres y 9 hombres), repartidos en tres grupos de edad con tres informantes por casilla. En cada informante hemos analizado 15 minutos de grabación (5 del principio, 5 de la mitad y 5 del final). En definitiva, hemos trabajado con 270 minutos de grabación que nos han proporcionado un total de 2049 casos de /d/ en contexto intervocálico.

² En una línea parecida están los datos de Córdoba (35%), pese a que los materiales no son muy homologables con los nuestros, pues todos los informantes cordobeses eran miembros de la misma generación y compartían el mismo grado de instrucción: eran “alumnos de Bachillerato de Córdoba (capital)” (Uruburu, 1988).

1.1 Terminaciones

Las terminaciones señalan con cierta precisión los esquemas en los que se mueve el proceso de desgaste de la /d/ intervocálica. Según los datos reflejados en la tabla 3, se puede afirmar con rotundidad que la elisión de /d/ tiene lugar, fundamentalmente, en la terminación *-ado*. El porcentaje que alcanza la elisión en este contexto (75.6%) se aleja en más de 40 puntos de la más propicia de las otras terminaciones (*-ido* 30.8%, *-oda* 27.7%, *-odo* 24%, *-ada* 22.1%, etc.).

Tabla 3: Elisión de /d/ intervocálica en Granada. Terminaciones

	N / T	%
<i>-ado</i>	269 / 356	75.6
<i>-ido</i>	52 / 169	30.8
<i>-oda</i>	13 / 47	27.7
<i>-odo</i>	52 / 217	24.0
<i>-ada</i>	53 / 240	22.1
<i>-ida</i>	12 / 132	9.1
<i>-edo</i>	1 / 40	2.5
<i>-uda</i>	0 / 13	0
<i>-udo</i>	0 / 4	0

Chi² = 344.498 Sig.: 000

Los resultados en otras comunidades confirman la importancia de este factor en la elisión de /d/ (tabla 4).

Tabla 4: Elisión de *-ado* en varias comunidades

COMUNIDADES	% NIVEL ALTO
Málaga (Lérida 2008)	89.0
Granada (Lérida 2008)	75.6
Jaén (Moya 1979)	78.0
Valencia (Lérida 2008)	39.2
Las Palmas (Samper 1996)	46.8 / 13.6 ³

1.2. Categoría gramatical

En la tabla 5, donde hemos añadido la frecuencia de cada categoría gramatical en el corpus analizado, se observa que el participio es el principal factor condicionante de la elisión de /d/, con un índice (62,6%) muy superior a cualquiera de las otras categorías gramaticales.

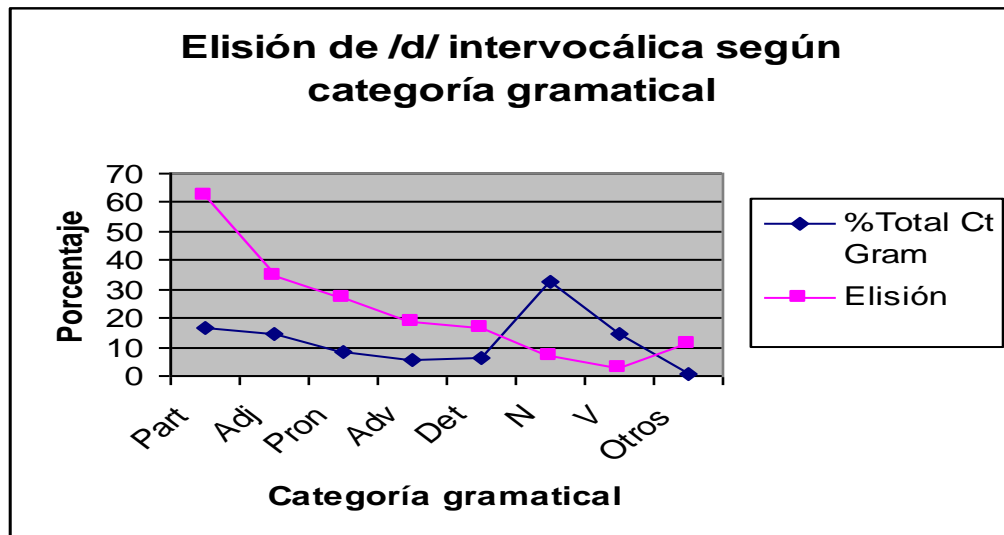
³ Los valores se refieren a la terminación *-ado* en el participio y en el resto de los casos.

Tabla 5: Elisión de /d/ intervocálica en Granada. Categoría gramatical

	N / T	%
Participio	216 / 345	62.6
Adjetivo	111 / 305	34.4
Pronombre	49 / 179	27.0
Adverbio	21 / 113	18.6
Determinantes	20 / 121	16.5
Nombres	45 / 663	6.9
Verbos	8 / 304	2.6
Otros	2 / 18	11.1

Es de destacar la disparidad de funcionamiento de nombres y verbos frente a todos las demás categorías (gráfico 1). Nombres y verbos se caracterizan por que tienen unos índices altos de presencia en el corpus en correlación con unos muy bajos porcentajes de elisión. Estos dos aspectos los oponen al resto de las categorías gramaticales, pero, especialmente, a los participios, que se caracterizan por lo contrario.

Gráfico 1: Elisión de /d/ intervocálica en Granada. Categoría gramatical



En Granada el porcentaje se incrementa cuando la terminación *-ado* es índice de participio (85.4%). En definitiva, el participio es el principal promotor del cambio. Es algo, sin embargo, que ya sabíamos.

1.3. Léxico

Para determinar las unidades léxicas que habrían de analizarse en nuestro estudio nos ayudamos del *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga* (Ávila Muñoz 1999) y decidimos incluir las siguientes palabras: *nada*, *todo*, *cada*, *además*, *todavía*, *quedar*, *poder* y *vida*.

Como se aprecia en la tabla 6, hay dos palabras que sostienen gran parte del peso de la caída de la /d/ intervocálica: *nada* y *todo*:

Tabla 6: Elisión de /d/ intervocálica en Granada. Difusión léxica

		N / T	%	
<i>Nada</i>		22 / 51	43.1	
<i>Todo</i>	Núcleo	44 / 165	26.7	25.5
	Mod.	21 / 90	23.3	
<i>Además</i>		2 / 22	9.1	
<i>Todavía</i>		1 / 15	6.5	
<i>Quedar</i>		3 / 54	5.6	
<i>Poder</i>		6 / 176	3.5	
<i>Vida</i>		1 / 38	2.6	
<i>Cada</i>		0 / 37	0	
		Chi ² = 95.109	sig. 000	

1.4. Conclusiones I

Todo parece indicar que estamos ante un fenómeno que funciona de manera similar a lo que describe R. Lapesa (1980: 489) para finales del siglo XIV o principios del XV. Al decir del maestro valenciano, se trataba de un proceso que afectó a las desinencias verbales *-ades*, *-edes* e *-ides* y a determinadas unidades léxicas. En efecto, en la actualidad tales formas verbales han quedado reducidas a *-áis*, *-ás*; *-éis*, *-és* e *-ís*, respectivamente y, además, en el léxico patrimonial contamos con palabras como *oír* (<AUDIRE)⁴ o *pie* (<PEDEM)⁵ que perdieron su /d/ en época muy temprana.

La situación que encontramos en la actualidad, a juzgar por lo que se deduce de los análisis que se están realizando en varias comunidades, parece moverse con similares parámetros. A nuestro entender, existen dos factores que condicionan la variación de la dental: uno de carácter morfológico; otro de índole léxica:

- a. Morfológico. La crisis de la /d/ intervocálica afecta sobre todo a los participios pasivos: todo parece indicar que se trata de un fenómeno paralelo al que sufrieron las formas verbales en *-ades* > *-áis*, *-ás*; *-edes* > *-éis*, *-és*; e *-ides* > *-ís* (Lapesa 1980), pero que no ha tenido el éxito que este.
- b. Léxico. La pérdida de la dental sonora afecta –además de los participios, ya mencionados– a determinadas palabras de uso muy frecuente, como *nada* (43.1%) y *todo* (25.5%); con el resto de la voces el índice de elisión desciende considerablemente: 3.8 en Granada y 5.35% en Jaén.

En resumen, en el proceso de debilitación y pérdida de la /d/ intervocálica se pueden observar los dos mecanismos del cambio lingüístico: el cambio regular que actúa sobre los participios y la difusión léxica que afecta al resto de las unidades lingüísticas.

- a) El primero alcanza un alto grado de difusión, que fluctúa entre el 89%, en las comunidades evolutivas, y el 39.2% en las más conservadoras (tabla 7). En este caso,

⁴ Corominas y Pascual, 1981 s. v. *oír* la documentan en el 1100.

⁵ Corominas y Pascual, 1981 s. v. *pie* encuentran las primeras documentaciones en los “orígenes del idioma (Cid, etc.)”.

la valoración social es incierta: recientemente parece haber una reacción culta que tiende a frenar el proceso (Molina 2001).

Tabla 7: Resultados de *-ado* en varias comunidades

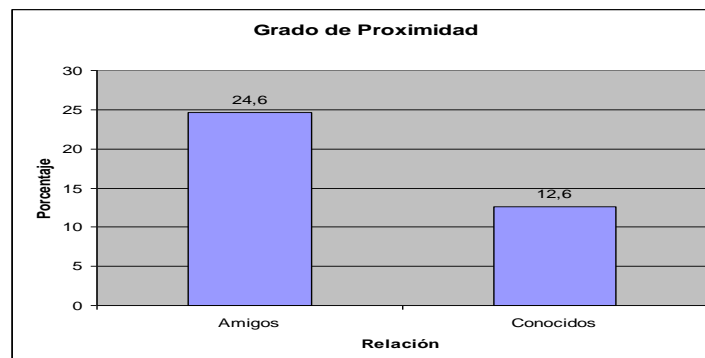
COMUNIDADES	% NIVEL ALTO
Málaga (Lérida 2008)	89.0
Granada (Lérida 2008)	75.6
Jaén (Moya 1979)	78.0
Valencia (Lérida 2008)	39.2
Las Palmas (Samper 1996)	46.8 / 13.6 ⁶

b) El segundo, en cambio, tiene una incidencia baja que se mueve entre el 5 y el 10% en las comunidades más propiciadoras. La valoración social es negativa, normalmente se considera un vulgarismo, al menos esa es la opinión de Gregorio Salvador (1964), quien, sin hacer diferencia entre los dos tipos de procesos, considera que se trata de un “vulgarismo muy extendido también en castellano, pero en Andalucía es más dialectal que vulgar, y desde luego generalizado [...] ¿Cómo seguirla considerando vulgarismo avalada por la pronunciación de un hombre culto, de un catedrático tal vez, que ha ido a enseñar lengua española a Palencia o a Burgos?” (pág. 186).

2. ESTILOS

Otra de las condiciones de variación está basada en los estilos: los más formales restringen la elisión; en cambio, los informales la propician. En este sentido se ha documentado en Barcelona (Turell 1996), Valladolid (Williams 1987) y Toledo (Molina 1992). En Granada tenemos datos significativos en la relación de proximidad de los interlocutores (gráfico 2): cuando los interlocutores son amigos –mayor grado de proximidad– la elisión sube (24.6%); si son solo conocidos o, incluso, desconocidos –menor proximidad–, se reduce el índice de elisión (12.6%).

Gráfico 2: Elisión de /d/ intervocálica en Granada



Estos datos implican que estamos ante un marcador sociolingüístico que está controlado, en gran medida, por factores estilísticos de formalidad. Los hablantes son conscientes de su variación y tienden a reducir el número de realizaciones antiestándar en los contextos de comunicación más formales.

⁶ Los valores se refieren a la terminación *-ado* en el participio y en el resto de los casos.

3. GENERACIONES

Los valores que arrojan las generaciones son determinantes para conocer la evolución del cambio lingüístico. En lo que respecta la /d/ intervocálica, hay comunidades donde los jóvenes ofrecen los índices más bajos de elisión como: Toledo (Molina 1992), Alcalá de Henares (Blanco 1995), Getafe (Marín Butragueño 1991) o Santiago de los Caballeros (Alba 1999). Esta situación, entre otras, ha permitido a Isabel Molina (2001) sugerir un proceso de restitución de la /d/ intervocálica. Sin embargo, los datos generacionales no indican que el proceso vaya en la misma dirección en todas las comunidades.

Los estudios realizados en Andalucía apuntan en sentido contrario: los jóvenes son los que propician más enérgicamente la pérdida de la dental (tabla 8).

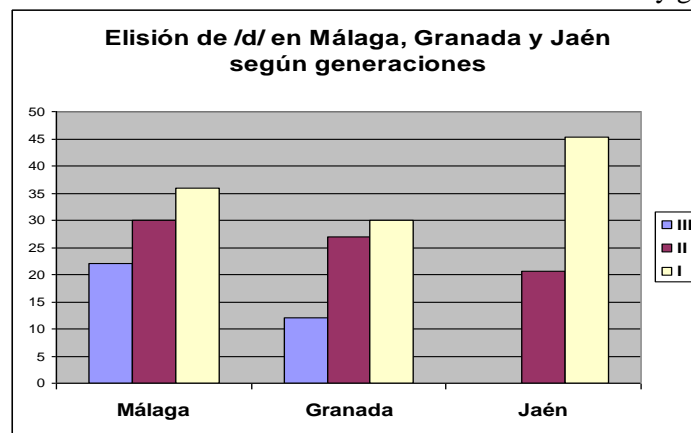
Tabla 8: Elisión de /d/ en varias comunidades andaluzas. Nivel alto y generaciones

	III	II	I
Málaga (Villena 2007)	22	30	36
Granada (Moya 2008)	12.1	26.9	30.1
Jaén (Moya 1997)	–	20.56	45.4

Todo parece indicar que el proceso de pérdida de /d/ intervocálica no se encuentra en fase de recesión en Andalucía.

En el gráfico 3 se percibe mejor el progresivo crecimiento de la elisión conforme se suceden las generaciones:

Gráfico 3: Elisión de /d/ en varias comunidades andaluzas. Nivel alto y generaciones



4. VALORACIÓN SOCIAL

Ya hemos apuntado algunos rasgos que suponen valoraciones sociales de la elisión de /d/. Hemos dicho que la caída de la dental se produce en dos espacios diferentes: en el participio y en ciertas unidades del léxico. Hemos añadido también que en el primer caso –y sobre todo en el participio de la primera conjugación (–ado)– no contamos con datos suficientes para afirmar que se le asigne una valoración negativa; en cambio, el segundo se considera sin más un vulgarismo. De igual modo, el tratamiento de la elisión en los estilos ha de interpretarse en el sentido de que los hablantes entienden que la elisión de /d/ es un rasgo apropiado para tratar entre iguales, pero debe controlarse cuando

la relación entre hablantes es de desigualdad, lo cual implica que existe valoración negativa.

Pero interesa reflexionar acerca de una serie de actitudes que se han generado a propósito del fenómeno que tratamos. Como dice Isabel Molina (2001): “Desde los comienzos del siglo XX hasta hoy ha habido un cambio en la actitud acerca de cuál sería la solución más apropiada en un hablante culto” (pp. 83-84).

A principios de siglo, Navarro Tomás (1918) abogaba por una pronunciación relajada de la /d/ del participio. Todavía María Moliner en la primera edición de su *Diccionario de uso del español* (1970) sigue, en general, las directrices de don Tomás Navarro, pero ya en la segunda edición (1998) se nota un ligero cambio en tanto que considera que la /d/ de *-ado* “tiende a mantenerse en el lenguaje cuidado”. Sin embargo, en los años ochenta encontramos un cambio importante de actitud. El profesor Marsá (1986) se muestra decididamente partidario de la pronunciación de la /d/ y arremete contra la pronunciación relajada de algunas personas de posición política y social relevante. Además recomienda el uso conservador en los medios de difusión social.

El hecho es que a partir de los años ochenta los manuales de estilo de los medios de comunicación exigen –ya no se recomienda– la pronunciación de la /d/. Así, por ejemplo el *Manual de español urgente* de la Agencia EFE se muestra tajante: “La *d* debe pronunciarse en todas las palabras terminadas en *ado, ido*”, y el *Manual de estilo de ETVE*, sanciona: “Es vulgar la supresión de la *d* en la terminación de los participios pasivos de la primera conjugación”.

Hoy día puede decirse que el 100% de los medios de comunicación orales, tanto nacionales como regionales o locales, tiene una pronunciación conservadora, lo cual es muy importante, pues la lengua de los medios se constituye es modelo de prestigio que aporta usos ejemplares que invitan a la imitación.

5. CONCLUSIONES

Decíamos al principio de esta exposición que un cambio lingüístico supone la existencia de tensiones entre fuerzas antagónicas y que el éxito de un cambio se produce cuando hay acuerdo –tácito, naturalmente– entre tales fuerzas.

El estudio de la /d/ intervocálica ha sido un buen ejemplo de lo que decimos. La elisión de la dental se ha ido fraguando a lo largo mucho tiempo. A principios del siglo pasado parecía que el proceso iba a concluir, al menos en lo que al participio de la primera conjugación se refiere. Sin embargo, pronto surgió una reacción, patrocinada por los sociolectos altos, a favor de la reposición del fonema. Esta reacción se plasmó definitivamente en el tercer tercio del siglo, y –al parecer– el proceso de generalización de la elisión no solo se detuvo, sino que, incluso, entró en clara regresión en las comunidades centropeninsulares. Esto es, al menos, lo que sugiere Isabel Molina (2001).

No obstante, las áreas evolutivas del español, en particular las comunidades andaluzas, no se han mostrado sensibles a esta tendencia y continúan apoyando la elisión. Esto es lo que se deduce de los datos de las generaciones.

Sin embargo, conviene anotar la contradicción que supone la valoración negativa de un rasgo que, a la par, recibe apoyo social. No es fácil de explicar esta situación, sobre todo si se tiene en cuenta que estamos manejando datos de los sociolectos altos. Como hemos visto, son los jóvenes quienes apoyan más decididamente la elisión. Puede que actúe en el interior de esta generación un prestigio encubierto en el sentido de que resul-

te pedante la reposición de un sonido cuya elisión no está estigmatizada. Por el contrario, en los mayores de este grupo lectal parece actuar, más bien, un prestigio abierto que invita a adoptar las formas estándar y consecuentemente, a reponer con más frecuencia la /d/.

En cualquier caso hay que tener en cuenta el factor que ya he destacado varias veces. Me refiero al hecho de que la gran mayoría de los casos de elisión están localizados en los participios y en un escaso número de unidades del léxico, especialmente *todo* y *nada*. En consecuencia restituir la /d/ e, incluso, eliminar las elisiones no resulta una labor complicada, basta con reponer la /d/ de los participios y generalizar el uso estándar de *todo* y *nada*.

Pero los cambios lingüísticos no se activan por el hecho de que supongan procesos más o menos complejos, sino porque los hablantes los valoren positivamente y decidan apoyarlos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, O., 1999, "Elisión de la /d/ intervocálica postónica en el español dominicano", en A. Morales *et al.* (eds.), *Estudios de lingüística hispánica. Homenaje a María Baquero*, San Juan de Puerto Rico, Universidad, pp. 3-21.
- Ávila Muñoz, A. M., 1999: *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*, Málaga, Universidad.
- Blanco, A., 1995, *Análisis sociolingüístico de una red social de Alcalá de Henares*, inédita. *Apud* Molina (2001).
- Caravedo, R., 1990, *Sociolingüística del español de Lina*, Lima, Universidad Católica del Perú.
- Cedergren, H., 1979, "La elisión de la /d/: un ensayo de comparación dialectal", *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, VII, pp. 19-29.
- Corominas, J. y J. A. Pascual, 1980, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.
- D'Introno, F. y J. M. Sosa, 1986, "Elisión de la /d/ intervocálica postónica en el español Caracas: aspectos sociolingüísticos e implicaciones teóricas", en R. Núñez Sedeño *et al.* (eds.), *Estudios sobre la fonología del español del Caribe*, Caracas, La saca de Bello, pp. 35-163.
- Guy, G., 1988, "Language and Social Class", en F. Newmeyer (ed.), *Linguistics: The Cambridge Survey. IV*, Cambridge, CUP, pp. 57-66.
- Kroch, A., 1978, "Toward a theory of social dialect variation", *Language in Society*, 7, pp. 17-36.
- Labov, W., 1983, *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Labov, W., 1996, *Principios del cambio lingüístico, volumen 1: factores internos*, Madrid, Gredos.
- Lapesa, R. 1942, *Historia de la Lengua española*, Madrid, Gredos (octava ed. refundida y muy aumentada, 1980).
- Lérida, 2008, "Informe presentado por los grupos de investigación de Alcalá, Granada, Las Palmas, Málaga y Valencia en la reunión anual del proyecto PRESEEA-España. Lérida 14-16 de febrero".
- Lopez Morales, H., 1983, *Estratificación social del español de San Juan de Puerto Rico*, México, UNAM.

- Marsá, F. 1986, *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Madrid, Ariel.
- Martín Butragueño, P., 1991, *Desarrollos sociolingüísticos en una comunidad de habla*, inédita. *Apud* Molina (2001).
- Molina, I., 1992, *Estudio sociolingüístico de la ciudad de Toledo*, Madrid, Universidad Complutense.
- Molina, I., 2001, “Geografía y estratificación social de un cambio fonético: la -d- en español peninsular”, *Verba*, 28, pp. 81-99.
- Moliner, M., 1970, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos (2ª edición, 1998).
- Moya Corral, J. A., 1979, *La pronunciación del español en Jaén*, Granada, Universidad.
- Moya Corral, J. A., 1997, “Desarraigo social y cambio lingüístico. El ejemplo de Granada”, en A. Narbona y Ropero (eds), *El habla andaluza*, Sevilla, Universidad.
- Moya Corral, J. A. (coord.), 2007, *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico (I Nivel de estudios alto)*. Granada, Universidad.
- Navarro Tomás, T., 1918, *Manual de pronunciación española*, Madrid, Gredos.
- Salvador, G., 1964, “La fonética andaluza y su propagación social y geográfica”, en OFINES, *Presente y futuro de la Lengua Española*, vol. II, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, pp. 183-188.
- Samper Padilla, J. A., 1990, *Estudio sociolingüístico del español de Las Palmas de Gran Canaria*, Las Palmas, Imprenta Pérez Galdós.
- Samper Padilla, J. A., 1996, “El debilitamiento de -/d/- en la norma culta de las Palmas de Gran Canaria”, *Actas del X Congreso Internacional de Lingüística y Filología de la América Latina*, México, UNAM, pp. 791-796.
- Turell, M. T., 1996, “El contexto de la variación lingüística y su aplicación al estudio del morfema español -ado”, en F. Gutiérrez Díez (ed.), *El español lengua internacional (1492-1992). I Congreso Internacional de AESLA (Granada, 23-26 de septiembre de 1992)*, Murcia, Compobell, pp. 639-654.
- Williams, L., 1987, *Aspectos sociolingüísticos del habla de la ciudad de Valladolid*, Valladolid, Universidad.
- Uruburu Bidaurraga, A., 1994, “Tratamiento del fonema /d/ en posición intervocálica en la lengua hablada de Córdoba (España)”, *La Linguistique* 30, pp. 85-104.

LA ASIGNATURA DE *MORFOLOGÍA Y SINTAXIS DEL ESPAÑOL* EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel Peñalver Castillo
Universidad de Almería

0. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con las líneas metodológicas que surgen de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior en la titulación de Filología Hispánica y con el objetivo de adaptar la enseñanza de la asignatura troncal de segundo de Filología Hispánica a esta nueva experiencia docente y a este nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje, trataremos de cumplir, desarrollar y sistematizar en las clases teóricas, teórico-prácticas y prácticas los siguientes objetivos, competencias y actividades.

1. OBJETIVOS

- Conseguir una profunda reflexión sobre el sistema gramatical de la lengua española.
- Analizar con el máximo rigor científico y didáctico las categorías gramaticales y la sintaxis del español (desde la sintaxis de la palabra hasta la sintaxis del texto) en la teoría y en la práctica.
- Estudiar la gramática en función de la lengua.
- Enfocar el estudio de la morfosintaxis de manera que el alumno solucione sus dificultades y problemas de uso en este plano de la lengua, en general, y en la gramática, en particular.
- Analizar científicamente las categorías gramaticales: determinantes, sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición y conjunción.
- Considerar científicamente los elementos constituyentes de la oración, las relaciones oracionales y la tipología de oraciones coordinadas y complejas, con especial atención metodológica a las partículas y elementos de relación.
- Estudiar el sistema gramatical en relación con el discurso y el uso.
- Contribuir a la mejora de la expresión oral y escrita del alumno y, de esta manera, con la aplicación de la teoría gramatical aprendida, evitar errores con el género y con el número de los sustantivos (por ejemplo: marroquíes por marroquís, cada vez más extendido) y otros como los siguientes: uso del determinante *este* ante sustantivos que comienzan por *a* tónica, como “aula, área”; casos de leísmo (cada vez más extendido por Andalucía); confusión entre *ambos* y *sendos*; inmovilización del pronombre *le* cuando se refiere al plural; confusión entre pasivas reflejas y oraciones impersonales con *se*; la confusión entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto; el mal uso del condicional; el empleo anómalo y equivocado del gerundio; la confusión del infinitivo con el imperativo; la confusión entre las perífrasis verbales *deber de+infinitivo* y *deber+infinitivo*; el uso del infinitivo como introductor; concordancias incorrectas como *detrás de mí; el abuso de la adjetivación y de los adverbios en -mente; el mal uso de la puntuación

(aspecto tan fundamental en la construcción de los textos y en la jerarquización de los contenidos); el dequeísmo y el queísmo (cada vez más extendidos); el uso de construcciones anómalas como *“habían muchos estudiantes en la reunión” en lugar de la estructura sintáctica correcta “había muchos estudiantes en la reunión”; empleo del verbo *cesar* como transitivo; uso de la forma *incautar* en lugar de la pronominal *incautarse*, lo que hace que se convierta en verbo transitivo.

- Profundizar en el estudio de las partículas y marcadores discursivos en relación con su diversidad interactiva y textual, considerándolos, de acuerdo con M.^a A. Martín Zorraquino y J. Portolés (1999: III, 4057) como unidades lingüísticas invariables, que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional, pero que sirven para guiar, en relación con sus propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.
- Prestar especial atención a los marcadores conversacionales y a sus tipos y subtipos.

2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CONCEPTUALES (CONOCIMIENTO TEÓRICO)

- Conocimiento de la gramática en función de la lengua como instrumento de comunicación, con el texto como unidad fundamental.
- Conocimiento de la metodología más adecuada para el estudio de la gramática en sus aspectos teóricos y prácticos, aplicados al análisis de los textos orales y escritos en la diversidad de su tipología.

3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROCEDIMENTALES (CONOCIMIENTO PRÁCTICO)

- Capacidad para aplicar la teoría gramatical a la práctica idiomática: en la docencia, en la investigación, en los medios de comunicación (el español escrito en la prensa, en textos electrónicos, el español hablado en la radio y en la televisión), en la empresa (por ejemplo, el español de los negocios). A la composición, a la construcción y elaboración, en suma, de cualquier tipo de textos, aplicando las técnicas metodológicas correspondientes.
- Desarrollo relacionado con las habilidades y destrezas con el campo de la gramática del español.
- Capacidad para localizar, ordenar y aplicar la bibliografía.
- Capacidad para elaborar resúmenes, exposiciones, trabajos, proyectos.
- Capacidad para comentar los rasgos gramaticales de cualquier tipo de texto, sea oral o escrito.
- Capacidad para reconocer los problemas de expresión en el uso de la gramática y de ofrecer las soluciones para no incurrir en los mismos.
- Aplicación de los conocimientos gramaticales adquiridos al desarrollo de labores profesionales de redactor en los medios de comunicación, de asesor lingüístico, de corrector de estilo en medios de comunicación y editoriales, trabajo en gabinetes de comunicación de organismos públicos y administración públicas estatales, autonómicas, provinciales y locales (ministerios, consejerías, diputaciones y ayuntamientos), despachos de abogados, empresas de publicidad, agencias, creación de empresas de asesoramiento lingüístico para redactar cualquier tipo de trabajos, informes, presentación de proyectos, recursos, alegaciones; trabajo en pequeñas y

medianas empresas como redactor de documentos y mensajes que favorezcan la comercialización de los productos y su demanda en los mercados, etc.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E., 1980, *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid, Gredos, 3.ª edición.
- Alvar Ezquerro, M., 1995, *La formación de palabras en español*. Madrid, Arco/Libros.
- Bosque, I., 1989, *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*. Madrid, Síntesis.
- Bosque, I. y V. Demonte, 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, III vols.
- García-Page, M., 2006, *Cuestiones de morfología española*. Madrid, Editorial universitaria Ramón Areces.
- Gómez Torrego, L., 1997, *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.
- Gómez Torrego, L., 2006, *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid, SM.
- Martínez, J. A., 1994, *La oración compuesta y compleja*. Madrid, Arco/Libros.
- Moya Corral, J. A., 1989, “Coordinación e interordinación, dos relaciones conjuntivas”, *Homenaje a Antonio Llorente II*, pp. 211-225.
- Moya Corral, J. A., 1996, *Los mecanismos de interordinación: a propósito de pero y aunque*. Granada, Universidad.
- Peñalver Castillo, M., 2002, “Sobre las oraciones consecutivas en español”. *Anuario de Letras XL*, pp. 43-72.
- Portolés Lázaro, J., 1998, *Marcadores del discurso*. Barcelona, Ariel.

5. LECTURAS RECOMENDADAS

- Alarcos Llorach, E., 1994, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Gómez Manzano, P. y P. de Vega Martínez, 2002, *Morfosintaxis de la lengua española*, Madrid, UNED.
- González Calvo, J. M., 1988, *Estudios de morfología española*. Cáceres, Universidad de Extremadura.
- González Calvo, J. M., 1993, *La oración simple*. Madrid, Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 1990, *La oración y sus funciones*. Madrid, Arco/Libros.
- Hernández Alonso, C., 1984, *Gramática funcional del español*. Madrid, Gredos.
- Martínez, J. A., 1994, *La oración compuesta y compleja*. Madrid, Arco/Libros.
- Narbona, A., 1990, *Las subordinadas adverbiales impropias en español II. Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas*. Málaga, Ágora.

LA ASIGNATURA DE *ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL ESPAÑOL ACTUAL* EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Manuel Peñalver Castillo y Rosa Concepción López
Universidad de Almería

0. INTRODUCCIÓN

La asignatura de *Aspectos descriptivos del español actual* en el EEES es una materia troncal en segundo curso de Filología Inglesa. Con miras a la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, tratamos de cumplir, desarrollar y estructurar los siguientes objetivos, competencias y actividades teóricas, teórico-prácticas y prácticas.

1. OBJETIVOS

- Describir los problemas de uso del español en los planos ortográfico, gramatical y léxico.
- Estudiar y analizar las causas de los usos anómalos.
- Profundizar en el estudio de cuestiones tales como los préstamos, anglicismos, género y número, anacolutos, uso de los pronombres, de los tiempos verbales, dequeísmo, queísmo, características de los distintos tipos de textos orales y escritos.
- Mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas tanto en el español escrito como en el español hablado.
- Analizar los marcadores conversacionales.

2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS CONCEPTUALES (CONOCIMIENTO TEÓRICO)

- Conocimiento del empleo de determinados aspectos morfosintácticos: los relativos, el género y el número, el queísmo, el dequeísmo, el leísmo, laísmo, loísmo, uso correcto los modos y de los tiempos verbales, de las preposiciones, etc.
- Conocimiento de las técnicas de determinados géneros discursivos orales. Tertulia, debate, entrevista.
- Conocimiento del interés que estos temas han despertado en la prensa.
- Estudio de procedimientos para enriquecer la competencia comunicativa en la expresión oral (marcadores discursivos, supresión de muletillas, división de las estructuras del discurso, etc.).
- Análisis de los principales diccionarios de dudas y dificultades de la lengua española (M. Seco y RAE, *Diccionario panhispánico*), libros de estilo (Gómez Torrego, *El País*, *ABC*).

3. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PROCEDIMENTALES (CONOCIMIENTO PRÁCTICO)

- Capacidad para identificar las anomalías, anacolutos y los usos erróneos en los distintos planos de la lengua escrita y de la lengua oral.
- Competencia lingüística y pragmática para analizar los anglicismos, préstamos, intención comunicativa de los enunciados.
- Capacidad para adaptarse a la diversidad de situaciones comunicativas.
- Preparación teórica, teórico-práctica y práctica para usar la bibliografía general y específica de la asignatura.

4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ACTITUDINALES

- Preparación teórica, teórico-práctica y práctica para usar la bibliografía general y específica de la asignatura.
- Transmitir a los alumnos la preocupación por el buen uso de la lengua, partiendo de su descripción, análisis y estudio.
- Proporcionar los medios científicos y didácticos necesarios para el desarrollo y aplicación de estos objetivos.
- Despertar su inquietud para que se preocupen por el uso del español en los medios de comunicación escritos, orales, audiovisuales e Internet.

5. METODOLOGÍA

La metodología tendrá como objetivo fundamental despertar en los alumnos una inquietud por el uso del español como lengua materna, de manera que ello sea un elemento fundamental para el enriquecimiento de su competencia comunicativa (y, en relación con la misma, de su competencia lingüística, pragmática, discursiva y sociocultural). Para ello el profesor analizará el empleo de estrategias comunicativas, destrezas y habilidades en las clases prácticas y en las clases teórico-prácticas. La teoría será clara, precisa, sistemática y ordenada con el propósito didáctico de su aplicación a la práctica idiomática. En las exposiciones el profesor usará medios didácticos como la pizarra y otros propios de las nuevas tecnologías. Cada tema tendrá una parte teórica, otra parte teórico-práctica y otra parte práctica.

La metodología para el tratamiento de los contenidos prácticos partirá de una programación estructurada de una amplia tipología de ejercicios y comentarios de textos orales y escritos de diversa naturaleza, con especial referencia a textos periodísticos (artículos de opinión), entrevistas, debates, exposiciones, disertaciones, coloquios, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y V. Demonte (coords.), 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, III vols.
- Casado Velarde, M., 2005, *El castellano actual: usos y normas*, Pamplona, EUNSA.
- Gómez Torrego, L., 1997, *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.
- Gómez Torrego, L., 2002, *Nuevo manual de español correcto I*. Madrid, Arco/Libros.
- Gómez Torrego, L., 2003, *Nuevo manual de español correcto II*. Madrid, Arco/Libros.
- Peñalver Castillo, M., 1998, *Cuestiones de uso del español actual*. Granada, Comares.

- Real Academia Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid, Santillana.
- Seco, M., 1987, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.

PROPUESTA DE UN PLAN DE LECTURA PARA 1º DE ESO. TALLER DE LECTURA Y PLAN DE FOMENTO DE LA LECTURA

Francisca Pose Furest y María Aida Larrán Andrés
IES Casas Viejas, Benalup (Cádiz)

0. JUSTIFICACIÓN

Este Plan de lectura pertenece a una Programación real del área de Lengua castellana y Literatura para 1º de ESO¹. Nuestro propósito es fomentar el sentido crítico, la capacidad de análisis de los alumnos y el placer por la lectura. Esta intención responde a una carencia que se ha detectado en las familias de nuestros alumnos y que afecta no sólo a la lectura de textos de carácter literario, sino también a la lectura de prensa tanto en soporte papel como en soporte digital. Este motivo nos ha llevado a la elaboración de un detallado Plan de lectura.

Con este Plan de lectura, pretendemos, pues, potenciar el hábito lector de nuestros alumnos, ya que el grupo presenta serias deficiencias al respecto. Como decimos, esto es debido sobre todo al entorno cercano (en las familias no se ha desarrollado esta costumbre, dado el escaso nivel cultural) y al atractivo que supone el mundo actual, dominado por los medios audiovisuales. Todo ello propicia la necesidad urgente de llevar a cabo una planificación concreta y detallada de lecturas (tanto literarias como periodísticas) con objeto de aproximar este apasionante mundo a los alumnos.

Consideramos la lectura un medio imprescindible para contribuir al desarrollo de varias de las competencias básicas², como son la competencia en comunicación lingüística, la autonomía e iniciativa personal y la competencia artística y cultural. A estas competencias les afecta la lectura de manera directa. Pero también el hábito lector incide de forma indirecta en otros aspectos. Si no comprendemos lo que leemos, nos convertimos en seres incapaces de interpretar todo lo que se encuentra a nuestro alrededor.

¹ El centro para el que ha sido elaborada dicha Programación es el único de la población y está ubicado en el medio rural (6000 habitantes aproximadamente). La población se caracteriza por haber tenido un fuerte crecimiento en la década de los 90. Así, podemos observar dos partes claramente diferenciadas en la localidad. La parte vieja está situada en la zona más baja y aquí es donde se asentaron las primeras familias. Esta parte presenta cierta cohesión social. La parte más nueva, que proviene en su mayoría de la inmigración de pueblos colindantes, posee un nivel menor de cohesión social. En esta segunda zona, el grado de implicación de las familias en los problemas educativos de sus hijos es menor. Esta zona, que es la mayoritaria, cuantitativamente hablando, está dominada absolutamente por el trabajo de la construcción, un sector, que, aunque inestable, genera sueldos elevados y está provocando un abandono prematuro de muchos jóvenes (sobre todo hombres) de los estudios para incorporarse a este sector laboral. En estas circunstancias socioculturales, el papel del IES nos parece fundamental.

La dualidad a la que nos hemos referido en las zonas del pueblo afecta también al interés que muestran las familias en cuanto a su implicación en el proceso educativo. Así mismo, esto influye en el índice de lectura de las familias, que es casi nulo en la zona alta de la población y, sin embargo, es algo mayor en la zona baja del pueblo.

Dado que nos encontramos en un medio rural, procuramos la atracción al centro de actividades relacionadas con la lectura, como visitas de autores para fomentar la misma.

² Para una definición de *competencias*, vid. nota 4.

La comprensión lectora es la clave de acceso a otros conocimientos y se convierte en el eje principal que confiere el carácter funcional a nuestra área, Lengua castellana y Literatura. De aquí deriva la importancia del fomento de la lectura en la ESO. Encontramos la referencia legal de esto que venimos diciendo en el artículo 7 del Real Decreto 1631/06 de 29 de diciembre, que establece lo siguiente:

La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.

La sociedad cambia y nos encontramos inmersos en la actualidad en un mundo dirigido por las nuevas tecnologías. Éstas son altamente atractivas para nuestros alumnos, por lo que hemos decidido acercarles la lectura utilizando programas informáticos diversos³.

Por otra parte, no hemos olvidado un aspecto fundamental, que es la lectura de prensa. En la población en la que está situado el IES, se ha detectado una carencia generalizada, que se refiere al bajo porcentaje de compra y lectura de los medios de comunicación impresos, periódicos fundamentalmente, por lo que incluiremos como textos objeto de nuestro Plan artículos que puedan resultar de interés para los alumnos, extraídos de la prensa local o provincial fundamentalmente, aunque también podamos recurrir, si así nos parece, a la prensa nacional. Con ello, cubrimos el siguiente objetivo de área, planteado por el RD 1631/2006:

Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.

Optamos por textos breves, que serán leídos y comprendidos a través una serie de actividades, ya programadas para cada sesión. En nuestra elección de los textos, priman tres aspectos fundamentales: leeremos obras literarias, adaptadas a la edad de los lectores, que reflejen bien los distintos tipos textuales y géneros literarios que aparecen recogidos en la mencionada normativa; seleccionamos los textos periodísticos de manera que la información contenida en ellos afecte a diferentes ámbitos: sociales, culturales, etc.; y, por último, en nuestra selección de textos, desempeña un papel importante el aspecto andaluz. Pretendemos de este modo que los jóvenes lectores conozcan y respeten la realidad amplia y variada que nos ofrece la cultura andaluza.

1. COMPETENCIAS BÁSICAS

Las corrientes pedagógicas actuales conducen a los docentes de secundaria por el camino de las competencias básicas⁴: programamos por competencias, evaluamos por

³ El centro para el que se ha programado este Plan de lectura es un centro TIC. Disponemos de un ordenador abatible en el aula por cada dos alumnos.

⁴ Recogemos una definición que nos parece la más completa y clara y que aparece recogida en *Competencias Básicas Escuela*, nº 2, noviembre 2007: “La competencia [...] puede ser definida como un tipo de aprendizaje caracterizado por la forma en que cualquier persona logra combinar sus múltiples recursos personales (saberes, actitudes, valores, emociones, etc.) para lograr una respuesta satisfactoria a una tarea planteada en contexto definido. Esta conceptualización del término *competencia* permite suponer que

competencias, y por ello, relacionamos nuestro Plan de lectura con dichas competencias básicas. Veamos, pues, la relación directa de la lectura con algunas de las competencias básicas más directamente implicadas en el proceso de lectura.

1.1. *Competencia cultural y artística*

En nuestro Plan de lectura, tenemos previsto contribuir al desarrollo de la competencia cultural y artística. Esta competencia significa conocer, apreciar y valorar críticamente la lectura y considerarla como fuente de entretenimiento, disfrute y enriquecimiento personal. Permite también acceder al patrimonio cultural español y andaluz.

1.2. *Competencia en comunicación lingüística*

Podemos desglosar esta competencia en dos destrezas: *saber hablar y escuchar, saber leer y escribir*. Nos centraremos fundamentalmente en la lectura y escritura, trabajando la lectura expresiva y la comprensión. La escritura, como par inseparable de la lectura, será trabajada al hilo de la misma, para favorecer la sensibilidad artística del alumno y fomentar su imaginación.

1.3. *Autonomía e iniciativa personal*

Se refiere esta competencia a la adquisición de valores como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la autocrítica, la creatividad, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas. Estos valores podrán ser aprendidos de dos formas: directamente con la propia actividad de lectura (elección de una determinada lectura, constancia en la conclusión de la misma...) e indirectamente a través de los textos leídos.

2. OBJETIVOS

Nos proponemos la consecución de los siguientes objetivos con este Plan de lectura:

- Fomentar una visión de la lectura como actividad grata; conseguir que los alumnos lean de forma autónoma y asidua y desarrollen habilidades de lectura crítica e interpretativa.
- Leer de forma expresiva, con fluidez y entonación adecuadas.
- Comprender distintos tipos de textos adaptados a su edad y utilizar la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.
- Utilizar la lectura comprensiva como herramienta para obtener información de distintas fuentes; acceder al descubrimiento de otros mundos, utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

habrá múltiples formas de competencias dependiendo, claro está, de las tareas y de los contextos, así como variados niveles dentro de cada una de las competencias”.

3. CONTENIDOS

Nuestro Plan de lectura presenta una doble línea: por un lado, llevaremos a cabo un *taller de lectura* con el que intentaremos desarrollar el gusto por la misma y la competencia lectora, lo que conlleva, a su vez, desarrollar la comprensión de los textos escritos, la capacidad de análisis y el espíritu crítico. Para ello nos serviremos de narraciones completas, textos poéticos, fragmentos de textos dramáticos o periodísticos que se leerán y comentarán en el aula. Así mismo, estos textos serán ocasión para la creación de producciones propias. Por otra parte, llevaremos a cabo un *plan de fomento de la lectura*. En nuestro afán de potenciar el hábito lector y la lectura como actividad placentera, ofreceremos una gran cantidad de títulos y una mecánica⁵ y sistema de préstamo que permita a los alumnos elegir y tener acceso a obras diversas, y a los profesores controlar los títulos leídos, los gustos de los alumnos, etc.

3.1. Taller de lectura

Hemos diseñado quince unidades didácticas para la puesta en práctica del *taller de lectura*, una por unidad didáctica de la Programación general. Aproximadamente dedicamos ocho sesiones (atendiendo al criterio de flexibilidad) a cada unidad didáctica de dicha Programación general, por tanto una de éstas se reserva para llevar a cabo este taller. Puesto que el eje vertebrador de nuestra Programación es el de los textos y que uno de los contenidos de 1º de ESO se refiere a los géneros literarios, abordamos los tres géneros: narración, lírica y drama, en consonancia con nuestra Programación y con el currículo de 1º de ESO.

Por lo que se refiere a las narraciones que utilizaremos para las sesiones del *taller de lectura*, nos hemos decidido por la obra de Sierra i Fabra, *Querido hijo: estás despedido* porque muestra unas actitudes frecuentes en la adolescencia, edad de nuestros lectores: traviosos, desordenados, desobedientes, etc. Ellos se identifican con el protagonista y la obra puede ayudarlos a corregir esta postura. Pero además, el autor realiza una mezcla asombrosa, lo real y lo inimaginable. La madre puede despedir a su hijo, como si se tratara de una empresaria disconforme con el comportamiento del empleado. Este hecho suele desconcertarlos. Hasta casi el final no se sabe si el protagonista sueña o la madre lo engaña. En resumen, una obra que les interesa y nos parece la propia para comenzar este Plan de Lectura.

La elección de *Robinson Crusoe* nos ha parecido imprescindible dada la importancia que concedemos a la lectura de los clásicos. Sin olvidar en todo momento el consejo de la ley, mostramos la obra adaptada a la edad de los jóvenes lectores. La obra presenta un fuerte atractivo: el componente aventurero. Pero además es interesante desde el punto de vista de la interdisciplinariedad: el clima de la isla, el relieve de la zona, las coordenadas geográficas, la fauna y la flora son aspectos tratados en el área de CC. SS. por los alumnos de 1º de ESO.

Hemos elegido también dos poetas andaluces, Lorca y Alberti. Así mismo, dedicamos otra sesión a la lectura de poetas hispanoamericanos, Octavio Paz, Pablo Neruda y Jorge Luis Borges. Estas sesiones de poesía se realizarán a través de páginas de Internet. De este modo, los alumnos podrán oír la voz del propio Alberti recitando sus poemas o

⁵ De García Jordán, Cobos Ruiz y Antúnez Donoso (2005) extraemos el modo de gestión que llevamos a cabo en nuestro *plan de fomento a la lectura*, segunda línea de nuestro *Plan de Lectura*, si bien, lo adaptamos a la realidad y contexto del IES.

realizar una postal eligiendo versos de poetas y enviarlas a quienes ellos decidan. Pretendemos, pues, presentar la poesía de un modo lúdico y atractivo.

En cuanto al género dramático, hemos optado por un fragmento de la obra de Alejandro Casona, *Pinocho y Blancaflor*. Nos proponemos un doble objetivo: acercar a los alumnos al espacio del teatro, haciéndolos partícipes de la obra teatral, ya que ellos deberán realizar el decorado y el vestuario; y además la boda de Blancaflor, una niña, nos servirá para tratar un tema de educación en valores: las bodas de las niñas, costumbre que se aún se mantiene en determinadas culturas.

Para la lectura de prensa, tenemos previstos dos textos periodísticos. Uno es “La perra de color canela”, publicado en el *XL Semanal*, de Arturo Pérez Reverte. Es un tema actual, que trata sobre las mascotas abandonadas. El otro es un artículo publicado en la prensa local que hace un recorrido por la historia del *TBO* en España.

Intentamos crear un buen ambiente lector. El *taller de lectura* se llevará a cabo fundamentalmente en la biblioteca, si bien, ciertas actividades, ya determinadas, se realizarán en el aula, en concreto aquéllas en las que empleamos el ordenador. Leeremos fundamentalmente en grupo y en voz alta y realizaremos las lecturas necesarias hasta que la comprensión del texto haya sido completa. Siempre estarán guiados por los profesores. Como fondo ambiental, cada sesión irá acompañada de música clásica a un adecuado nivel de volumen. La elección de la música no es arbitraria, ya que podría interferir en la lectura. Por ello ha sido igualmente programada y damos cuenta de las obras elegidas⁶.

3.2. Plan de fomento de la lectura

Los libros que se proponen para esta segunda línea del Plan están seleccionados entre los que cuenta la biblioteca del centro y el Departamento de Lengua castellana y Literatura⁷. Además permitiremos aumentar la nómina con títulos que los alumnos propongan. Pretendemos que los alumnos, con su decisión, se sientan parte activa del Plan de lectura.

Como forma de controlar las lecturas realizadas, elaboraremos un cuadrante que se rellenará con formas geométricas. Se trata de una tabla de doble entrada en la que apa-

⁶ Adagio de Albinoni; Canon de Pachelbel; Cantata 147 de Bach (Jesus bleibet meine Freude); Concierto para flauta de pico segundo movimiento de Vivaldi; El moldava (Mi patria) de Smetana; Diferencias “Guárdame las vacas” en vihuela de Narváez; Sinfonía 101 del reloj en re mayor de Haydn.

⁷ Álvarez, B., (2004), *El curso en que me enamoré de ti*. Madrid, Oxford Univ. Press España; Dahl, R., (2006), *Charlie y la fábrica de chocolate*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Dahl, R., 2004, *Charlie y el gran ascensor de cristal*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Dahl, R., 2006, *Matilda*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2006, *Manolito Gafotas*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2004, *¡Cómo molo!*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2001, *Pobre Manolito*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2008, *Los trapos sucios*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2004, *Manolito on the road*. Madrid, Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2004, *Manolito tiene un secreto*, Madrid: Ediciones Alfaguara; Lindo, E., 2007, *Yo y el imbecil*, Madrid: Ediciones Alfaguara; London, J., 2007, *Colmillo blanco*, Madrid: Alianza Editorial; Rowling, J. R., 2000, *Harry Potter y la piedra filosofal*, Barcelona: Pub. y Ed. Salamandra; Rowling, J. R., 2000, *Harry Potter y la cámara secreta*, Barcelona: Pub. y Ed. Salamandra; Rowling, J. R., 2000, *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*, Barcelona: Pub. y Ed. Salamandra; Rowling, J. R., 2001, *Harry Potter y el cáliz de fuego*, Barcelona: Pub. y Ed. Salamandra; Saint-Exupéry, A., 2004, *El Principito*, Madrid: Alianza Editorial; Sierra i Fabra, J., 2004, *Donde esté mi corazón*. Barcelona: Edebé; Stevenson, R. L., 2000, *La isla del tesoro*. Madrid, Espasa-Calpe.

recen en vertical los títulos de los libros que proponemos y en horizontal los nombres de los alumnos. Disponemos de tres formas geométricas: círculo, cuadrado y rombo. El círculo significa que la obra leída les ha interesado mucho; el cuadrado quiere decir que el interés que ha suscitado en ellos ha sido normal o regular; y el rombo representa que la obra no ha despertado en ellos interés alguno. Los alumnos eligen una forma geométrica según la valoración que hagan del libro y se rellena el cuadrado de la tabla con la forma elegida.

El otro instrumento de control de este *plan de fomento de la lectura* será una ficha que contendrá una valoración personal del libro, hecha por el propio alumno. En esta opinión personal debe constar el motivo por el que han elegido ese libro: recomendación de un compañero o del profesor, el atractivo del título o la portada; a qué tipo de alumno aconsejarían la obra; cuántos días han tardado en leerla; la puntuación que le conceden (en una escala de uno a cinco); tema; estructura, etc. En la ficha constan expresamente estos puntos que deben contestar. Esta ficha nos permite conocer la evolución expresiva del alumno y cómo se van decantando sus gustos.

Valoramos que la opinión sea personal y original y deseamos la tradicional idea del examen sobre el libro leído y la obligatoriedad en las lecturas.

Los alumnos podrán leer durante las sesiones dedicadas al *taller de lectura*, una vez concluidas las actividades programadas; en las sesiones convencionales, si han terminado su trabajo; y, sobre todo, por su cuenta, pues nuestro objetivo es que la lectura se convierta en una alternativa más del tiempo libre de los alumnos.

4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES⁸

Para clasificar las actividades sobre las lecturas, proponemos el orden tradicional que las divide en actividades previas, simultáneas y posteriores a la misma. En todas ellas, la motivación principal es crear un hábito lector sin dejar de lado los aspectos de la educación literaria presentes en el currículo.

No podemos olvidar que el hecho de leer está profundamente ligado a la afectividad. Por ello, y teniendo en cuenta la edad de nuestros alumnos, las actividades buscan enlazar la lectura con sus intereses, con la creación literaria, etc. Pero en cualquier caso, se trata de dejar un buen recuerdo de aquel libro y de la actividad lectora propiamente dicha.

Las actividades previas a la lectura, es decir, la motivación, ayudan a introducir el libro en el aula, a crear expectativas acerca de su contenido y motivar su lectura de manera voluntaria. Desde el punto de vista de la animación a la lectura, son las más importantes, ya que tratan de despertar el interés por el libro antes de la obligación de leerlo. Son actividades que giran en torno a los temas centrales del libro: la lectura y diálogo sobre algún fragmento, el trabajo sobre la cubierta, la sinopsis, las ilustraciones u otros paratextos que resulten de interés. El objetivo es mostrar el interés del libro, los asuntos que trata y el atractivo que supone su lectura. Pero también es preparar al alumnado para enfrentarse a los contenidos que sugiere la lectura.

Las actividades durante la lectura tienen como objetivo aprovechar los fragmentos más jugosos del libro para mantener viva la atención. También se pueden aprovechar

⁸ Las actividades programadas en este apartado se refieren exclusivamente a la primera línea de nuestro Plan de lectura, es decir al *taller de lectura*, que contiene las lecturas que realizaremos en grupo. Las pertenecientes al *plan de fomento* de la lectura se realizarán de manera individualizada.

para relacionarlos con el currículo y los temas que se estén tratando en el aula. En cualquier caso, se debe evitar que las actividades durante la lectura se impongan sobre la misma lectura. Estas actividades pueden ser de distinto tipo: debates sobre los temas reflejados en las obras leídas; la creación de nuevas obras apoyándonos en el hecho de que la propia literatura es fuente de inspiración y modelo; búsqueda de información y documentación sobre los temas tratados o controvertidos, etc.

En nuestra opinión, no toda lectura ha de implicar una tarea obligatoria, pero sí que debe dejar algún tipo de huella en el aula y en el alumnado. Es importante resaltar que no se trata de evaluar al alumno sobre la comprensión del libro, sino de buscar la permanencia del libro en el aula. Por ello, consideramos que las actividades posteriores a la lectura deben buscar la pervivencia del recuerdo de los aspectos más importantes del libro, tanto en lo que concierne a la temática, como a las técnicas narrativas. En este sentido, la reescritura de fragmentos cambiando la técnica o el género permite profundizar en la técnica utilizada por el autor y además experimentar con la creación. El cambio del final o la elección de un nuevo título para la obra, sugieren una reflexión sobre el contenido, su estructuración y la construcción de la narración. Podemos solicitar de los alumnos la conversión de la narración (o algún fragmento de ella) en una noticia de prensa o en una pequeña crónica. De esta manera potenciamos tanto la creatividad o la conversión de fragmentos a diferentes géneros textuales como las particularidades del lenguaje periodístico, pues ambos géneros presentan notables diferencias, sobre todo en la inclusión de lo referente a la subjetividad.

Unidad didáctica 1. *Querido hijo: estás despedido*

En esta primera sesión proponemos hacer conjeturas sobre el contenido del libro a partir del título. Plantearemos una lluvia de ideas con preguntas del tipo: ¿te sorprende el título?, ¿por qué?, ¿conoces a alguien que haya sido despedido?, ¿por qué se producen los despidos?, ¿se puede despedir a un hijo?, ¿qué les sucede a las personas que han sido despedidas?, ¿cuál crees que será el tema de esta obra?, ¿por qué crees que habrán despedido a este hijo?

A continuación se leerá en voz alta el primer capítulo del libro y se comentarán varios asuntos: el contenido de la carta, ya que no resulta del todo claro a los alumnos a causa de la ironía utilizada por el autor; la actitud de los protagonistas, que aparecen muy bien caracterizados desde el primer momento. Se pedirá a los alumnos que imaginen *el comportamiento y los problemas* del protagonista que aparezcan mencionados en la carta. Se resolverá cualquier otra duda que pueda surgir.

Unidad didáctica 2. *Querido hijo: estás despedido*

Leeremos en voz alta los capítulos titulados “El despido”, “En la calle”, “En el parque” por ser centrales en el argumento de la narración. Tras la resolución de las posibles dudas que planteen los alumnos, se les pedirá que se pongan en lugar del protagonista y expresen en voz alta lo que ellos hubieran sentido, qué habrían hecho, a dónde acudirían, etc. Realizaremos el mismo ejercicio de imaginación para ponernos ahora en lugar de la madre. Deberán proponer alternativas al despido o comentar si les parece adecuado. Enlazaremos con un tema que nos preocupa, la convivencia y la actitud de colaboración necesaria en todo tipo de sociedad y en las familias. Les propondremos un ejercicio de autoanálisis para que reflexionen sobre su propia actitud en el hogar.

Unidad didáctica 3. *Querido hijo: estás despedido*

La obra es abundante en diálogos rápidos y aparecen numerosos personajes. Por ello, propondremos una actividad que suele tener mucha aceptación entre los alumnos: la lectura dramatizada. Elegiremos los capítulos “El anciano”, “Último intento” y “La policía (bueno, la urbana)” en los que aparecen diversos personajes y permite la intervención de distintos alumnos.

Unidad didáctica 4. *Querido hijo: estás despedido*

En este caso, propondremos al grupo la lectura en voz alta de los tres últimos capítulos del libro “El abogado”, “La instancia” e “Y...por un pelo”. Se comentará entre todos. Los profesores aclararán las dudas o aquellos términos de más difícil comprensión y plantearemos la elaboración de normas domésticas de convivencia.

Unidad didáctica 5. *Primera sesión de poesía*

En esta unidad didáctica introducimos a los lectores en la poesía. Para ello, proponemos entrar en la página web de Rafael Alberti, <www.rafaelalberti.es>. Seleccionamos en su menú de presentación la “biblioteca virtual”. Pinchamos en “fonoteca”. Seleccionamos una poesía de las propuestas y la oímos. Ofrecemos diversos temas: el mar, los ángeles, Roma, etc. Los alumnos elegirán uno de estos temas y reunirán todos los poemas que encuentren en esta página que se refieran a dicho tema. Pedimos también la elección de un poema para su recitado en voz alta.

Unidad didáctica 6. *Segunda sesión de poesía*

Proponemos a los lectores entrar en la web “Poesía virtual portal de los poetas de corazón” <http://poesiavirtual.com/index.php?ir=ecards/select_card.php>. En esta página encontramos una selección de fragmentos de poesía amorosa de diversos poetas hispanoamericanos, entre ellos, Octavio Paz, Pablo Neruda o Jorge Luis Borges. Los alumnos pueden elegir los fragmentos que más les agraden y enviar por correo electrónico a la persona elegida dicho fragmento acompañado de una postal que les ofrece la página web o que incluso pueden ellos mismos personalizar.

Unidad didáctica 7. *Tercera sesión de poesía*

En esta unidad didáctica vamos leer poesía de García Lorca. Para ello aconsejamos la página web <<http://antologiapoeticamultimedia.blogspot.com/>>. En esta página podemos oír cada poema en la voz de cantantes como Paco Ibáñez o Manzanita. Además existe la posibilidad de que participen en un foro manifestando su opinión respecto del poema en concreto.

Seleccionamos Lorca y elegimos los poemas que más nos interesen. El atractivo en un primer momento será el título. Planteamos dos actividades: la elección de un nuevo título para los poemas y la reescritura de uno de ellos cambiando el género.

Unidad didáctica 8. *Primera sesión de Drama*

Comenzamos la lectura de un fragmento de la obra de Alejandro Casona *Pinocho y Blancaflor*. El fragmento se titula “Blancaflor se va a casar”. Realizaremos una lluvia de ideas en torno al título. Entre todos diremos lo que nos sugiere la boda de Blancaflor. Haremos una serie de preguntas, tales como: ¿por qué no quiere casarse *Blancaflor*?, ¿cómo ha de elegir al pretendiente?, ¿qué oficio tenía el marido de *nodriza*?, ¿por qué la

infantina cree que el matrimonio es una cosa muy seria?, ¿cómo sería el pretendiente elegido por *Blancaflor*?

Aprovechamos la ocasión para trabajar la educación en valores. Los alumnos manifestarán su opinión respecto del matrimonio de niñas. Entablaremos un debate en torno a esta práctica y a la posición de la mujer y de los niños en el mundo desarrollado, comparándola con la del Tercer Mundo. Buscarán información en Internet.

Unidad didáctica 9. *Segunda sesión de Drama*

Después de la primera toma de contacto con la obra, planteamos a los alumnos un acercamiento al espacio físico del teatro. Con este motivo, les advertimos de que este texto se ha escrito para ser representado por actores ante un público. Les pedimos que describan la escena, tal y como se representaría en el escenario, con especial atención al decorado y al vestuario.

Continuaremos con una actividad consistente en la representación del fragmento. Cada papel será asignado a un alumno, otro leerá las acotaciones. Proponemos que los alumnos fabriquen el decorado y el vestuario.

Unidad didáctica 10. *Robinson Crusoe*

En la primera sesión que dedicamos a *Robinson Crusoe*, realizamos una actividad de motivación a la lectura. En este caso, el título no se presenta como un elemento sugerente, puesto que el autor optó sencillamente por el nombre del protagonista. Por ello, debemos buscar la alternativa al título, y en este caso, lo más motivador nos parece jugar con el nombre dado a los capítulos. Plantearemos una lluvia de ideas con preguntas del tipo: ¿qué te sugieren los nombres de los capítulos “La fuga de casa”, “La isla deshabitada”, “Caníbales” etc.?, ¿quién y por qué se habrá fugado de casa?, ¿conoces a alguien que se haya fugado de casa?, ¿qué significará la “isla deshabitada”?, ¿sabes qué es un caníbal?, etc.

A continuación se leerán en voz alta los tres primeros capítulos del libro y se comentarán varios asuntos: ¿qué incita a Robinson Crusoe a abandonar su familia y su ciudad?, ¿qué consejos le da su padre?, ¿qué emociones crees que sentirá Robinson Crusoe cuando abandona su vida? Propondremos realizar un retrato del personaje protagonista, comenzando por su físico y siguiendo por su carácter. Utilizarán los datos que nos da el autor, pero también podrán añadir otros.

En varios pasajes del relato se habla sobre la esclavitud y, en concreto, sobre la compra-venta de esclavos. Pediremos que busquen información en Internet y expresen su opinión en torno a esta práctica.

Unidad didáctica 11. *Robinson Crusoe*

En esta segunda sesión leeremos los tres capítulos siguientes de la obra, “La isla deshabitada”, “La “residencia” de Robinson Crusoe” y “Páginas de mi diario”. Fomentamos la imaginación y la creatividad. Para ello, proponemos que se pongan en la piel del naufrago e imaginen que están solos en una isla deshabitada. En su relato deben incluir qué sienten, cuáles son sus temores, de dónde obtienen los principales recursos, de qué carnes se alimentan, cómo contabilizarían el paso del tiempo y realizarán una reflexión sobre la importancia del dinero en nuestra sociedad.

Unidad didáctica 12. *Robinson Crusoe*

En esta unidad didáctica, leeremos los capítulos titulados “El loro, el cabrito y la piraña”, “Caníbales” y “Viernes”. Pediremos que realicen una reflexión sobre los animales de compañía. Podrán buscar información en la prensa digital sobre noticias al respecto.

Unidad didáctica 13. *Robinson Crusoe*

Tras la lectura de los tres últimos capítulos “Cuatro somos multitud”, “Adiós a la isla”, “Epílogo (por ahora) y fssss...”, proponemos a los alumnos una actividad de *rol playing*: entre todos elaborarán un cuestionario que se habría realizado a Robinson tras su regreso a Inglaterra en el caso de existir. Uno de ellos hará de Robinson y otro de periodista. Podrían plantearse preguntas tales como *si sintió momentos de desesperación, qué sensación le producía la vida en soledad*, etc.

Unidad didáctica 14. “La perra de color canela”

Comenzamos esta unidad didáctica con la lectura del artículo. Realizaremos una serie de preguntas en torno al mismo como: ¿cuál es el motivo por el que el autor se muestra indignado?, ¿por qué la Guardia Civil no puede atender el problema de los perros abandonados?, ¿en qué carretera y lugar fue abandonada la perra de color canela?, ¿qué nombre le pusieron a la perra abandonada?, ¿por qué motivo?, ¿por qué dice el empleado de la gasolinera que los “perros piensan”?

Entablaremos un debate sobre el tema de los animales de compañía abandonados. A continuación pediremos que cuenten el relato desde el punto de vista de la perrita abandonada.

Unidad didáctica 15. “Por qué lo llamamos tebeo”

Comenzamos esta unidad didáctica con la lectura del artículo. El nombre de *TBO* resulta muy sugerente para atraer la atención de los jóvenes lectores sobre este artículo periodístico. Pediremos que expongan sus opiniones al respecto a través de una lluvia de ideas. Después deberán contestar a preguntas como: ¿qué nombres reciben los tebeos en los distintos países?, ¿por qué en España se ha llamado tebeo a este tipo de historietas?, ¿cuál es el origen de *TBO* y con qué otra revista competía?, ¿por qué crees que el autor utiliza la expresión “o mejor aún, de nuestros tebeos”?

Los alumnos realizarán una ficha de recensión de algún tipo de publicación juvenil. Citarán las revistas juveniles que conozcan y sus principales personajes, autores y dibujantes, frecuencia de publicación, precio, editorial y formato.

5. EVALUACIÓN

Entendemos que realizar controles de manera sistemática ejerce una influencia desfavorable en la percepción que nuestros alumnos tienen de la literatura y su función en la formación del ciudadano. Si lo que pretendemos es difundir la idea de que la literatura es una gran opción para nuestro tiempo de ocio, no podemos hacerlo si asociamos lectura con trabajo posterior. Por ello, rehusamos la idea de valorar de acuerdo a las formas tradicionales (trabajos académicos y pruebas objetivas) las actividades realizadas durante las sesiones dedicadas al Plan de lectura. Por otro lado, pesaba mucho en nuestra conciencia el trabajo que nuestros alumnos realizan respecto al *taller de lectura*

y al *plan de fomento a la lectura* y la necesidad de valorarlo convenientemente de modo que eso se convirtiera en un aliciente. Hemos decidido, por tanto, evaluar el trabajo de los alumnos. Así, otorgaremos un 10 % de la nota definitiva a las actividades realizadas. Utilizaremos como procedimientos de evaluación la observación del trabajo y actitud de los alumnos durante el desarrollo de las sesiones programadas, así como la revisión de las fichas de lectura y los restantes trabajos que los alumnos realicen.

6. RESULTADOS

Un trabajo como el que presentamos aquí carece de conclusiones, si bien podemos prever determinados resultados. Estos se caracterizan por su inmediatez dada la falta de perspectiva temporal en la puesta en práctica de este Plan de lectura. En general, el Plan es bien acogido por los alumnos. Resta saber si conseguimos crear nuevos lectores, fomentando en ellos el placer por la lectura. Como decimos, sólo el paso del tiempo tiene la respuesta.

Otra cuestión es la posibilidad de adaptación del Plan a otros cursos y a otros IES, puesto que nuestro proyecto se encuentra totalmente contextualizado (vid. nota 1). Pensamos que ello no debe plantear problemas, más bien se trata de realizar un adecuado ajuste de obras y actividades teniendo en cuenta el grupo, las familias y las características sociales de la localidad en la que se encuentra el IES.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cobos Ruiz, J., 2005, “Bajarse al moro en el aula de secundaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 169-172.
- García Jordán, J. M., 2004, “Una experiencia real sobre la lectura en la enseñanza secundaria obligatoria”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 199-210.
- García Jordán, J. M., 2005, “Libros que funcionan en enseñanza secundaria (primer ciclo);”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 219-230.
- García Jordán, J. M., Cobos Ruz, J. & Antúnez Donoso, L., 2005, “Todavía es posible leer en secundaria (un programa de lectura para la ESO)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 529-536.
- Mínguez, X., N. Ibarra, X. López, 2006, *La propuesta de leer*, Alzira, Algar Editorial.
- Rueda, R., 1994, *Recrear la lectura: actividades para perder el miedo a la lectura*, Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- AA.VV., 2007, “¿Pueden las competencias básicas mejorar el currículo de los centros educativos?”, *Competencias Básicas Escuela*, 1 (octubre 2007).

- AA.VV., 2007, “¿Qué es una competencia? y ¿qué es una competencia básica?”, *Competencias Básicas Escuela*, 2 (noviembre 2007).
- AA.VV., 2007, “¿Cuáles son las competencias básicas en los diseños curriculares?”, *Competencias Básicas Escuela*, 3 (diciembre 2007).
- AA.VV., 2008, “¿Se pueden enseñar y aprender las competencias básicas?”, *Competencias Básicas Escuela*, 4 (enero 2008).
- AA.VV., 2008, “¿Se pueden evaluar las competencias básicas?”, *Competencias Básicas Escuela*, 5 (febrero 2008).
- AA.VV., 2008, “PISA: un ejemplo de definición de tareas y evaluación de competencias”, *Competencias Básicas Escuela*, 6 (marzo 2008).
- AA.VV., 2008, “¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para los centros educativos?”, *Competencias Básicas Escuela*, 7 (abril 2008).
- AA.VV., 2008, “¿Qué consecuencias pueden tener las competencias básicas para la práctica docente?”, *Competencias Básicas Escuela*, 8 (mayo 2008).
- AA.VV., 2008, “¿Cómo mejoro el currículo actual con la incorporación de las competencias básicas?”, *Competencias Básicas Escuela*, 9 (junio 2008).

TIPOLOGÍA DE ERRORES EN LOS DICCIONARIOS FRASEOLÓGICOS

Marcin Sosiński
Universidad de Granada

En esta comunicación me gustaría hablar de los errores que encontramos en los diccionarios bilingües y, más concretamente, de los equivalentes de traducción de UFs.

No se trata de un estudio sistemático, sino más bien de una aproximación cuyo objetivo es: (a) presentar una posible tipología de errores y (b) aportar ejemplos para los tipos diferenciados.

El método será el siguiente: en primer lugar, recordaremos el concepto de equivalente de traducción y comentaremos algunas cuestiones relacionadas; luego intentaremos ordenar los errores en una clasificación coherente y, por último, ejemplificaremos los resultados mediante muestras extraídas de los diccionarios bilingües español-polaco y polaco-español.

1. EL CONCEPTO DE EQUIVALENTE EN LOS DICCIONARIOS BILINGÜES

En este apartado nos vamos a guiar por las observaciones hechas por Gloria Corpas Pastor en varios de sus trabajos (Corpas Pastor 2003a, 2003b, 2003c, 2003d).

Así pues, en los diccionarios bilingües se emplean “cuatro técnicas básicas para dar cuenta de los equivalentes de traducción, a saber, (a) unidad pluriverbal equivalente; (b) unidad léxica equivalente; (c) paráfrasis y (d) traducción alternativa de ejemplos” (Corpas Pastor 2003c: 163).

Sobre todo, la diferencia formal entre *equivalente* y *paráfrasis* o *definición* es de primera importancia porque tenemos que basarnos en la generalmente reconocida premisa de que un equivalente de una UF ha de ser preferentemente una UF en la lengua meta o una unidad léxica simple, pero no una paráfrasis, es decir, una combinación libre de palabras.

De lo contrario, como bien apunta, por ejemplo, Piotrowski (1994: 147), haríamos desaparecer el grado nulo de equivalencia, porque una buena paráfrasis, a modo de definición de un diccionario monolingüe, lograría describir correctamente el significado de la unidad de origen.

Recordemos, pues, también esta distinción hecha por el mismo autor:

Equivalente – una expresión de la lengua meta que sirve como explicación en las acepciones de los artículos; normalmente esta expresión puede insertarse en un texto traducido con pocos cambios [...]

Definición – una expresión de la lengua meta que sirve como explicación en las acepciones de los artículos, pero que no puede insertarse en el texto traducido sin sufrir cambios importantes. Normalmente es una oración y los diccionarios bilingües modernos a menudo la distinguen tipográficamente de los equivalentes [...]

2. GRADOS DE EQUIVALENCIA

Los grados de equivalencia transléfica entre las expresiones de la lengua origen y los equivalentes de la lengua meta son cuatro: equivalencia total, equivalencia parcial, equivalencia nula y equivalencia aparente (Corpas Pastor, 2003b)¹, aunque en realidad la equivalencia aparente es un tipo de equivalencia nula o inequivalencia.

Así que, si eliminamos el último tipo, llegamos a la consabida división tripartita en la cual la equivalencia total se define en los siguientes términos (adviértase que en las definiciones se habla de locuciones, aunque nosotros nos referimos a las UFs en general):

Dos locuciones presentan relación de equivalencia total cuando ambas forman *un traslema* en todo momento, es decir, cuando ambas se traducen mutuamente mediante la técnica de transferencia denominada *sustitución*. (Corpas 2003b: 206)

La equivalencia parcial, por su lado, queda definida de la siguiente manera:

Se da equivalencia parcial cuando una locución de la LO se traduce por una locución de la LM que presenta diferencias de significado denotativo o connotativo, o que pertenece a una variedad (diastrática, diafásica y diatópica) distinta; o es traducida por una unidad léxica simple carente de los valores expresivos de la locución en cuestión. (Corpas 2003b: 207)

La equivalencia nula se da en casos de

[...] todas aquellas locuciones de la LO que no presentan un equivalente de traducción en la LM. Se trata de casos de realidades lingüísticas en la LO que no se lexicalizan en la LM (“lexical gaps”) por razones puramente lingüísticas, o de orden cultural, histórico, etc. En estos casos ya no es posible la sustitución, por lo que el traductor debe optar por la *paráfrasis* o por alguna otra técnica de *transferencia* para expresar el significado de la unidad, perdiéndose, generalmente, las connotaciones correspondientes. (Corpas 2003b: 208)

Cabe observar que en esta última definición se ha eliminado el factor humano, lo que aquí más nos interesa. En muchos casos, el equivalente propuesto muestra el grado nulo de equivalencia por culpa del lexicógrafo o del traductor que son incapaces de proponer una solución mejor y el error se debe a sus carencias.

Ahora bien, los grados de equivalencia se establecen en función de una serie de parámetros semánticos, morfosintácticos y pragmáticos (Corpas Pastor 2003a).

Los *parámetros semánticos* hacen referencia al significado fraseológico, a la imagen base y a la composición léxica. Por el significado fraseológico se entiende el contenido semántico global que una expresión pluriverbal tiene en el plano del sistema de una lengua y es la base de los análisis contrastivos tradicionales. La imagen base es el significado global, pero literal de una UF. La composición léxica, por último, hace referencia a los significados particulares de los componentes de una UF considerados por separado.

Los *parámetros morfosintácticos* comprenden la complementación, la función oracional y las posibles transformaciones de una UFs. Por la complementación se entiende la capacidad que tiene una expresión de recibir complementos. La función oracional es el papel que desempeña un elemento en la estructura gramatical de una oración. Finalmente, mediante el término de transformación se hace referencia a los cambios, por ejemplo la nominalización, que puede sufrir una UF.

Por último, los *parámetros pragmáticos* incluyen el componente cultural, las restricciones diasistemáticas, frecuencia de uso, aspectos discursivos e implicaturas. El componente cultural de las UFs lo identifica Corpas Pastor con las peculiaridades del

¹ La autora española se basa en las distinciones hechas por Gläser (1986a, 1986b).

significado de aquellas expresiones cuyo origen está estrechamente relacionado con la historia y cultura de un pueblo. Las restricciones diasistemáticas son las características diafásicas, diastráticas, diatópicas y diacrónicas de una UFs. La frecuencia de uso tiene que ver tanto con la mayor o menor presencia de una UF en el discurso, como con las preferencias de aparición en tipos de textos. Mediante aspectos discursivos se refiere Corpas Pastor a “modificaciones que sufren las UFs típicamente en el discurso” como puede serlo, por ejemplo, el acortamiento de un refrán. Finalmente, las implicaturas son las implicaciones convencionales que conlleva el uso de una UF dada.

3. EL ERROR

La clasificación de los errores se basa, a su vez, en la clasificación de los grados de equivalencia y en los parámetros de equivalencia.

Cuando nos referimos a “error”, no pretendemos decir que cualquier diferencia en los parámetros señalado deba ser censurada, pues existen divergencias naturales, debidas al anisomorfismo de las lenguas y que de ningún modo pueden ser salvadas en el proceso de traducción o búsqueda del equivalente apropiado.

Así, por ejemplo, la locución española *alguien ha roto aguas* debe traducirse al polaco con la expresión *wody komus odeszly*, literalmente “se le han ido las aguas”. El significado es el mismo, pero la estructura gramatical diferente: en español, el sujeto es la mujer que va a dar a luz, mientras que en polaco esta misma función la cumple el elemento *wody*, es decir, las aguas.

Es solo un ejemplo y otro tanto se podría decir de cualquiera de los parámetros señalados, ya que las diferencias afectan a todas las facetas de las UFs.

En este sentido, pues, no vamos a hablar de error si las mencionadas diferencias son inevitables y solo nos fijaremos en los casos en los que consideramos que existe una alternativa mejor.

Igualmente, se señalarán como errores aquellos casos en los que, en vez de proponer un equivalente, los autores de un diccionario han optado por incluir una paráfrasis o una unidad léxica simple.

Por último, hay que subrayar la diferencia cualitativa entre estos parámetros. Los que ocupan el lugar privilegiado son los parámetros semánticos. Si un elemento, al menos en parte, no presenta una similitud semántica con respecto a la expresión de la lengua origen, entonces ni siquiera puede ser considerado un equivalente.

En resumen, podemos hablar de errores semánticos, morfosintácticos y pragmáticos. Y la gravedad del error es inversamente proporcional al grado de equivalencia, con dos polos: si la equivalencia es total, no hay error; si la equivalencia es nula, el error es muy grave; en medio, lógicamente, está la equivalencia parcial.

4. EJEMPLOS DE ERRORES

Solo voy a citar ejemplos de algunos de los tipos diferenciados. Estos ejemplos han sido extraídos de diferentes diccionarios bilingües y algunos ya han sido citados (Sosiński 2008).

4.1. Ejemplos de error semántico

A veces las UFs en la lengua meta equivalen solo a una de las acepciones de la UF origen: la locución *no tener pelillos en la lengua*² se presenta con el equivalente *mieć długi język*³ ('tener mucha lengua') que no refleja la acepción 'decir sin reparo ni empaño lo que piensa o siente' (DRAE). Para solucionar este problema se podría añadir, por ejemplo, el equivalente (*zawsze mówić bez ogródek*)⁴.

La locución *con el corazón en la mano* se presenta con el equivalente *z sercem na dłoni*, es decir una traducción literal y además una creación analógica a partir de la expresión *mieć serce na dłoni*⁵. Aun si admitimos la existencia de la locución *z sercem na dłoni* y no la señalamos como un ejemplo de UF inventada, cabría señalar que el grado de equivalencia transléfica no es total: la expresión polaca no significa solo 'sincero', sino también 'amable', 'dispuesto a ayudar', es decir, introduce aspectos semánticos nuevos.

La fórmula *cada cosa a su tiempo* ha sido traducida por *wszystko w porę*⁶, cuando existe una expresión con una estructura mucho más cercana al original español *wszystko w swoim czasie*⁷ y también se utiliza para indicar que no hay prisa o que los asuntos deben tratarse en un orden establecido.

Por último, la presentación de la pareja *pista de baile / krąg taneczny*⁸, constituye un error difícil de explicar, porque la expresión polaca se refiere a un grupo de personas que bailan en círculo y no a "espacio destinado al baile en salones de recreo, discotecas, etc." (DRAE). En este caso el equivalente correcto es *parkiet* ('parquete').

4.2. Ejemplos de error pragmático

En la sección española la fórmula *¡A la orden!* se traduce por la polaca *Do usług!* sin resolver el problema de la infratraducción, porque la expresión polaca no es una fórmula militar y solo se corresponde con una de las acepciones de la UF origen ('como fórmula de cortesía para ofrecerse a la disposición de otra persona', DRAE).

Unas diferencias en parámetros pragmáticos no aclaradas las tenemos en el caso de la expresión *wybuchnąć płaczem* y su equivalente español *prorrumpir en llanto*. Mientras que la UF polaca es estilísticamente neutra, la española es más bien propia del contexto formal y su aparición sorprende aún más si recordamos que en español existe otra UF, *echarse a llorar*, mucho más adecuada.

Algo parecido ocurre en el caso de la locución polaca *oberwać burę*⁹, propia de contextos informales, cuyo equivalente español, *ser amonestado*, es mucho más formal. Como equivalentes más exactos podemos indicar: *caerle una buena a alguien* y *echarle una bronca a alguien*, donde las diferencias sintácticas se podrían resolver introduciendo ejemplos del uso.

Por último, errores donde el equivalente es una palabra en vez de una UFs:

² La variante, más extendida, *no tener pelos en la lengua*, no se registra.

³ Literalmente, "tener la lengua larga".

⁴ Literalmente, "hablar sin grumitos".

⁵ Literalmente, "tener el corazón en la mano".

⁶ Literalmente, "todo a tiempo".

⁷ Literalmente, "todo a su tiempo".

⁸ Literalmente, "círculo de baile".

⁹ Literalmente, "cobrar alguien un rapapolvo".

La locución *en una palabra* se traduce por el simple vocablo *slowem*¹⁰, cuando existe la locución equivalente *jednym slowem*.

Para terminar, la colocación *pastilla de jabón* se traduce al polaco como *mydelko*¹¹, cuando el equivalente correcto, y literal, tendría que ser *kostka mydła*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corpas Pastor, G., 2003a, “Fraseología y traducción”, en G. Corpas Pastor (ed.), *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 245-275.
- Corpas Pastor, G., 2003b, “Grados de equivalencia transléctica en las locuciones en inglés y en español”, en G. Corpas Pastor (ed.), *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 205-212.
- Corpas Pastor, G., 2003c, “La fraseología en los diccionarios bilingües”, en G. Corpas Pastor (ed.), *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 155-170.
- Corpas Pastor, G. 2003d. “La traducción de la fraseología: técnicas y estrategias”, en G. Corpas Pastor (ed.), *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Iberoamericana, pp. 213-224.
- Gläser, R., 1986a, *Phraseologie der englischen Sprache*. Tübinga, Max Niemeyer.
- Gläser, R., 1986b, “A Plea for Phraseo-Stylistics”, en D. Kastovsky y A. Szwedek (eds.), *Linguistics across Historical and Geographical Boundaries. In Honour of Jacek Fisiak on the Occasion of his Fiftieth Birthday*, Berlín, Nueva York, Amsterdam, Mouton de Gruyter, pp. 41-51.
- Piotrowski, T., 1994, *Problems in Bilingual Lexicography*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sosiński, M., 2008, *Tratamiento de fraseología en los diccionarios bilingües polaco-español español-polaco*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

¹⁰ Aparte, cabe señalar que en este caso falta poner un ejemplo, porque en un primer momento el usuario tiene la impresión de que se trata de una entrada truncada.

¹¹ Literalmente, “jaboncito”.

EL TRATAMIENTO QUE SE LE DA AL DICCIONARIO EN EL CURRÍCULO DE LA ESO DENTRO DEL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: ERRORES Y CONFUSIONES

Antonio Teruel Sáez
IES 'Leonardo da Vinci' (Albacete)

«Conocer las palabras —cuantas más mejor— y ser capaces de discernir cuáles utilizar y en qué circunstancias, así como ser capaces de decidir qué términos desterramos de nuestro caudal léxico, y por qué, es un aprendizaje que, aunque dura toda la vida, se inicia —y si no, mal nos irá— en la etapa escolar. El conocimiento y la creación o recreación de las palabras nos humaniza, nos hace más libres: ¿y qué, sino esto, es educar?»

F. López Aranguren (1993: 32-33)

0. El objetivo fundamental que nos proponemos es tratar de reflexionar sobre algunos de los contenidos que, desde la administración educativa, se apuntan para alcanzar en el área de Lengua Castellana y Literatura las competencias básicas al término de la ESO.

Si nos fijamos, por ejemplo, en el currículo¹ de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y nos detenemos, como es natural, en el área de Lengua Española, podemos observar cómo, para desarrollar una serie de capacidades a través de una serie de objetivos (diez), se establece una serie de contenidos estructurados en cuatro apartados. Los contenidos se dividen (en los cuatro cursos de la ESO) en cuatro bloques:

1. Competencias orales: escuchar, hablar y conversar.
2. Competencias escritas: leer y escribir.
3. Educación literaria.
4. Conocimiento de la lengua.

Si ya nos centramos con más detenimiento en todos los enunciados que aparecen dentro del bloque cuarto (conocimiento de la lengua), podemos rápidamente detectar, con una simple lectura superficial, la multitud de carencias y de confusiones que se presenta en cada uno de los cursos.

¹ Grosso modo, el currículo es un documento de carácter muy general, que suele dar pie a lecturas más o menos divergentes, pues, aunque sus destinatarios, los profesores, constituyen un grupo bastante homogéneo (aparentemente), no siempre coinciden en sus concepciones acerca de la enseñanza de la lengua española. No es necesario recordar que los currículos de nuestro sistema escolar se promulgan en dos niveles. Existen unos decretos que fijan unas enseñanzas mínimas, válidas (¿teóricamente?) para todo el territorio español, y un currículo que desarrolla esas enseñanzas en cada una de las comunidades autónomas, las cuales disponen de un amplio margen de maniobra propia (entre el 45 y el 35% de los contenidos). Los decretos de las distintas administraciones educativas se convierten en el referente obligatorio para las programaciones didácticas y todas las actuaciones que se realicen en el aula.

El propósito que a continuación pretendemos esbozar es intentar poner un poco de orden, de coherencia y de sentido común, en la medida de lo posible, en una serie de defectos y lagunas que subyacen, no tanto ya quizás en el currículo en sí, sino en los presuntos ‘colaboradores’ en la materia que se atreven a elaborar estos contenidos y se consideran capacitados para proponer y secuenciar por cursos todos los contenidos de la materia de lengua y literatura españolas².

Para concretar lo máximo posible esta proposición y no divagar más, sólo nos vamos a fijar aquí en el tratamiento que se les da, por ejemplo, a los *diccionarios* en el bloque cuarto (conocimiento de la lengua) de nuestra materia³, una herramienta, desde nuestro punto de vista, básica e imprescindible para todas aquellas personas interesadas en mejorar su conocimiento y dominio de la lengua española. En más de una ocasión lo ha dicho M. Seco (1998: 8): “[...] el más claro índice de la robustez cultural e intelectual de una comunidad es el lugar que en ella ocupa el diccionario”. Por eso, coincidimos una vez más con L. Olarte y A. Garrido (1984: 28) en pensar que “[...] el diccionario es el instrumento que puede vertebrar la enseñanza de la lengua española”, porque puede descifrar significados (*comprensión*) y también puede ser un punto de apoyo que nos va a permitir mejorar nuestra capacidad de *expresión*. Debemos volver a recordar con insistencia que aquellos alumnos que manejan bien la lengua tienen más posibilidades de entender el mundo que los rodea.

1. En 1º de la ESO, en el bloque cuarto, aparecen diez contenidos, entre los que se encuentra en octava posición el siguiente:

Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia,...) y normativa.

De forma muy resumida, podemos destacar una serie de hechos:

a) No es apropiado desde un primer momento con alumnos de 12 años “*interpretar la información lingüística*” que proporciona un diccionario si previamente no se ha explicado en clase qué es, dentro de un diccionario, la *macroestructura* (todas las entradas dispuestas según un criterio ordenado) y la *microestructura* (informaciones que se ofrecen dentro del artículo lexicográfico) y además, no se ha leído y aclarado la parte preliminar de todo diccionario (condición indispensable para hacer un buen uso de él).

b) El diccionario, a secas, dejando aparte el adjetivo “*escolar*”, que merece especial atención, no se puede comparar ni igualar con “*otras obras de consulta*”, porque no se especifica ni se aclara cuáles y a qué se refieren. En principio, el diccionario y una obra de consulta (diccionario bilingüe, enciclopedia, diccionario de español para extranjeros,

² Así, de una forma algo irónica, creemos nosotros, G. Jover (2007: 13) llega a plantearse que el currículo y los contenidos “[...] no debieron fijarlos los *expertos*, sino los *inexpertos*”. No obstante y a pesar de todo, somos conscientes de que los contenidos de la ESO en cuatro cursos dan lugar, a veces, a una redacción muy reiterativa (como en este currículo sucede, por ejemplo), discutible y sin sentido, ya que es muy problemático delimitar unos contenidos tan precisos curso por curso en un documento de carácter general.

³ No estamos de acuerdo con la opinión de L. González Nieto y F. Zayas (2008: 27) cuando consideran que el bloque del conocimiento de la lengua “[...] es un bloque amplio, redactado con mucho detalle, lo que puede llevar a engaño, si se interpretara como un conjunto de contenidos de carácter teórico y conceptual”.

diccionario de deportes,...) son cosas muy diferentes. Además, habría que precisar qué se entiende por “escolar” frente a lo que no es y qué diccionario, llámese “*escolar*”, “*didáctico*”, “*de secundaria*”, “*del estudiante*”... debemos elegir en función de qué criterio y de quién lo redacta, porque una cosa es lo que son y otra cosa bien distinta, como diría nuestro querido y añorado J. Martínez Marín, lo que deben ser. En general, lo que debe pretender cualquier diccionario de lengua es fomentar que los alumnos conozcan los significados de las palabras y aprendan a utilizarlas. También, aunque sea de pasada, debemos precisar, con respecto a los diccionarios escolares, que las distintas editoriales presentan casi siempre no un diccionario escolar, sino (aquí está el problema para los alumnos de la ESO y para el profesor no experto en Lexicografía) toda una familia de diccionarios, con algunos rasgos en común.

c) A continuación, se señala que la interpretación de la información lingüística se debe centrar en “*especialmente, en las clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia,...)*”. Se vuelve, por desconocimiento del tema, a la redundancia: todo esto ya debe estar explicado en la parte preeliminar del diccionario y el profesor debe aclarar cómo el diccionario escogido tiene planificada la microestructura, es decir, cómo es el cuerpo del artículo (pronunciación, categorización, etimología, observaciones semánticas como la sinonimia, antonimia,...).

d) Para finalizar este punto, se añade a todo lo dicho anteriormente la coletilla “*y normativa*”. En primer lugar, habría que explicar qué entendemos por norma y a continuación acudir a otro tipo de diccionario, como por ejemplo, un diccionario de ‘dudas’ o cualquier buen diccionario (*Diccionario del español actual*, de M. Seco et alii, el diccionario de la RAE, el de M. Moliner...). Cualquiera de ellos puede ayudar a salvar los obstáculos que se desvían de la norma española desde un punto de vista ortográfico, gramatical y léxico. De cualquier manera, es impropio desde un primer momento explicar ya al alumno de primero de la ESO esta cuestión, a través de un diccionario escolar o de una obra de consulta.

1.1. Pasamos ahora al segundo punto (número nueve en el orden del currículo) referido al diccionario:

Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística de los textos.

Ante este enunciado, cabe, en principio, hacer esta serie de consideraciones:

a) Me parece correcto iniciar al alumno en el uso del diccionario pero no se le puede unir de forma coordinada “*y correctores ortográficos de los procesadores de textos*”. Creemos que una cosa es enseñar lo que encierra un diccionario y su buen uso y otra muy distinta es ayudarnos de la Informática para suplir alguna carencia ortográfica, pero en ningún caso ésta debe sustituir al diccionario.

b) A continuación, se alude a algo que, en principio, parece estar relacionado con la cuestión ortográfica. Bien es verdad que en cualquier momento el diccionario puede ser una herramienta muy válida para eliminar la duda ortográfica, como así aparece (“*Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas [...]*”), pero también soluciona otros problemas (léxicos, de pronunciación, gramaticales,...).

c) Finalmente, se apela a que el alumno sienta “*la necesidad de ceñirse a la norma lingüística de los textos*”. Es evidente que ése es el fin del profesor y del área de Lengua Castellana y Literatura. El diccionario es un elemento útil para lograr que el alumno consiga la mayor competencia posible pero será en la clase de lengua donde el profesor enseñe las principales normas lingüísticas, desde el plano fonético, fonológico (con especial atención a la ortografía con sus principales desajustes), léxico-semántico, morfosintáctico o gramatical y, si puede, desde el punto de vista textual (coherencia, cohesión y adecuación).

2. En 2º de la ESO, en el bloque cuarto, aparecen otros diez contenidos, siendo el ocho y el nueve los referidos al diccionario. El ocho dice lo siguiente:

Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico y normativa.

Como se puede apreciar, este objetivo se repite para segundo de la ESO, con lo que se presupone que también se debe volver a insistir en él. Vale para este punto lo dicho anteriormente.

2.1. El nueve aparece así de breve:

Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y del correcto ortográfico de los procesadores de textos.

Cabe, a simple vista, pensar en un par de cuestiones:

a) En este segundo enunciado ya se parte de un error garrafal: el alumno debe “*familiarizarse con el uso del diccionario de sinónimos*”, cuando todavía no ha llegado a conocer, manejar y utilizar con total seguridad su ‘diccionario de lengua’. Además, no es muy conveniente que el alumno maneje otro diccionario, llamado, en este caso, de ‘sinónimos’, porque ya su primer diccionario debe incluir esta necesidad. Incluso, a través de los ejemplos que aparecen en los diccionarios de lengua, es más importante que el alumno se fije en las distintas acepciones o sentidos de una misma palabra. No es recomendable, por tanto, para un alumno de 2º de la ESO, tener otro diccionario, específico de sinónimos en el que le aparezca una larga lista de vocablos -aparentemente sinónimos- en cada entrada porque es el contexto el que selecciona la palabra en cuestión y por consiguiente, no todos los sinónimos se pueden utilizar en cualquier situación adecuada.⁴

b) Se vuelve a repetir “[...] *y del corrector ortográfico de los procesadores de textos*”. Volvemos a insistir que una cosa es un diccionario, apódese ‘escolar’, ‘de sinónimos’, ‘de extranjeros’, ‘bilingüe’,... y otra cosa muy distinta es el corrector ortográfico del que dispone el ordenador. Son herramientas distintas que no se pueden igualar: el diccionario (bien en soporte de papel o electrónico) es imprescindible y el corrector es una ayuda puntual en un momento determinado.

⁴ Incluso se da por hecho en este punto que existen los sinónimos, cuestión muy debatida en la que, por cuestiones de espacio, no podemos entrar. En principio, para nosotros, no existen los sinónimos absolutos.

3. En 3º de la ESO, en el bloque cuarto, aparecen otros nueve contenidos, siendo el ocho y el nueve los referidos al diccionario. El ocho dice así:

Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la normativa.

De este punto, podemos realizar varias consideraciones:

a) Se repite otra vez la misma idea desde “*Interpretación hasta consulta*”, cuestión ya comentada anteriormente.

b) A continuación, y como novedad para los alumnos de 3º, se hace hincapié en un aspecto puramente sintáctico: fijarse si el infinitivo (la entrada en un diccionario) es un verbo transitivo o intransitivo. Como es obvio, esta cuestión se debe precisar en el diccionario elegido (aunque hay diccionarios que no especifican este asunto).⁵ Tan importante es señalar esta cuestión en esta clase de palabras como precisar en otras el género, el número, el régimen preposicional,... Es más, estimamos que la transitividad e intransitividad de un verbo es importante, pero debe ser estudiada y explicada en clase antes de acudir al diccionario.

c) Termina el párrafo añadiendo “[...] y las relacionadas con el registro”. Entendemos que el participio ‘relacionadas’ se refiere a información, y por tanto, deducimos que es importante, según este currículo, que el alumno se fije en una cuestión de registro. A pesar de ser un hecho importante, no creemos que en este curso el alumno sepa concretar si tal o cual palabra pertenecen a un registro u a otro sino que sepa utilizarlas de forma correcta en el lugar y momento adecuados. Además, si hay que detenerse en la marcación ‘diafásica’ (es decir, en las indicaciones sobre el uso vulgar, coloquial, familiar,... de algunas voces o acepciones) como aquí se hace únicamente,⁶ también habría que llamar la atención en la marcación ‘diastrática’ (esto es, en el uso restringido a determinados grupos de hablantes, en relación con la raza, la edad, el sexo, la clase socioeconómica y las diferentes profesiones, ocupaciones, actividades, el nivel educativo y la formación cultural del hablante), en la transición semántica de una palabra (transformaciones de significado que se producen a partir del significado originario de una palabra), en la marcación diacrónica, en la marcación diatópica, en las restricciones según el ámbito del saber o de la actividad humana en el que se usa la palabra o acepción, y por supuesto, en la marcación de la incorrección o impropiedad lingüística.

d) Por último, termina este apartado con la coletilla “[...] y con la normativa”. Entendemos que se refiere a que el diccionario debe aclarar la marcación de la incorrección o de la impropiedad. Es decir, el diccionario debe ser instrumento de ayuda para no caer en la trasgresión de la norma (vulgarismo prosódico, fonético, morfológico, sintáctico, semántico y la impropiedad). Por tanto, no vale con la marca ‘vulgar’ (como así hacen algunos diccionarios), sino mostrar y explicar a los alumnos que, con la ayuda del diccionario, cualquier desviación normativa supone un desconocimiento lingüístico o una formación lingüística insuficiente. De ahí que el diccionario puede llegar a ser el es-

⁵ Por eso, anteriormente, hemos llamado la atención sobre la imprecisión de ‘escolar’, porque muchos de estos diccionarios pasan por alto este aspecto sintáctico.

⁶ Recordamos que todos estos ‘sub-registros’ se encuentran muy mal estudiados, no sólo porque no se han precisado aún sus límites, sino porque no sabemos exactamente si incluir o excluir una unidad léxica o una acepción del llamado comúnmente registro general, común o estándar.

labón perfecto para suplir dicha carencia. Pero para eso, volvemos a insistir una vez más, es importante saber elegir qué diccionario debemos trabajar con los alumnos en clase, elección que no aparece en todo el currículo (bloque cuarto), pasándola por alto o dejándola ‘en manos’ del profesor responsable.

3.2. En el punto nueve leemos lo siguiente:

Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.

De este segundo enunciado para 3º de la ESO, podemos destacar dos cuestiones:

a) Se vuelve a incurrir en el mismo error de aunar ‘diccionario’ con ‘corrector ortográfico’. A ésta confusión ya hemos aludido anteriormente.

b) Creemos que la segunda parte de este punto desde “[...] *Conocimiento hasta norma lingüística*” tiene que ver, más bien, con la Ortografía, aunque al diccionario, tradicionalmente, también se le ha adjudicado esa función principal, junto con la del significado de las palabras.

4. En 4º de la ESO, en el bloque cuarto, aparecen once contenidos, siendo el ocho y el nueve los que hacen referencia al diccionario. El ocho dice esto:

Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y normativa).

De la lectura de este apartado, podemos deducir varias cosas:

a) Es la primera vez que los contenidos relacionados con la actividad lexicográfica hablan de ‘diccionario de lengua’, lo cual significa que ya el alumno debe olvidar en 4º de la ESO los diccionarios anteriores (‘escolar’, ‘de sinónimos’, ‘otras obras de consulta’,...). Aunque nos parece correcto que ya, por primera vez, aparezca la utilización en clase de un diccionario de lengua, hubiera sido ideal haber comenzado en 1º de la ESO aludiendo a este diccionario y no a todos los demás.

b) Los diccionarios de lengua (los de la RAE, el de M. Seco et alii, el de M. Moliner,...), en su microestructura, ya precisan cuestiones gramaticales, semánticas, de registro y normativa. También, según el tipo de diccionario y su preeliminar, se pueden incluir otras cuestiones no menos importantes que las demás: las transiciones semánticas (uso figurado, metafórico,...), la marca diacrónica (poco usada, raro,...), la marca diatópica, la marcación diastrática (edad, sexo, nivel educativo, según el ámbito del saber o de la actividad humana,...), etc.

c) No estaría de más aludir a la existencia, junto a los de lengua, de los diccionarios de dudas (el de M. Seco, el Panhispánico de la RAE, el de Martínez de Sousa,...). También se podría haber sugerido los nombres de algunos diccionarios de lengua para su posible adquisición. Ello hubiera sido una pequeña muestra del acierto o desacierto en la elección del diccionario.

4.1. Finalmente, el punto nueve termina de la siguiente forma:

Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.

Podríamos detectar dos hechos:

a) Este segundo punto de 4º de la ESO es el mismo que en 3º: sólo cambia la forma de redactarlo: en 3º se emplea “*Uso progresivamente autónomo de diccionarios*” y aquí, en 4º, se utiliza “*Uso con cierta autonomía*”.

b) Se emplea la palabra ‘diccionario’ en plural de forma muy genérica: suponemos que así se pueden englobar a todos los diccionarios que se deseen: ‘de lengua’, ‘escolar’, ‘de sinónimos’, ‘de español para extranjeros’, ‘bilingües’, ‘enciclopédicos’, ‘del estudiante’, ‘de secundaria’,... Una vez más, como viene siendo habitual, se vuelve a poner al mismo nivel, ‘diccionario’ con ‘corrector ortográfico’, ignorando en todo momento que son dos cosas bien distintas, como ya se ha reiterado en más de una ocasión aquí.

5. Pues bien, una vez analizados (de forma muy somera) todos los enunciados relacionados con el diccionario que aparecen en cada curso del bloque cuarto del currículo de Lengua Castellana y Literatura, nosotros, como mera hipótesis de trabajo⁷, proponemos una serie de apartados relacionados y escalonados, según el curso académico, partiendo de la base de que el uso del diccionario puede suponer para el alumno el descubrimiento de las estrategias adecuadas no sólo para resolver las dudas que se le presentan en un momento determinado desde cualquier materia, sino, sobre todo, para adquirir conciencia de la necesidad de un uso responsable de la lengua, que es, al fin y al cabo, de lo que se trata.

- a) En 1º de la ESO sugerimos comenzar explicando los siguientes apartados:
1. El diccionario de lengua (el de M. Seco et alii, el de la RAE, el de M. Moliner,...) es un libro de consulta obligatorio en el área de Lengua Castellana y Literatura.
 2. El diccionario de lengua está ordenado alfabéticamente.
 3. El diccionario de lengua explica el significado de las palabras.
- b) Para 2º de la ESO planteamos aclarar las siguientes cuestiones:
1. El diccionario de lengua es un libro de consulta aunque también existen los diccionarios de lengua en soporte informático ya.
 2. En el diccionario de lengua no siempre están ordenadas alfabéticamente todas las expresiones o locuciones que se buscan.
 3. En el diccionario de lengua no siempre encontramos el significado de las palabras (también existen vocabularios específicos, otro tipo de diccionarios,...).

⁷ En estos momentos, estamos preparando todo el bloque cuarto (conocimiento de la lengua) del currículo de la ESO del área de Lengua Castellana y Literatura para enviárselo a la Consejería de Educación como otra alternativa, posibilidad a la propuesta ya por Real Decreto en Castilla-La Mancha. Esperamos y deseamos que sea bien avenida y que en parte sirva para paliar las numerosas lagunas e insuficiencias que subyacen en el área de lengua propiamente dicha.

c) Teniendo en cuenta ya todo lo anterior, en 3º de la ESO se debe practicar lo siguiente:

1. El diccionario de lengua sirve para aprender el significado desconocido de las palabras y saber transferir todo ello a otro contexto.
2. El diccionario de lengua también se utiliza para resolver otro tipo de dudas, (cuestiones gramaticales, léxicas sobre el uso del lenguaje,...) que van más allá del significado desconocido de una palabra o de la mera cuestión ortográfica.
3. Se debe enseñar al alumno cuáles son las características internas del diccionario y, sobre todo, cómo hay que manejarlo.

d) Finalmente, para 4º de la ESO, ya al final de la etapa, proponemos que los alumnos sean capaces de alcanzar mínimamente estos cuatro objetivos:

1. Enseñar a usar el diccionario de lengua para interpretar y utilizar correctamente la enorme cantidad de información que proporciona, sabiendo que es una herramienta que van a usar el resto de su vida.
2. Conocer cómo es mi diccionario (hay que saber elegir el diccionario que nos dé la respuesta a las dudas que en el día a día nos surgen en el uso del lenguaje), ofreciéndole una visión general del diccionario y aclarándole la parte explicativa (el preeliminar).⁸
3. Mostrar que el diccionario es un libro que describe el sistema lingüístico del español para que sea el hablante el que decida cómo usarlo.
4. Aludir a los diferentes tipos de diccionarios que existen en español para resolver necesidades distintas, dejando bien claro que no existe el diccionario total que contenga todas las palabras de una lengua y que no hay un diccionario para toda la vida.

6. En síntesis, hemos intentado dejar bien claro la necesaria presencia del diccionario de lengua en el currículo dentro del área de Lengua Castellana y Literatura y pensamos que nuestra labor educativa, con la ayuda de un buen diccionario, le puede servir al alumno de la ESO para paliar la incapacidad cada vez mayor de entender algunos mensajes y, sobre todo, para hacerle ver -convenciéndolo- que ‘comunicarse’ es siempre ‘definirse’. Es importante recordar, de forma insistente, en la clase de lengua que el lenguaje refleja siempre una realidad y que una lengua es siempre también el reflejo de la sociedad que la habla. Además, como ya sabemos, el diccionario es siempre notario del idioma, es decir, los diccionarios (el de M. Seco et alii, el de M. Moliner, los de la RAE,...) son siempre el reflejo de una sociedad porque es el número de hablantes de una lengua el que marca el acervo de palabras de uso común que desea utilizar. De ahí que no podamos enseñar correctamente una lengua sin la ayuda del diccionario. Por eso, en la medida en que no es igual un currículo que otro y en que la orientación que se le de al currículo en detrimento de otras posibles, reflexionar en estos momentos sobre lo que se dice o se deja de decir en los actuales currículos (Castilla-La Mancha, territorio MEC, Andalucía,...) es una tarea esencial entre el profesorado si éste todavía se siente útil en el eslabón de la cadena ‘administración educativa-profesorado-alumno-con o sin libro de texto’.

⁸ Los profesores de lengua, como educadores, somos responsables cuando recomendamos a nuestros alumnos un diccionario adecuado. Este hecho, a simple vista, carente de dificultad, y, en principio, nada problemático, es, desde nuestro punto de vista, calidad en la enseñanza.

En fin, no de otra manera más exacta podemos acabar sino parafraseando unas palabras, desde nuestro punto de vista, magistrales de G. Jover (2008: 51) que sirven para resumir todo lo que aquí se ha dicho pero de una forma mucho más clara y brillante:

[...] ¿Quiénes elaboran los currículos? ¿Con qué interlocutores se cuenta en el proceso de gestación de dichos currículos? ¿En qué medida trabajan trasdisciplinariamente quienes prescriben los contenidos para cada curso y materia? ¿Para quiénes escriben estos expertos? ¿Tienen en cuenta las lecturas que de sus textos harán sus lectores reales? Porque también los reales decretos son discursos, esto es, usos lingüísticos contextualizados, y serán, por tanto, leídos por unos lectores concretos con determinados conocimientos previos, expectativas y propósitos. No es culpa de los legisladores que la lectura de los currículos quede limitada a menudo a la estricta prescripción de contenidos, pero sí han de contar con que incluso ésta se hace sólo para confirmar que permite seguir haciendo lo mismo de siempre. Por tanto, si lo que se pretende es otra cosa, tal vez quienes legislan debieran tenerlo en cuenta a la hora de administrar los énfasis y silencios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV., 2002, *El léxico*, Barcelona, Graó (colección Textos), nº 31.
- AA.VV., 2007, “La lengua castellana y literatura en el nuevo currículo de la educación secundaria obligatoria”, en *Lenguaje y poder*, Barcelona, Graó (colección Textos), nº 45, pp. 5-10.
- AA.VV., 2008, *El currículo y educación lingüística*, Barcelona, Graó (colección Textos), nº 48.
- Alvar Ezquerro, M., 1982, “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, *Revista de Bachillerato*, 22, pp. 49-53.
- Alvar Ezquerro, M., 1987, “Enseñar, ¿con un diccionario?”, *Apuntes de Educación, Lengua y Literatura*, 25, pp. 2-4.
- Alvar Ezquerro, M. (dir.), 1993, *Lexicografía Descriptiva*, Barcelona, Bibliograf.
- Ávila Martín, M^a. C., 1995, “Los diccionarios y la pedagogía de la lengua”, en E. García Wiedemann, M^a. I. Montoya Ramírez y J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender lengua española (Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española)*, Granada, Universidad de Granada, pp. 109-114.
- Ávila Martín, M^a. C., 1998, “Criterios para la elección del diccionario escolar”, en E. García Wiedemann, J. A. Moya Corral y M^a. I. Montoya Ramírez (eds.), *La lengua española en el aula (Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española)*, Granada, Universidad de Granada, pp. 191-202.
- Ávila Martín, M^a. C., 2000, *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza del español como lengua materna*, Granada, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Ayala Castro, M. C. (coord.), 2001, *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 127-149.
- Bosque, I. (dir.), 2004, *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, SM.
- Calero Heras, J., 1992, *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona, Octaedro.
- Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, 2007, *Decreto 69/2007, de 29 de Mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*, Toledo, DOCM, 29 de Mayo, pp. 15-112.
- Fontanillo Merino, E., 1983, *Cómo utilizar los diccionarios. Técnicas didácticas*, Madrid, Anaya.

- Garriga, C., 1999, "Discursos didácticos y marcas lexicográficas", N. Vila et alii, (eds.): *Así son los diccionarios*, Lérida, Universidad de Lérida, pp. 43-75.
- Garriga, C., 2002, "Los diccionarios escolares", *Textos*, nº 31, Barcelona, Graó, pp. 35-52.
- Gimeno Sacristán, J., 2002, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- González Nieto, L., 2001, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- González Nieto, L. y F. Zayas, 2008, "El currículo de lengua y literatura en la LOE", en AA.VV., *Currículo y educación lingüística*, Barcelona, Graó (colección Textos), nº 48, pp. 16-35.
- Guzmán Galiano, A. J., 2000, "La enseñanza del español a través de diccionario", *Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, en M^a. I. Montoya Ramírez (ed.), *La Lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, pp. 237-242.
- Haensch, G., 1997, *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Hernández Fernández, H., 1989, *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tübinga, Max Niemeyer.
- Hernández Fernández, H., 1996, "La lexicografía didáctica: los diccionarios escolares en el último cuarto de siglo", *Cuadernos Cervantes*, 11, pp. 24-36.
- Lomas, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós, 2 vols.
- López-Aranguren, Fernando, 1993, "¿Diccionarios sin ideología?", *Alacena*, 18, pp. 32-33.
- Maldonado González, C., 1993a, "La norma y el uso en los diccionarios escolares", *Alacena*, 15, pp. 4-7.
- Maldonado González, C., 1993b, "¿Cómo elegir un diccionario escolar?", *Alacena*, 17, pp. 12-13.
- Maldonado González, C., 1998, *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco-Libros.
- Maldonado González, C. (dir.), 1996, *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM.
- Martínez de Sousa, J., 1996, *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, Bibliograf.
- Martínez Marín, J., 1991, "Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser", en I. Ahumada (ed.), *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones, I Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén, El Estudiante, pp. 71-108.
- Mighetto, D., 1996, "Los diccionarios y las necesidades en el aula", *Cuadernos Cervantes*, 11, pp. 60-65.
- Ministerio de Educación y Cultura, 2007, *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se publican las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria*, BOE, número 5 (viernes, 5 de enero de 2007), pp. 730-741.
- Moliner, M., 1986, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos (reimpr).
- Moreno Ramos, J., 1999, *Didáctica del vocabulario en la ESO (estudio empírico)*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (tesis), Universidad de Alicante.
- Olarte Stampa, L. y A. Garrido Moraga, 1984, "Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos", *Español Actual*, 41, pp. 21-28.

- Pérez Lagos, J., 1998, "Los diccionarios españoles en los últimos años: ¿una nueva lexicografía didáctica?", en M. Alvar Ezquerra et alii, (eds.): *Diccionario, frases, palabras*, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 115-125.
- Prado Aragonés, J^a., 1996a, *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*, Huelva, Junta de Andalucía, Delegación de Educación y Ciencias y el Monte, Caja de Huelva y Sevilla.
- Prado Aragonés, J^a., 1996b, "Usos creativos del diccionario en el aula", *Cuadernos Cervantes*, 11, pp. 38-45.
- Real Academia Española, 1984, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, (20^a ed.), 2 vols.
- Real Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe (22^a ed.), 2 vols.
- Real Academia Española, 2005a, *Diccionario del estudiante*, Madrid, Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2005b, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2006, *Diccionario esencial de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Rushtaller, S. y J. Prado, 2000, *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Seco, M., 2000, "Los pilares de un diccionario moderno", *Saber / Leer*, 138, pp. 4-5.
- Seco, M., 2002, "¿Para quién hacemos los diccionarios?", en M. Casado Velarde y C. Saralegui (eds.), *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al profesor Fernández Ollé*, Pamplona, Eunsa, pp. 1333-1347.
- Seco, M., 2003, *Estudios de lexicografía española*, Madrid, Gredos (2^a ed. aumentada).
- Seco, M., 2004, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe (6^a reimpresión).
- Seco, M.; O. Andrés y G. Ramos, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 2 vols.
- Teruel Sáez, A., 2003, "Otra forma de enseñar el léxico en español: algunas consideraciones y sugerencias", en J. A. Moya Corral y M^a I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada, pp. 435-445.
- Tusón, J., 2000, *¿Cómo es que nos entendemos? (si es que nos entendemos)*, Barcelona, Península.
- Vilá, N. et alii (eds.), 1999, *Así son los diccionarios*, Lérida, Universidad de Lérida, pp. 43-75.
- Vox, 1945, *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, Barcelona, Spes.
- Yela Gómez, F. y E. Merino Criado, 1993, "El diccionario en la biblioteca de aula", *Comunidad Educativa*, pp. 23-27.

APÉNDICE*

1º ESO

- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico (sinonimia, antonimia,...) y normativa.
- Iniciación al uso de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística de los textos.

2º ESO

- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre clases de palabras, relaciones semánticas del léxico y normativa.
- Familiarización con el uso del diccionario de sinónimos y del correcto ortográfico de los procesadores de textos.

3º ESO

- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios escolares y otras obras de consulta, especialmente sobre el comportamiento sintáctico de los verbos (transitivos e intransitivos) y las relacionadas con el registro y con la normativa.
- Uso progresivamente autónomo de diccionarios y de correctores ortográficos de los procesadores de textos. Conocimiento y uso reflexivo de las normas ortográficas, apreciando su valor social y la necesidad de ceñirse a la norma lingüística.

4º ESO

- Interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la lengua (gramaticales, semánticas, registro y normativa).
- Uso con cierta autonomía de diccionarios y correctores ortográficos de los procesadores de textos.

* Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha (2007): *Decreto 69/207, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha*, Toledo, DOCM, págs. 15-112.

CUESTIONES ÉTICAS DE LAS INVESTIGACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

Miroslav Valeš

Universidad Técnica de Liberec (República Checa)

0. INTRODUCCIÓN

Las discusión respecto a la ética de las investigaciones lingüísticas es un tema que ha surgido hace poco. El año pasado tuve la oportunidad de pasar 8 meses en los EEUU y hacer una investigación acerca de la lengua lakhota, gracias a una *Fulbright Visiting Scholar Grant*. Me incorporé al Departamento de Lingüística de la Universidad de Colorado en Boulder, aunque el proyecto mismo lo llevé a cabo en la reserva indígena de Pine Ridge, South Dakota.

En mi comunicación decidí tratar el tema de la ética de las investigaciones lingüísticas, que hasta esta experiencia había sido de interés marginal para mí. En realidad, antes de mi estancia en los EEUU había realizado un par de investigaciones en Granada y otros lugares que incluían grabaciones de los participantes y recogida de datos sociolingüísticos, es decir, que cuando emprendí la investigación entre los lakhota no era la primera vez que hacía una investigación de campo. No obstante, sí fue, prácticamente, la primera vez que me enfrenté con las cuestiones éticas, ya que en los EEUU las normativas funcionan de otra manera que en la mayor parte de Europa. Por un lado, mi primera reacción a los trámites burocráticos que hacía falta cumplir antes de empezar cualquier investigación se podría resumir en la frase: “esto es una pasada”. Por otro lado, me di cuenta de que las investigaciones que había realizado antes tenían muchos defectos éticos, y que la ética es un tema importante que considerar.

1. LINGÜÍSTICA Y CUESTIONES ÉTICAS

Se conocen experimentos que causan sufrimientos humanos desde la antigüedad, pero a lo largo del tiempo la ética ha ido evolucionando, y lo que se consideraba ético hace cien años no tiene por qué seguir siendo igual de ético hoy. El pensamiento ético evolucionó de forma decisiva a finales de la Segunda Guerra Mundial, durante el proceso de Nuremberg, cuando el tribunal juzgaba a 23 doctores nazis que hicieron experimentos con los prisioneros de los campos de concentración. La inexistencia de un código ético llevó a la fabricación del documento conocido como “Código de Nuremberg”. Éste fue seguido por la “declaración de Helsinki” de la Asociación Médica en 1964 y finalmente por el “Belmont Report” en 1979, que resume tres principios básicos de las investigaciones que incluyen los sujetos humanos: respeto, beneficencia y justicia. El documento pone énfasis en el “consentimiento informado” de los participantes, respecto a la privacidad de los sujetos investigados, minimización de los riesgos, y protección especial de los sujetos vulnerables.

La consecuencia del “Belmont Report” fue el establecimiento de consejos institucionales conocidos como HRC (Human Research Committee) en las universidades y centros

de investigación. En actualidad casi todas las universidades estadounidenses requieren que las investigaciones que incluyen los sujetos humanos sean aprobadas por este consejo. Por un lado podría parecer que se trata de una carga burocrática innecesaria, considerando, por ejemplo, la inocuidad de una investigación lingüística. Por otro, estos procedimientos obligan a los investigadores a asumir la responsabilidad y a comportarse de manera ética.

A pesar de estas normativas, en tiempos no demasiado remotos aparecieron casos de abuso de las normas éticas. El caso más conocido es probablemente el de la *Public Health Service Syphilis Study*, conocida como “The Tuskegee Syphilis Study”, llevada a cabo entre 1932 y 1971, que provocó 28 muertes y 100 casos de discapacidad. Entre los más recientes está la muerte de Jesse Gelsinger, de 18 años, en 1999, quien falleció a consecuencia de un experimento de transferencia de genes, dejando dudas respecto de si hubo consentimiento verdaderamente informado, si se dieron las condiciones de seguridad y no hubo conflicto de intereses. No obstante, los casos de abuso de las normas éticas no son exclusivos de la medicina y la biología. En el año 2001 un investigador en el campo de las ciencias económicas mandó cartas a los restaurantes en las que proclamaba que él y/o su mujer sufrieron envenenamiento por la comida en ese restaurante. Esto supuestamente había arruinado la celebración de su aniversario, y la carta decía que se esperaba que los dueños del restaurante tomaran medidas apropiadas. El objetivo de la investigación era el estudio de las reacciones a las quejas de los clientes. Los dueños y empleados de los restaurantes sufrieron estrés emocional y acabaron demandando a la universidad que empleaba al investigador.

Es evidente que la lingüística no es la causa de la fabricación de las normas éticas, pero las normativas éticas abarcan todas las investigaciones que incluyen sujetos humanos, y por lo tanto también a los estudios lingüísticos, que utilizan informantes como fuente de datos. A primera vista podría parecer que en la lingüística no hay ningún riesgo de que los sujetos estudiados pudieran sufrir un daño, y sin embargo, esto no es siempre verdad. Tomemos como ejemplo el libro *Travesti*, donde Don Kulick estudió el habla y la cultura de los/las prostitutas travesti en Brasil. La primera duda ética que surge respecto en este estudio son las grabaciones ocultas que se utilizaban sin el consentimiento de todos los observados. La segunda duda viene dada por las fotos que descubren la identidad de los sujetos. Si consideramos que algunos participantes del estudio cometían prácticas consideradas criminales en Brasil, el descubrimiento de su identidad resulta todavía más grave. Este ejemplo demuestra bien que las investigaciones lingüísticas no son siempre completamente inocentes ni están desprovistas de peligros para los sujetos humanos.

En mi investigación entre los lakhota entrevisté a los maestros de la lengua lakhota en los colegios, preguntándoles sobre el respaldo institucional que sentían en su trabajo. Algunos de ellos se quejaban de la dirección. Otros no se atrevieron a quejarse, aunque evidentemente tenían ganas, porque sabían que la entrevista se estaba grabando. Estaba claro que publicar la información que identificara a los informantes podría conllevar la pérdida de su trabajo para éstos.

En la etnografía lingüística es cada vez más frecuente que los lingüistas estudien a los grupos marginales, sean las minorías sexuales, “gangs” criminales (Mendoza-Denton 2008) o sesiones de las terapias religiosas. En todos estos casos la confidencialidad de los informantes naturalmente es lo más importante, sin que el comportamiento ético de los lingüistas se limite a estos grupos.

Tras los ejemplos arriba mencionados es evidente que hasta en la lingüística existen peligros para los participantes de las investigaciones. La situación no es exactamente paralela a la medicina, donde se trata de sufrimiento físico o peligro de muerte: en la lingüística los peligros incluyen el sufrimiento emocional, y eventualmente pueden dar como resultado la pérdida del trabajo o el encarcelamiento.

2. ¿CÓMO CONSEGUIR DATOS DE MANERA ÉTICA?

En primer lugar hace falta responder a la pregunta: ¿Qué son los datos? Cuando hablamos sobre datos empíricos en sociolingüística lo primero que se nos ocurre son las grabaciones de los informantes, pero ¿son las grabaciones la única forma de “datos” que utilizan los lingüistas? Tomemos como ejemplo el estudio más conocido de la sociolingüística cuantitativa, el de los supermercados de Nueva York (Labov 1966). En esta investigación Labov utilizó la información no grabada sobre la pronunciación de los dependientes que se apuntó después de haber hablado con ellos. Otro ejemplo es de un estudio mucho más reciente que observaba la influencia de la ideología lingüística en las interacciones entre los anglo e hispanoparlantes. En este análisis Rusty Barrett (2006) utilizó los apuntes que consiguió durante su trabajo en un restaurante mexicano de Texas. Estos datos no eran grabaciones sino más bien observaciones, lo que podemos llamar “notas de campo” (*rich fieldnotes*). A pesar de eso se trata de los datos que luego se utilizan para un análisis pormenorizado. Es evidente, que las grabaciones no son la única forma de “datos”, y por esta razón tenemos que ampliar la visión tradicional de “datos” a todo tipo de observación que luego sirve para un análisis lingüístico. En consecuencia, tenemos que ampliar también el enfoque de las consideraciones éticas conectadas con su recogida.

Uno de los pilares de la ética de las investigaciones que incluyen los sujetos humanos es el consentimiento informado que tiene que expresar el participante de la investigación. Por eso los investigadores que deciden utilizar a los sujetos humanos en su estudio están obligados a incluir un ejemplar de la hoja del consentimiento informado en la solicitud de aprobación por parte de Human Research Committee (HRC). El HRC luego expide una copia autorizada de la hoja del consentimiento informado y es necesario tenerla firmada por todos los participantes del estudio, aunque sean los familiares del investigador. Dos ejemplos del consentimiento informado forman parte del apéndice. El primero, es el oficial, debidamente elaborado y el segundo es una versión abreviada.

Los problemas que surgen al cumplir con esta obligación son múltiples. El primer inconveniente es que el participante debería estar verdaderamente informado sobre el objetivo de la investigación. La mera presencia del investigador nos lleva a la “paradoja del observador” descrita en detalle por Labov (1972). Ahora bien, si le vamos a decir a una persona que intentamos observar su pronunciación de las eses implosivas o su pronunciación de la “ch”, no nos vamos ni siquiera a acercarnos al habla natural de esa persona. Es decir, que el investigador se ve obligado a mentir o por lo menos ocultar el verdadero objetivo de la investigación si quiere obtener una muestra del habla natural. Ni una ni otra acción cumple con las normas éticas.

El segundo problema surge en el momento del reclutamiento de posibles participantes de la entrevista. Los estudios que incluyen un número representativo de hablantes de una comunidad de habla muchas veces utilizan entrevistas relativamente cortas de entre 20 y 60 minutos. En este tiempo limitado se intenta conseguir una muestra de habla lo

más natural posible de estos hablantes. Si un participante ya tiene la amabilidad de ponerse de acuerdo con la entrevista y pasar unos 30 minutos hablando con nosotros, es difícil permitirse el lujo y dejarle leer un consentimiento informado de dos o tres folios. Sin embargo, hacerle solamente firmar un documento, que no ha leído, es todavía peor. Por esta razón creo que el documento de consentimiento informado debería ser lo más corto posible, para cubrir los puntos importantes y no gastar excesivamente la paciencia del participante. Un ejemplo abreviado se ofrece en el apéndice como el paralelo a la versión oficial. En comparación con la versión oficial, tiene la mitad de extensión y aún así cubre los puntos más importantes. A pesar de eso representa una dificultad para el investigador.

En resumen, el documento de consentimiento es importante para formalizar la relación entre el investigador y el participante y también para demostrar que el investigador es consciente del tema de la confidencialidad de los datos. No obstante, un documento formal siempre crea un ambiente de formalidad. Una de las soluciones que menciona Johnstone (2000: 42) para evitar este inconveniente es dejar a los participantes firmar el documento después de la entrevista. Sin embargo, de esta manera el consentimiento informado pierde su sentido principal como el remedio de protección del participante durante la participación. Es evidente que un participante bien informado no es el mejor sujeto para una entrevista lingüística, y por eso los lingüistas están obligados a “engañar” hasta cierto grado en este punto y buscar soluciones viables para cumplir con las normas pero, a la vez, conseguir las muestras del habla más natural posible.

La situación se vuelve aún más complicada si decidimos utilizar los datos de los “sujetos vulnerables”. Por ejemplo, mi intención original, al hacer la investigación entre los lakhota, era entrevistar a los alumnos en los colegios. No obstante, abandoné la idea al averiguar que aparte de necesitar el visto bueno del HRC y el consentimiento informado del niño participante, necesitaría también el consentimiento de los padres, del director del centro escolar, y del director del distrito escolar. Es natural que tantos procedimientos formales desanimen a cualquiera. Si consideramos a un niño como a un ser que no es capaz de dar por sí mismo un consentimiento informado, ¿quién luego tiene el derecho de decidir en su lugar?: ¿los padres? ¿las autoridades escolares? ¿todos juntos? Es una pregunta algo filosófica sin una clara respuesta, ya que un niño no es una cosa y esencialmente no pertenece a nadie, aunque los padres sí tienen la responsabilidad legal por él o ella.

El verdadero dilema ético surge luego en el momento de grabar o coleccionar datos de los sujetos vulnerables que no pueden dar un consentimiento informado por sí mismos y encima no son niños para que alguien tenga el derecho de decidir en su lugar. Me refiero a las investigaciones entre las tribus que siguen su modo original de vida. Es sumamente difícil imaginarse que los miembros de aquellas comunidades pudieran tomar una decisión informada respecto a la colección de datos, ya que no saben nada del sistema legal de nuestra sociedad, los derechos a la confidencialidad de los datos personales, etcétera. Es cierto que pueden dar un consentimiento, pero no exactamente informado. ¿Cuál es luego el procedimiento ético? ¿Dejar a los participantes firmar un documento sabiendo que ni siquiera saben leer o grabar el consentimiento a sabiendas que la persona no sabe con qué está de acuerdo? ¿Es suficiente preguntar si podemos grabar y luego seguir el código moral sin un consentimiento formalizado? Barbara Johnstone (2000: 42) sugiere que: “In some cases this procedure, informal consent rather than truly informed consent, may be adequate”. Sin embargo, ¿cómo y quién define los casos de cuándo es ético grabar a los participantes sin un acuerdo formalizado?

Es evidente que una vez que decidimos hacer investigación en una comunidad indígena surgen muchas cuestiones éticas. Los investigadores naturalmente utilizan los datos coleccionados en estas comunidades para escribir sus tesis doctorales y en general para ascender en su carrera profesional. De esta manera consiguen un beneficio personal, y por eso algunas de las preguntas más importantes son: ¿Qué debería ofrecer a cambio un investigador responsable? ¿Dinero? ¿Quién va a establecer el precio? ¿Cómo efectuar la investigación sin infringir demasiado con la vida cotidiana de la comunidad estudiada? ¿Hay maneras en las que el investigador pueda ayudar a la comunidad estudiada? ¿Es suficiente su intención de documentar y promocionar la lengua, que de otra manera pudiera desaparecer sin dejar huella? Parece que en este campo surgen muchas cuestiones y pocas respuestas. Sin embargo, las preguntas sin una respuesta clara sugieren también que los procedimientos requeridos por los HRC, basados en el consentimiento informado, no se pueden aplicar de manera universal. Algunos sujetos simplemente no tienen la capacidad de decidir de manera informada, y además, a veces se ponen en juego más factores que el sufrimiento del individuo entrevistado. En aquellas situaciones seguramente hace falta que el investigador considere bien la situación y utilice su propio sentido de “lo ético”, “lo correcto” y “lo bueno para los demás”.

Se hace conveniente reiterar que conseguir los datos de manera absolutamente ética no es una tarea fácil y a veces resulta imposible. Los procedimientos que exigen los HRC son aplicables en algunos casos, por ejemplo cuando vamos a hacer entrevistas largas o repetidas con pocos participantes, quienes tienen la capacidad de decidir de manera informada sobre su voluntad de participar y cuando lo permite la naturaleza de los fenómenos lingüísticos observados. Desgraciadamente estas condiciones no se cumplen siempre y las demás investigaciones sociolingüísticas están destinadas a pisar terrenos de ética incierta.

3. CONCLUSIÓN

El tema de la ética de las investigaciones sociolingüísticas es muy amplio y lo que he presentado aquí es solo un fragmento con el que quisiera demostrar que en lingüística también existe el peligro de perjudicar a los sujetos investigados, y por eso las cuestiones éticas resultan de gran importancia. A la vez he querido demostrar que los procedimientos administrativos que exigen muchas de las universidades norteamericanas, por muy bienintencionados que sean, no logran proponer unas normas que funcionen de manera universal. Este problema se debe a la muy amplia gama que abarcan las investigaciones sociolingüísticas. No siempre es posible aplicar los requerimientos del consentimiento informado y en muchos casos el investigador se enfrenta con la necesidad de “engañar” al participante para ocultar el verdadero objetivo de la investigación. Con todo eso no se quiere decir que las normas y los complicados requisitos burocráticos que imponen los HRC no sirvan y sean completamente inútiles. En primer lugar, los procedimientos que se exigen obligan al investigador a pensar sobre la ética de su investigación. En segundo lugar, quisiera recalcar la necesidad de cumplir con estos requisitos siempre que sea posible y de considerar en las investigaciones todas las posibilidades para cumplir con la normativa. En casos en los que no resulta posible no queda más remedio que intentar hacer lo máximo para acercarse a los objetivos ideales del comportamiento ético, porque un investigador responsable debería adaptarse a las normas éticas del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, Rusty, 2006, "Language ideology and racial inequality: Competing functions of Spanish in an Anglo-owned Mexican restaurant", *Language in society*, 35/2, 163-204.
- Briggs, Charles, 1986, *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Collaborative Institutional Training Initiative (CITI), <<https://www.citiprogram.org>>
- Hernández Campoy, Juan Manuel y Manuel Almeida, 2005, *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Editorial Comares.
- Johnstone, Barbara, 2000, *Qualitative Methods in Sociolinguistics*, New York/ Oxford, Oxford University Press.
- Kulick, Don, 1998, *Travesti: Sex, Gender and Culture among Brazilian Transgendered Prostitutes*, Chicago, University of Chicago Press.
- Labov, William, 1966, *The social stratification of English in New York City*, Washington D.C., Center for Applied Linguistics.
- Labov, William, 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Mendoza-Denton, Norma, 2008, *Homegirls: Language and Cultural Practice among Latina Youth Gangs*, London, Wiley/ Blackwell.
- Moreno Fernández, Francisco, 1990, *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Zimmermann, Klaus, 1999, *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*, Madrid, Iberoamericana.

APÉNDICE 1 - CONSENTIMIENTO INFORMADO OFICIAL**Situation of Lakhota language at schools and the relation between language and identity**

Principal Investigator: Miroslav Valeš
PARTICIPANT INFORMED CONSENT FORM
4/18/2007

Please read the following material that explains this research study. Signing this form will indicate that you have been informed about the study and that you want to participate. We want you to understand what you are being asked to do and what risks and benefits—if any—are associated with the study. This should help you decide whether or not you want to participate in the study.

You are being asked to take part in a research project conducted by Miroslav Valeš, Ph.D., a visiting faculty/staff member in the University of Colorado at Boulder's Department of Linguistics, 295 UCB, Boulder, CO 80309. Miroslav Valeš can be reached at 720-244-██████, Miroslav.vales@tul.cz.

Project Description:

This research study is about the situation of the Lakhota language at schools and about the relation between the language and cultural identity. The study will be based on the opinions of Lakhota language teachers and parents of school children.

Procedures:

You will be asked to give your opinions in a questionnaire and a tape-recorded interview. Participation should take about 20 minutes of your time. It is entirely your choice whether or not to participate in this study.

Risks and Discomforts:

There are no potential risks if you take part in this study.

Benefits:

There are no benefits of being in this study.

Source of Funding:

Funding for this study is being provided by Fulbright Commission, Czech Republic.

Ending Your Participation:

You have the right to withdraw your consent or stop participating at any time. You have the right to refuse to answer any question(s) or refuse to participate in any procedure for any reason. Refusing to participate in this study will not result in any penalty or loss of benefits to which you are otherwise entitled.

Confidentiality:

We will make every effort to maintain the privacy of your data. No real names or other identifying information will be published in any project reports, or released to the public.

The materials and tape recordings made as part of the research will be used only for educational/scholarly purposes (not for profit).

Other than the researchers, only regulatory agencies such as the Office of Human Research Protections and the University of Colorado Human Research Committee may see your individual data as part of routine audits.

Questions?

If you have any questions regarding your participation in this research, you should ask the investigator before signing this form. If you should have questions or concerns during or after your participation, please contact Miroslav Valeš at 720-244-3505.

If you have questions regarding your rights as a participant, any concerns regarding this project or any dissatisfaction with any aspect of this study, you may report them -- confidentially, if you wish -- to the Executive Secretary, Human Research Committee, 26 UCB, Regent Administrative Center 308, University of Colorado at Boulder, Boulder, CO 80309-0026, (303) 735-3702.

Authorization:

I have read this paper about the study or it was read to me. I know the possible risks and benefits. I know that being in this study is voluntary. I choose to be in this study. I know that I can withdraw at any time. I have received, on the date signed, a copy of this document containing 2 pages.

Name of Participant (printed) _____
Signature of Participant _____ Date _____.

(Also initial all previous pages of the consent form).

I am consenting to be **audio** taped during the participation of this research.
_____ Yes, I would like to be taped _____ No, I would not like to be taped.

I give my permission to the researcher to publish transcripts of the tapes and the questionnaire in academic papers, at conferences or classes, as long as he changes names and any other identifying information. The researcher may retain all recordings and use them for future research and presentations.

_____ Yes. I agree. _____ No, I do not agree.

For HRC Use Only
This consent form is approved for use from ____4/18/2007____ through ____4/17/2007_.
_____ (Signature) Committee Panel Coordinator, Human Research

APÉNDICE 2 - CONSENTIMIENTO INFORMADO ABREVIADO**PARTICIPANT INFORMED CONSENT FORM****Situation of Lakhota language at schools and the relation between language and identity**

University of Colorado at Boulder
 Department of Linguistics
 Boulder, CO 80309

Researcher:
 Miroslav Valeš
 tel. 720-244-XXXXXXXXXX
 miroslav.vales@tul.cz

Project Description:

This research study is about the situation of the Lakhota language at schools and about the relation between the language and cultural identity. The study will be based on the opinions of Lakhota language teachers and parents of school children.

Procedure:

- You will be asked to give your opinions in a questionnaire and a tape-recorded interview.
- Participation should take about 20 minutes of your time.
- It is entirely your choice whether or not to participate in this study.

Ending your participation:

- You have the right to withdraw your consent or stop participating at any time.
- You have the right to refuse to answer any question(s) for any reason.

The researcher promises:

- I will make every effort to maintain the privacy of your data.
- I won't publish any real names or other identifying information in any project reports, or release them to the public.
- The materials and tape recordings made as part of the research will be used only for educational/scholarly purposes (not for profit).

The participant agrees:

- I am consenting to be audio taped during the participation in this research.
- I give my permission to the researcher to publish transcripts of the tapes and the questionnaire in academic papers, at conferences or classes, as long as he changes names and any other identifying information.
- I understand that the researcher isn't doing this for profit, and I will not receive any monetary benefit.
- At the end of the research, the researcher may retain all recordings and use them for future research and presentations.

Name of Participant (printed) _____

Signature of Participant _____ Date _____

Signature of Researcher _____ Date _____

LA “MALDICIÓN” DE LOS PERIODISTAS: EL USO DEL LENGUAJE EN LA PRENSA ESPAÑOLA

Jaime Vázquez Allegue
Centro de Estudios Periodísticos
Fundación Andaluza de la Prensa. Granada

0. César Antonio Molina, que fue Ministro de Cultura y antes director del Instituto Cervantes, afirmó en una ocasión que “los periodistas son los responsables del mal uso del idioma español” argumentando que si la gente habla mal es porque los periodistas utilizamos mal esas palabras. Molina hizo responsables a los periodistas del mal estado en que se encuentra el lenguaje popular al mismo tiempo que se declaraba públicamente miembro del gremio: “Los periodistas y los escritores tenemos que usar bien nuestro lenguaje porque somos el espejo donde se refleja la sociedad”¹.

Según Molina, la clave para utilizar correctamente el lenguaje en el mundo de la comunicación está en “cuidar que los periodistas escriban y hablen bien y sepan lo importante que es la defensa del idioma”. A pesar de todo ello —concluía Molina— el español goza de una salud radiante. Y es que hay periodistas que maldicen, porque dicen mal.

En prensa —también, aunque de manera distinta, en otros medios de comunicación— tenemos que distinguir entre el mal uso del lenguaje y las erratas que con frecuencia aparecen en las publicaciones periódicas. Las erratas y gazapos suelen ser consecuencia del despiste en la revisión tanto del periodista que escribe el texto como del corrector que trabaja en la redacción del periódico. Un gazapo periodístico es, por ejemplo, la errata aparecida en una revista semanal de la denominada prensa rosa en la que el periodista de turno afirmaba que ante una pregunta indiscreta la actriz “frunció el ceño” en vez de decir que “frunció el ceño” (Martínez Alarcos 1989).

También hay gazapos en la prensa deportiva, considerada una de las representaciones del periodismo especializado. Así ocurría en uno de los diarios deportivos de mayor tirada de nuestro país, en el que se podía leer que en el campeonato mundial celebrado en los Estados Unidos al representante cubano de salto de longitud se le habían dado por válidos los dos primeros saltos, pero que al tercero se le había dado “por culo”, en donde todos leeríamos “por nulo”. En el mismo periódico deportivo el periodista afirmaba que un miembro de la directiva hablaba de las estrellas de su equipo y que decía textualmente: “a estos futbolistas hay que exigirles mayor rendimiento ya que tienen una “picha” extraordinaria”. Queremos pensar que el periodista confundió la “p” por la “f” de ficha extraordinaria (Castañón Rodríguez 1993a; 1993b).

La prensa política no está exenta del uso de gazapos literarios. En la época de la transición española a la democracia, un periódico generalista afirmaba en vísperas de la celebración de unos comicios electorales que nuestro país estaba a punto de vivir las primeras “erecciones democráticas” (Santiago 1998).

Pero lo que nos interesa en estos momentos no son tanto las erratas tipográficas que pueden aparecer en los periódicos, ni los errores involuntarios de los profesionales de la comunicación, sino el uso de la lengua de quienes hacen de la palabra escrita una forma

¹ El *Observador*, Montevideo.

de transmitir una información y de dar una noticia de forma pública, profesional y autorizada (Hernando 1990).

Alex Grijelmo, en su libro de estilo del periodista afirma que “en charlas y conferencias he animado a los futuros periodistas allí presentes a especializarse en la edición de textos (es decir, a ejercitar el control de calidad del producto), porque ahí se aprecia una de las mayores carencias de la prensa actual. A fuerza de proliferar los que aspiran a especializarse en Economía, Deportes, Tribunales, Televisión, Cultura, Internacional, Política, Informática..., están desapareciendo los especialistas en periodismo. Por eso quienes asuman la intención de formarse como expertos en lenguaje y en redacción, y también en los géneros periodísticos, tendrán enormes facilidades para encontrar trabajo. El descuido de sus compañeros y de los estudiantes actuales se lo ha puesto muy sencillo” (Grijelmo 2008: 21).

1. LA LENGUA DE LA PRENSA Y EL LENGUAJE DE LOS PERIODISTAS

“Es opinión generalizada que los medios de comunicación hacen todo lo posible por destrozarse y corromper el idioma y aunque es claro que no son los únicos culpables del deterioro del lenguaje, lo cierto es que, dado su poder de difusión, los comunicadores tienen una gran responsabilidad en la conformación y el porvenir de la lengua” (Hurtado González 1999-2000: 101). El frecuente mal uso del lenguaje, en nuestro caso del idioma o lengua española en la prensa, hace que el mundo de la comunicación sea objetivo permanente de la crítica. El gremio de los periodistas es consciente de este problema y se siente en buen grado responsable de extender como la pólvora el uso involuntario de un lenguaje inapropiado:

Mil veces, periodistas de la prensa, de la radio o de la televisión preguntan algo como esto: ¿Verdad que hablamos (o escribimos) muy mal? Cierto que lo malo abunda, pero ¿no entre los médicos, los abogados, los ingenieros o los profesores de lingüística? Lo que ocurre es que los medios de comunicación tienen un alcance que a todos nosotros nos falta. (Alvar 1997)

La sensación de responsabilidad ha hecho que cada vez más profesionales del mundo del periodismo en particular y de la comunicación en general estén dispuestos a adquirir una mayor y mejor formación permanente que discurra de forma paralela a su realización profesional. Esta misma mañana, en la que escribo estas líneas, una periodista que trabaja en un medio escrito desde hace varios años me comentaba que estaba realizando un curso por internet de perfeccionamiento de la escritura para periodistas (García Galindo 2006).

Este interés, cada vez más extendido entre los periodistas, hace que las Asociaciones de la Prensa, las Facultades de Comunicación y otras instituciones vinculadas a algunos medios de comunicación se esfuercen en organizar cursos y talleres de escritura y estilo periodístico. Se trata de una apuesta por perfeccionar el uso de la lengua y el lenguaje periodístico a la que hay que añadir el interés personal del profesional por mejorar su escritura y el conocimiento del idioma. Los mismos periodistas en sus escritos dan cuenta de la actitud en la que se encuentran. Las páginas de opinión y sus secciones suelen ser las que generan la información necesaria que evidencia el interés de los profesionales por el buen uso del idioma. Un ejemplo lo tenemos en una carta aparecida en el diario *El País*, en donde un lector dirigiéndose a los periodistas y su responsabilidad de utilizar correctamente el lenguaje afirmaba: “¿No os dais cuenta en El País que de-

béis dar ejemplo, que tenéis una función educadora (sin que ése sea vuestro propósito, pero las cosas son así), y con ello una responsabilidad?”².

Los manuales de estilo propio de diferentes medios de comunicación son una prueba de la buena voluntad y del interés que tienen no sólo los profesionales sino los medios en los que trabajan por mejorar y perfeccionar el uso de la lengua.

2. LA “BENDICIÓN” DE LOS PERIODISTAS

Si la “maldición” de los periodistas es el vértigo que produce la presencia de errores en el uso del lenguaje que hace de la escritura una “mala dicción”, la buena intención del profesional de la comunicación impresa pasa también por los elementos que le permiten alcanzar la “bendición” o “buena dicción” de la noticia para que su transmisión sea correcta y acertada. Para ello, el profesional cuenta con dos elementos que garantizan el uso acertado de la comunicación: la precisión y la claridad.

La información, advierte el libro de estilo de Vocento, “debe ser lo más exacta posible. Lo que no se sabe no se cuenta, y solo se cuenta lo que está comprobado y contrastado. La precisión es el determinante principal de la credibilidad, y en ella el periodista compromete su responsabilidad” (Martínez de Sousa 2003: 29-30). En una noticia o en un texto informativo, el lenguaje no sólo debe contener expresiones que configuran el cuerpo de la información compuesto por datos o cifras. La noticia contrastada ha de ser explicada de tal forma que permita la interpretación correcta por parte del lector. En otras palabras, el lector debe terminar la lectura de la noticia con el conocimiento de lo sucedido o de la información emitida. El mal uso del lenguaje, en este sentido, contribuye a desfigurar la noticia y confundir sobre su contenido. La precisión es, a este respecto, un argumento que debe utilizar el comunicador a través de un proceso coordinado que pasa por a) verificar las cifras y datos ofreciendo los elementos necesarios para comprender la noticia; b) asegurarse de que lo que dice es real, existe y funciona como lo dice; c) identificar los componentes de la noticia (personajes, funciones, cargos) con datos que otorguen veracidad a la noticia; d) utilizar los términos apropiados evitando las ambigüedades, el uso de vocablos equívocos o circunloquios polisémicos; e) evitar las dudas que puedan surgir en los lectores, despejar incógnitas que puedan surgir a los lectores; f) intentar ofrecer al lector las fuentes de información para que puedan ser contrastadas y comprobadas.

La búsqueda de la precisión informativa garantiza la claridad de las circunstancias en las que se produce la noticia. En vez de decir que una persona es alta, joven o gruesa es mejor ofrecer los datos de su altura, su edad o su peso. La precisión en el periodista le ayudará a huir de frases tópicas y del uso de vocablos que por su abuso han perdido su sentido original (Vigara 2001: 163).

El otro elemento que garantiza la “bendición de los periodistas” es la claridad. En las normas generales del Libro de estilo de ABC —por poner un ejemplo— se afirma que “todo texto destinado a publicarse en ABC deberá estar redactado en términos simples, directos y efectivos” (Vigara 2001: 161). Para ayudar a la claridad de la información se han de tener en cuenta las siguientes consideraciones: utilizar un vocabulario accesible, escribir con frases cortas pero variadas, no abusar de los incisos o paréntesis, no abusar de la voz pasiva, utilizar el criterio de que siempre es mejor el formato afirmativo que el negativo y escribir con fluidez y armonía,

² *El País* (14 de diciembre de 1997).

[...] porque aquel que revise su artículo y decida reemplazar todos los verbos “ser” y “estar” que se le hayan diseminado por las líneas y sembrar otros más expresivos habrá conseguido de repente convertir un pésimo texto en un reportaje lleno de color y matices. Aquel que domine los recursos para evitar los “ruidos” en su redacción habrá logrado no echar al lector de su página, lo habrá agarrado por la solapa para que se lea con deleite incluso el punto final. (Grijelmo 2008: 22)

Es difícil, por no decir casi imposible, acabar con los errores en la prensa. Desde que existe la imprenta y la difusión de la escritura impresa, las faltas, errores, gazapos y demás incorrecciones gráficas, forman parte del texto escrito. Como estamos viendo, el periodismo no está libre de la epidemia de erratas. La buena intención no es suficiente para atajar y corregir el número de errores que se producen en la edición de un periódico. Es necesario poner en marcha y desarrollar una serie de elementos para conseguir reducir las erratas que a diario aparecen publicadas en la prensa. Podíamos establecer un decálogo de principios para estimular la reducción de faltas y conseguir, de esta forma, mejorar la edición impresa de los periódicos. A continuación presentamos algunos elementos que ayudan a mejorar el uso de la lengua en la prensa y el lenguaje de los periodistas. Son argumentos que, unidos a la buena voluntad del profesional de la comunicación, actúan como estímulos de revisión, corrección y control del lenguaje.

2.1. *Las Cartas al Director*

Todos los periódicos tiene una sección que se sitúa en las páginas de opinión y que abre las puertas a la participación de los lectores en los contenidos de las noticias. Esta sección se conoce habitualmente como “Cartas al Director” y en ellas los lectores receptores de las noticias se convierten puntualmente en emisores de opinión o información. Se trata de una sección que cambia el orden natural del medio de comunicación. Si lo habitual es que el periódico, con su director a la cabeza, ejerza el papel de emisor de información en el proceso de comunicación, y el lector actúe como receptor de la noticia, en la sección de “Cartas al Director”, el emisor pasa a ser el lector habitual y el destinatario, representado en la figura del director, el receptor de una información. Esta alteración circunstancial del orden del proceso de comunicación no sólo cambia los papeles representativos sino que ejerce como garantía de la libertad de expresión. La sección en la que se publican las cartas que escriben los lectores es una oportunidad de reclamar el derecho a la buena y correcta información y, a la vez, una reclamación lingüística (Romero Gualda 1993; Casado Velarde y Vilarnovo 1989). El formato clásico del periódico incorpora la sección en las páginas de opinión convirtiéndose en el espacio de participación de la opinión pública. Las nuevas formas de periodismo, y de manera especial el formato del periódico digital, están abriendo esta sección de cartas a los comentarios y valoraciones a la noticia que cada vez con más frecuencia aparecen al pie de la información hecha por el periodista. Las opiniones y valoraciones de los lectores a través de Internet en los periódicos digitales son, con toda seguridad, la nueva forma de unir a los lectores con los profesionales que emiten la información. Pero son, al mismo tiempo, la cara renovada de la sección de “Cartas al Director” en un formato de participación más amplia, abierta e inmediata.

Tanto en el formato clásico de la sección de “Cartas al Director” como en la moderna de comentarios a las noticias que permite realizar la versión digital de los periódicos, nos encontramos con un manera de estimular el buen uso de la lengua en la información. Un estímulo que debería obligar a los redactores de la noticia a escribir bien y utilizar la lengua de la mejor manera posible, por la buena transmisión de la noticia y por el riesgo que comporta quedar en evidencia cada vez que los lectores corrigen la forma

o el fondo de la información, a sabiendas de que los lectores convertidos en correctores no tienen que ser profesionales en el uso de la palabra.

2.2. *El “Libro de estilo” de los periodistas*

El Libro de estilo de un medio de comunicación como un periódico es un manual para sus profesionales que actúa como normativa de uso habitual. El Libro de estilo se considera una necesidad en forma de referente para el uso del idioma que sirve para unificar criterios, despeja dudas, corrige errores y, sobre todo, ayuda al profesional de la información en las posibles dudas que le surjan a la hora de escribir su noticia. El Libro de estilo trata de preservar una forma de escribir, una manera de transmitir los conocimientos y un estilo para expresar las ideas (Zarzalejos 2001: XIII).

El Libro de estilo también sirve para determinar la forma de escribir una palabra o nombre propio de otro idioma. De manera que cuando un término extranjero traído al español puede ser escrito de diferentes maneras, es el Libro de estilo el que decide la forma de uso para el medio concreto. En realidad, el Libro de estilo es una fuente de información que ayuda al profesional a utilizar correctamente el lenguaje. En cierto sentido, los libros de estilo deberían ser obras para uso interno y de poca difusión. Sin embargo, en los últimos años, las editoriales han sacado a la luz y hecho públicos los contenidos específicos de los medios a través de la publicación de los libros de estilo de multitud de medios de comunicación. Hoy podemos hablar de una superproducción de libros de estilo que va desde los propios de los periódicos de mayor tirada a los más modernos que en formato digital se convierten en manuales de estilo de sus colaboradores. Sirva como ejemplo la definición que de sí mismo hace el Libro de estilo de El País, uno de los primeros que se publicó como tal, en donde leemos:

La historia del Libro de estilo de El País a través de sus distintas ediciones es la historia de un modelo de periodismo y de comunicación con el público. Han pasado casi veinte años desde que las peticiones de los lectores convirtieron una herramienta de la Redacción en un medio para que los lectores pudieran contrastar el trabajo interno del periódico (durante este tiempo, como es sabido, otros medios han seguido el ejemplo de El País y han publicado sus libros de estilo). Pero al tiempo se proporcionaba también al público una pieza imprescindible en el bagaje de obras de consulta del ciudadano de a pie. (Estefanía 1996: 9)

Pero los libros de estilo en general y los de los periódicos en particular sirven, a su vez, para actualizar fórmulas antiguas, poner al día elementos que se han modificado. También sirven para defender a los lectores del sensacionalismo en el que puedan caer los profesionales de la comunicación. Porque, como afirma Joaquín Estefanía, a veces ocurre que en la mención abusiva de la libertad de información y de expresión se escudan sus enemigos para negar las críticas legítimas y la labor de control del poder, incluido el de los propios periodistas (Estefanía 1996: 14). Vocento define su Libro de estilo de la siguiente manera:

Un libro de estilo es, por su propia naturaleza, dinámico, porque debe someterse a los cambios que experimenta el lenguaje en función de las tendencias lingüísticas de la propia sociedad, así como a la modernización tecnológica y estilística de los medios. En consecuencia, será actualizado periódicamente. (Martínez de Sousa 2003: 7)

El Libro de estilo de El País, por ejemplo, advierte sobre las intenciones y finalidad de sus páginas diciendo que “contiene normas de obligado cumplimiento para todos los cargos del periódico, los redactores y los colaboradores. Nadie quedará exento de esta normativa” (Estefanía 1996: 17). También el Libro de estilo de Vocento advierte que

“un libro de estilo es normativo por definición” (Martínez de Sousa 2003: 8). Lo que otorga a los libros de estilo un carácter legal de uso obligado que aunque en ningún caso condiciona la libertad de expresión del periodista sí condiciona el uso de su lenguaje y el buen uso de la lengua (Serna (coord.) 1996).

Por su parte, el Libro de estilo del periódico ABC se defiende de los errores y mal uso del lenguaje afirmando que “el cuidado de la expresión escrita es norma fundamental en nuestro periódico, alterada tan sólo por los condicionantes de las urgencias y las tensiones cotidianas, propias de este género literario que cierra sus ediciones cada veinticuatro horas” (Vigara 2001: XIII).

El estilo no es un fin, sino un medio. Las normas de escritura, desposeídas cada día de su viejo valor elitista, sirven para hacerse comprender sin dejarse notar. Sólo si el autor desaparece entre líneas puede entender el lector. De este modo se evitan los dos grandes riesgos que corre quien se comunica por escrito. El primero viene de lejos: no ser entendido. El segundo es cada vez más amenazante: no llegar siquiera a ser leído. (Garrido 1997: 12)

Las alusiones a los libros de estilo se han convertido en frecuentes reclamaciones a los defensores de los lectores.

2.3. *El Defensor del Lector*

Desde hace unos años grandes medios de comunicación han creado una figura de referencia que vincula a los destinatarios de la información con los transmisores de la noticia. Se trata del Defensor del Lector que, aunque su misión principal tiene que ver con los contenidos, también asume la tarea de controlar el uso correcto de la lengua y sus lenguajes. De esta forma, el Defensor del Lector se convierte en portavoz de los lectores que denuncian la falta de rigor y el mal uso del lenguaje (Maciá Barber 2006).

El Defensor del Lector es una figura creada por la dirección de los periódicos. Su misión es garantizar los derechos de los lectores, atender a sus dudas, sugerencias y quejas sobre los contenidos del diario. Pero también actúa vigilando que el tratamiento que se da a las noticias se sitúe dentro de la deontología y ética del periodismo.

El oficio de Defensor del Lector —suponiendo que podamos hablar de oficio— es muy moderno. Podríamos decir que su figura todavía se está construyendo. Al principio, el “ombudsman” está formado por un consejo de prensa que recibía los comentarios y quejas de los lectores. Con el paso del tiempo, su misión consistió en estudiar y tramitar las demandas de los lectores. En la actualidad, además de dar respuesta a las sugerencias de los destinatarios de la información, el Defensor ofrece fórmulas para superar la crisis que también afecta a los periódicos y que no es sólo de carácter económico. Lo cual lo convierte en una figura destacada a la hora de evaluar la línea editorial y las tendencias de un periódico así como en el momento de hacer un análisis de la opinión pública hacia el medio. Su papel de intermediario entre el editor y el lector le otorgan una autonomía indiscutible como mediador en conflictos. Sin embargo, los análisis de mediación que realiza el Defensor del Lector suelen convertirse en un trabajo que termina convirtiéndose en subjetivo a la hora de emitir valores éticos o juicios morales que le obligan a tomar decisiones personales³.

³ Pero el Defensor del Lector también tiene sus críticos. En el diario *El País* el 11 de junio de 2007 leemos en la Carta al Director escrita por Emilio Fuentes Romero: “Desde hace ya bastante tiempo, leo con frecuencia la columna que esporádicamente escribe el *Defensor del Lector*. No sé si ustedes han observado lo mismo que yo: las personas que ocupan este puesto son periodistas de gran valía, comienzan su 'mandato' de forma intrépida, con gran energía, como si el periódico fuera a dar importantes cambios en los meses siguientes. Tras los primeros encononazos con los redactores y, no digamos, con los jefes

El recurso al Libro de estilo o al ideario del medio escrito no exime al Defensor de ese carácter de subjetividad que hace que cualquier defensor de los lectores no deba permanecer mucho tiempo en su cargo. La presencia del Defensor del Lector en el periódico suele ser puntual. En las ediciones de mayor audiencia (por lo general, los fines de semana), el Defensor cuenta con un espacio fijo en la sección de opinión para dar cuenta de su trabajo y hacerlo visible a los lectores que se sienten representados a través de su figura. Un ejemplo claro de su doble misión sucedió en las últimas elecciones generales en los Estados Unidos. El Defensor del Lector del *New York Times*, Clark Hoyt, intervino ante la dirección del periódico después de haber recibido más de dos mil quejas de los lectores que consideraban que el diario siempre buscaba la forma de perjudicar a los candidatos republicanos⁴.

El hecho de que la figura del Defensor del Lector se encuentre todavía en proceso de creación hace que algunos consideren que su papel no tiene la representatividad que debería. Incluso en algunos casos se le considera un oficio en decadencia: "Desde noviembre de 1985, la sección del Defensor del Lector "ha ido perdiendo gas (...) Los distintos defensores han hecho muy desigual uso de sus prerrogativas" (Seoane y Sueiro 2004: 499).

2.4. *Los derechos de los lectores*

Aunque la ONU no ha proclamado una normativa internacional que consagre los derechos de los lectores, nosotros podíamos establecer una serie de criterios que permitan a los receptores de los periódicos sentirse respaldados o protegidos por un código que reconozca lo que podíamos denominar como "derechos" de los lectores (Villalobos Quirós 1984). En un intento de recopilar una lista de derechos comenzaríamos diciendo que los derechos de los lectores consisten en: a) Recibir información oportuna y razonable; b) el lector tiene derecho a que la información que recibe sea plural; c) el lector tiene derecho a que la noticia sea precisa; d) los lectores tienen derecho a recibir una información que sea equilibrada; e) la noticia tiene que ser veraz; y f) derecho a recibir una información de calidad. Esta son algunas de las expectativas que los medios de comunicación deben cumplir y de los derechos que tienen los lectores a la hora de asomarse a la prensa. La responsabilidad de los periódicos con el público los convierten en empresas de comunicación que adquieren una serie de compromisos con la sociedad. La figura del Defensor del Lector es uno de los medios para que los derechos de los lectores sean reconocidos (Muñiz Machuca 2002: 24).

de sección, comienzan a arriar velas. Después de una llamada "a capítulo" de las altas esferas, el defensor, los defensores de los lectores, uno tras otro, inician una estrategia que, por lo visto, da excelentes resultados: pretenden convencernos a los lectores de que los problemas más graves de un periódico son: las faltas de ortografía, las erratas, los problemas relacionados con suscripciones y promociones. ¿Y los contenidos? No hace mucho, en el mes de marzo escribí una carta al Defensor en la que le planteaba una serie de observaciones sobre las noticias relacionadas con la Unión Europea. Eran unas observaciones sensatas y, creo, medidas. Se decían cosas como las que siguen: "El lector tiene una impresión fundada de que las informaciones de Bruselas se nutren en buena medida de fuentes institucionales, predominan de forma casi exclusiva los temas políticos y económicos, están protagonizadas por ministros, comisarios, directores generales... Casualmente, algunas informaciones de contenido más social como las tituladas "La protesta contra el ajuste laboral en Airbus recorre Europa" (*El País*, 17 de marzo de 2007, p.80) y "El 44% de los europeos cree que desde la entrada en la UE la vida ha empeorado" (19 de marzo de 2007) son noticias de 'Agencias'. Da la impresión de que existe poca coordinación entre los corresponsales en las capitales europeas y Bruselas...". ¿Han recibido ustedes alguna notificación? Porque yo no he recibido ninguna respuesta, ni pública ni privada. Lo veo normal. Es más fácil hablar de ortografía que remover una redacción por las "ocurrencias" de los lectores".

⁴ *New York Times* (14 de septiembre de 2008).

2.5. *El Estatuto de la Redacción*

Los buenos periódicos cuentan con un Estatuto de la Redacción aprobado por el consejo de administración del medio, por la junta de fundadores o por la junta general de accionistas⁵. El Estatuto ordena las relaciones profesionales de la Redacción de la publicación con la Dirección de la misma y la sociedad editora, con independencia de las sindicales y laborales. Al Estatuto pertenecen todos los periodistas que realizan tareas de redacción, adscritos a su plantilla, así como los colaboradores contratados. El Estatuto de la Redacción contempla la posibilidad de discrepar de un editorial siempre que se logren reunir las firmas necesarias, que cifra en un mínimo de dos tercios de los redactores. En ejercicio de este mecanismo de transparencia y democracia interna, único en la prensa española, se ha habilitado este espacio para dejar testimonio de la discrepancia⁶. Un ejemplo de intervención y puesta en práctica del Estatuto de la Redacción lo encontramos en el caso de una información difundida por la Agencia Efe de la que leemos:

El Consejo de Redacción de EFE afirma que su información sobre ZP es "intachable". Estimados compañeros, os queremos hacer llegar las siguientes consideraciones: el Consejo de Redacción de Efe, órgano de representación de los profesionales de esta Agencia, no puede por menos que mostrar su estupor ante los comentarios vertidos en Periodista Digital en torno a la información transmitida por Efe el pasado domingo sobre los acuerdos del Consejo de Ministros en los primeros cien días de Gobierno. Se trata de una intachable información que, como se hace habitualmente en la Agencia Efe, expone de forma cronológica los antecedentes de un hecho o acontecimiento, sin ánimo de ensalzar o reprobar. Por ello, el Consejo considera desafortunado el uso de una impecable información para atacar a la Agencia Efe y a sus profesionales⁷.

2.6. *La fe de errores*

Los errores que se cometen en los periódicos y que son detectados tanto por la redacción del medio como por los lectores, deben ser subsanados a través de su rectificación o corrección. Para eso, la mayoría de los periódicos cuentan con un apartado en la sección de opinión que se conoce como "fe de erratas" o "fe de errores" que advierte sobre los fallos cometidos en ediciones anteriores (Vigara 2001: 181). Como afirma Grijelmo,

Las nuevas tecnologías han acabado con los intermediarios entre el periodista y el comprador del diario. Antes, los artículos eran reproducidos por los linotipistas, o, años después, por los teclistas; profesionales todos ellos con grandes conocimientos gramaticales y de cultura general, al cabo de muchos días leyendo y copiando escritos. Y luego aparecían los correctores, que limpiaban de fallos las galeadas. Pero la rapidez de los tiempos actuales y la competencia por llegar pronto al quiosco o a la ciberpágina han suprimido tales pasos. Cada vez más, el periodista es el primero y el último que revisa un artículo en detalle. El texto seguirá su curso sin apenas intermediarios en la cadena hasta que llegue al lector, quien sufrirá los desastres y mirará de reojo a ese periodista que aparenta saber tanto de economía o de política mientras ignora elementales reglas de la sintaxis. (Grijelmo 2008: 23)

2.7. *El Código Deontológico*

Desde hace pocos años, los periodistas cuentan con un Código Deontológico que garantiza los contenidos de las noticias y exigen a los profesionales de la comunicación un marco ético y jurídico en el que situarse. El Código Deontológico del periodista fue

⁵ Así sucede con el Estatuto de la Redacción de *El País* y que encontramos en 1996, en el *Libro de estilo de El País*, Madrid: Ediciones El País, pp. 659-666.

⁶ Cfr. El artículo firmado por el Comité de Redacción, "La Redacción discrepa del editorial sobre el Che", *El País* (18 de octubre de 2007).

⁷ Artículo firmado por el Consejo de Redacción de la Agencia Efe, (23 de julio de 2008).

aprobado por la Asamblea Ordinaria de la Federación de Asociaciones de la Prensa de España (FAPE) en Sevilla el 27 de noviembre de 1993. Según el Código,

[...] en el marco de las libertades civiles consagradas en la Constitución, que constituyen la referencia necesaria para una sociedad plenamente democrática, el ejercicio profesional del Periodismo representa un importante compromiso social, para que se haga realidad para todos los ciudadanos el libre y eficaz desarrollo de los derechos fundamentales sobre la libre información y expresión de las ideas. Como su sujeto e instrumento de la libertad de expresión, los periodistas reconocen y garantizan que su ejercicio profesional es el cauce de manifestación de una opinión pública libre dentro del pluralismo de un Estado democrático y social de Derecho.

Pero los periodistas, también, consideran que su ejercicio profesional en el uso y disfrute de sus derechos constitucionales a la libertad de expresión y al derecho a la información, está sometido a los límites que impidan la vulneración de otros derechos fundamentales. Por ello, a la hora de asumir estos compromisos, y como verdadera garantía que ofrece a la sociedad española, a la que sirve, la profesión periodística entiende que le corresponde mantener, colectiva e individualmente, una intachable conducta en cuanto se refiere a la ética y la deontología de la información. En este sentido, los periodistas, integrados en la Federación de Asociaciones de la Prensa de España, se comprometen con la sociedad a mantener en el ejercicio de su profesión los principios éticos y deontológicos que le son propios⁸.

3. LA “MALDICIÓN” DE LOS PERIODISTAS

Cerramos este apartado de nuestro trabajo con la presentación de un listado de errores publicados que afectan al periodismo y reflejan la situación en la que se encuentran los medios de comunicación en España. Nuestra intención no es cuestionar ni dejar en evidencia a ningún medio. Lo que queremos es contribuir a la difusión de los gazapos en sentido positivo. Convencidos, como estamos, de que viéndolos evitaremos volver a cometerlos. Por otro lado, la colección de “maldiciones” que sigue ha de ser interpretada en sentido humorístico, sarcástico si se prefiere, pero con la intención y el convencimiento de que son ejemplos puntuales frente a infinitas buenas interpretaciones y formas de producir la noticia. A fin de cuentas, las erratas son muy pocas frente a los aciertos y buenas artes de comunicar. El arte del periodismo incluye más bendiciones que maldiciones. Aunque estas últimas sean las que sobresalen y ensombrecen el resto de un trabajo bien hecho. Así pues, sirvan estos ejemplos para ilustrar un campo lleno de margaritas.

3.1. Maldiciones gramaticales

1) En un artículo del *Correo Español-El Pueblo Vasco* del 22 de octubre de 2002 un periodista utiliza la expresión “al simpar Sara Montiel” en lugar de decir la “sin par” Sara Montiel. El mismo mal uso lo encontramos en un titular de *El Mundo* del 10 de julio de 2005 cuando el periodista de turno titula su artículo: “El retablo simpar de los primos Grimaldi”.

2) Construir mal una frase que después se convierte en titular de prensa da lugar a noticias como la que apareció en *El Mundo-La Crónica de León* el 24 de octubre de 2001 con el titular: “*Inaugurado el curso de informática del Ayuntamiento para mayores*”.

3) Otra mala construcción de la frase la encontramos en el titular de *El Correo Español-El Pueblo Vasco* del 23 de octubre de 2001, en donde leemos: “*Cinco personas,*

⁸ Preámbulo del Código Deontológico de los periodistas. Federación de Asociaciones de Periodistas de España, Madrid.

entre ellas un niño con un balazo, resultaron heridas en donde parece que el niño ya tenía el balazo antes del atentado".

4) En el diario *El País* del 8 de agosto de 1997, en la noticia "La Delegación del Gobierno pide cautela ante el caso de las niñas de Carabanchel", leemos con estupor la frase: "Andaron y reandaron el barrio y sus alrededores".

3.2. Maldiciones de puntuación

1) El periódico *El Mundo* del 29 de agosto de 2002 publica una fotografía en la que se ve a José María Aznar, que abraza a un anciano lloroso ante la mirada de una anciana. En el pie de foto leemos: "Además, Aznar se entrevistó con Jacinto Abad y Ascensión Elvira, padres de Edelmiro Abad, que falleció en el atentado contra las Torres Gemelas el 11 de septiembre con quien aparece en la imagen".

2) Otra mala interpretación de la noticia, consecuencia del mal uso de la puntuación, la encontramos en el siguiente titular aparecido el 1 de marzo de 2003 en el *Levante-El Mercantil Valenciano* en el que leemos: "Dos muertos arrollados por el tren en Málaga". Aunque entendemos lo que el periodista ha querido decir, lo que en realidad dice es que dos personas que ya estaban muertas fueron arrolladas por el tren.

3.3. Maldiciones de expresión

1) La falta de rigor en la redacción llevó a un periodista que, en el *Faro de Vigo* el 6 de mayo de 1999 entrevistaba a José Manuel Tobío, representante de la organización CIG-Mar, a titular la entrevista: "Debemos seguir luchando para que los marineros no mueran en silencio".

2) En el *Hoy* de Extremadura del 20 de abril de 2002 leemos: "era como un fósil de otros tiempos". Y nosotros nos preguntamos si existen los fósiles de hoy en día.

3) En un reportaje titulado "Es cierto que los ciegos oyen mejor" aparecido en *El Semanal* el 20 de febrero de 2005 podíamos leer esta afirmación contradictoria: "[...] quienes pierden la visión en edades tempranas tienen un oído más fino que quienes se quedan sordos de adultos [...]". En donde se tendría que decir "que quienes se quedan ciegos de adultos".

4) En el diario *El Mundo* el 9 de junio de 2003 aparece un titular que produce la sonrisa del lector, en el que se afirma: "Una tormenta obligó a aplazar hasta hoy el lanzamiento de la NASA a Marte". Como si lo que se fuera a lanzar a Marte fuera "la NASA". El titular correcto debería ser: "Una tormenta obligó a la NASA a aplazar hasta hoy el lanzamiento a Marte".

5) El diario *El País*, el 10 de abril de 2001, publicaba un titular en el que se decía: "Riesgo potencial de incendio elevado en 10 comarcas de Cataluña". La noticia se refiere al riesgo elevado de incendios y no, como afirma, a que el riesgo consiste en que los incendios sean elevados en altura.

3.4. Usos inapropiados

1) El periódico *La Razón* el 31 de octubre de 2001 publicaba un titular en el que se podía leer: "Manifestación vecinal ante la sede de Unión Fenosa para exigir el enterramiento de los tendidos eléctricos". Podría haber utilizado el verbo "soterrar" en lugar del fúnebre "enterrar".

2) En el diario *Hoy* de Extremadura del 20 de abril de 2002 podemos leer: "Los internos extranjeros crecían a un ritmo catorce veces superior que el resto de la población

reclusa". El verbo “crecer” parece más adecuado para ser utilizado en el aumento de altura que en el de aumento de la población carcelaria.

3) En la sección de deportes del *Ideal* de Granada leemos este titular, “*Joan Gaspart envió un recadito a su homónimo en el Real Madrid, Florentino Pérez*”, en donde el periodista hace un uso inadecuado del término “homónimo” que se utiliza para quien tiene el mismo nombre que otro.

4) Alguien que se las da de buen periodista, Jaime Peñafiel, escribía en su columna semanal del diario *El Mundo* el 1 de agosto de 2004 las siguientes palabras de la princesa Letizia, también periodista: “[...] cuando un periódico no sólo se hacía eco de la presunta ingravidez de la esposa de Don Felipe [...]”. Nos quedamos con la duda de si la “ingravidez” hace honor a su significado o quería decir otra cosa.

5) Los neologismos inadecuados constituyen un riesgo habitual en el periodismo sobre todo a la hora de establecer titulares. En *El Correo Español-El Pueblo Vasco* del 6 de febrero de 2002 nos encontramos con el titular: “*El proyecto es mucho más ambicioso: incluye la cubrición de la estación de San Mamés [...]*”.

6) El “Defensor del Lector” del diario *El País* el 14 de diciembre de 1997 publica una nota en la que respalda la observación de un lector. La información representa un claro ejemplo de uso inapropiado de un término que tiene otro significado: “un delfín de seis metros de envergadura, ni siquiera en el improbable supuesto de que, con las alas pectorales extendidas perpendicularmente a su cuerpo, la distancia entre sus puntas alcanzara dicha longitud”. El delfín citado de considerable tamaño debería definirse como de “seis metros de largo” y no de “seis metros de envergadura” ya que la envergadura no es sinónimo de longitud.

3.5. Maldiciones que crean confusión

1) El 22 de diciembre de 1998, el *Heraldo de Aragón* publicaba un titular en el que se podía leer: “*Descubren un cometa de forma automática*”. Por el titular no sabemos si el cometa tenía forma automática y cómo podía ser esa forma o si el descubrimiento se realizó de forma automática. Leído el contenido de la noticia concluimos con que el descubrimiento se realizó de forma automática.

2) Otro mal uso del lenguaje en la prensa que lleva a la confusión lo encontramos en la noticia aparecida en la portada de *El Correo Español-El Pueblo Vasco*, del 11 de julio de 2003 en donde leemos: “El Gobierno Vasco adjudicó ayer mediante sorteo 407 Viviendas de Protección Oficial construidas en Bilbao entre 7.500 personas”. No sabemos si las viviendas fueron sorteadas entre las 7.500 personas o fueron todas estas personas las que construyeron las viviendas.

3) En el periódico *Levante-El Mercantil Valenciano* del 22 de enero de 2003 aparecía el siguiente titular: “*La Guardia Civil investiga un nuevo ataque de dos perros a un niño de diez años en Sueca*”. Presentada de esta manera, el lector llegaría a la conclusión de que no es la primera vez que ese niño sufre las consecuencias de un ataque de dos perros. Una vez leída la noticia queda claro que se trata de que la población de Sueca vive un problema con los perros incontrolados.

4) Otro caso llamativo que crea confusión y parece querer decir lo contrario a lo que dice sucedió en el interior de un reportaje sobre la cirugía estética de la vagina publicado en el *El Correo Español-El Pueblo Vasco* el 27 de septiembre de 2005, en el que leemos: “[...] mujeres que habían sido madres en repetidas ocasiones y cuyo órgano sexual había perdido flacidez como consecuencia de partos reiterados”. A sabiendas de que si había perdido flacidez, entonces es que había ganado tersura.

3.6. Maldiciones tipográficas

1) En *La Voz de Asturias* del 31 de octubre de 2001 apareció publicado un reportaje sobre el accidente de un ganadero que fue corneado por un toro. Llama la atención en la noticia el cambio de nombre del ganadero a mitad del artículo. Y de una forma muy curiosa. Así, al principio nos lo presenta como “Carlos Rojina” Sin embargo, tras informar de que había recibido cornadas “en una de sus piernas”, pasa a denominarlo “Carlos Cojina”, suponemos que por la cojera que le debió de producir la cornada.

2) En un tema tan espinoso como el del terrorismo, leemos en el diario *El Mundo* el 24 de febrero de 2004 en titulares: “*Iturgaiz afirma que equipar al PP con ETA es un insulto a las víctimas*”. Queremos pensar que se trata de una errata que cambia el verbo “equiparar” por “equipar”.

3.7. Comentarios inadecuados

1) Aunque no se trate de un error o mal uso del lenguaje, hay ocasiones en las que los periodistas ofrecen una información que puede dar lugar a prejuicios o quitar importancia a la noticia. En el *Diario de Córdoba* el 7 de marzo de 2001 aparecía una noticia sobre la condena a seis años de cárcel por dos robos cometidos con violencia. El periodista abre la noticia afirmando: “El Ministerio Fiscal y el letrado de A.G.F., conocido como El Indio, acordaron sendas penas [...]”. Según lo escrito por el periodista, “El Indio” parece ser el letrado y no el delincuente condenado.

2) Otro comentario, en ningún momento conclusivo, lo encontramos en el periódico *El Mundo* el 10 de marzo de 2002 en un reportaje titulado “*Historias del deporte*”. El periodista realiza la siguiente afirmación: “A monsieur Comet, que como su nombre indica, se afincó en Donostia después de atravesar la frontera por Irún [...]”.

3.8. Faltas de ortografía

1) En el periódico *El Mundo* del 21 de marzo de 2001, podemos leer en el interior de un artículo: “Yo le abría avisado pero no te da tiempo”. En donde “abría” debería ser “habría”.

2) También en *El Mundo* del 26 de abril de 2001, aparece una nueva falta de ortografía al afirmar: “su cuerpo calló de bruces contra el suelo”. En donde “calló” viene del verbo “callar”, en lugar de “cayó” del verbo “caer”.

4. EL CASO DEL PERIÓDICO “IDEAL”

En la prensa local de Granada también se escapan los errores. El periódico *Ideal* publicaba un artículo de opinión de Antonio Ubago el 26 de agosto de 2006 en el que se confundía el término “destornillarse” con “desternillarse”:

Si un día un profesor o profesora, o viceversa, de tu colegio o escuela comentara en el recreo a sus compañeros y compañeras que las niñas y los niños motrileños y motrileñas estaban esa mañana más inquietos e inquietas que los carchuneros y carchuneras porque el alumnado urbano, posiblemente tú celebrarías alborozada la ansiada abolición del masculino genérico discriminatorio y sexista y tus

compañeros se destornillarían a mandíbula batiente por la hilaridad y comicidad de la observación del colega. (Ubago, 2006)⁹

A pesar del esmero y rigor que pone la redacción del periódico granadino para evitar la publicación de erratas y del mal uso del lenguaje, hay veces en las que ni correctores ni redactores descubren los gazapos por estar éstos camuflados en el lenguaje creativo de sus articulistas de opinión. Un caso llamativo fue el del escritor Antonio Gallego Morell y su artículo “*Antonio Barea no es Amílcar Barca*”, en el que la errata sirve de disculpa para un nuevo artículo:

Días pasados, al publicar en este periódico un largo artículo sobre la historia de la rehabilitación del Hospital Real el inevitable ratoncillo que se cuelga en la composición en los talleres del periódico deslizó una errata a la que consagro este breve artículo en vez de redactar una nota de corrección de erratas como es usual. En el texto yo me refería al gerente de la Universidad en aquellos años –últimos–, de los setenta y primeros de los ochenta, que era Eduardo Barea y no Amílcar Barca, el general cartaginés que desembarcó en Cádiz y que los dos conocimos de nombre en nuestros estudios de primero de bachillerato¹⁰.

Las “fe de erratas” es una sección no fija en los periódicos en la que se deshacen entuertos de publicaciones anteriores para dejar constancia de la buena voluntad de la empresa de comunicación y de sus redactores. Una vez más tomamos el ejemplo del periódico *Ideal* como referente para mostrar el gesto cuando afirma:

En el suplemento '2007 elenamente tuyo', publicado el día 8, el primer párrafo del artículo firmado por José García Román, de la página 19, aparecía con cuatro signos de interrogación en lugar de guiones. En lugar de '¿ya de vuelo, en plenitud dorada?' debería poner '-ya de vuelo, en plenitud dorada-' y en lugar de '¿¿cuánto poder detenta y cuánto oculta tal nebulosa a veces!?' debería aparecer '-¿cuánto poder detenta y cuánto oculta tal nebulosa a veces!-'¹¹.

El mal uso de la lengua llevó a un periodista de *Ideal* el 12 de marzo de 1999 a realizar la siguiente afirmación: “Las cooperativas detentan pocos accidentes debido a la estabilidad de sus plantillas”. El periodista confundió el verbo “detentar” que tiene que ver con retener lo que a alguien no le pertenece, con el verbo “detectar” que refleja el conocimiento o toma de conciencia de algo o alguien.

También en la edición almeriense del periódico *Ideal* encontramos titulares como el que apareció el 6 de junio de 2005 en el que se advertía: “*Los trabajadores con horario desplazado crecen un 3% anual*”. Suponemos que el verbo “crecer”, en este caso, no se refiere a la estatura de los trabajadores sino al aumento del número de personas.

5. CONCLUSIONES

Hemos visto, con cierto humor y mucho respeto, que las “maldiciones” y las “bendiciones” del uso de la lengua en el periodismo son fruto y consecuencia, en la mayoría de las ocasiones, de la rapidez que requiere un trabajo contra reloj. Una buena parte de las noticias aquí comentadas fueron redactadas a pocas horas de salir editadas. El mundo del periodismo impreso cuenta con el factor “contratiempo” como un enemigo que

⁹ A. Ubago, “Carta a una maestra ofendida”, *Ideal* (26 de agosto de 2006). Al día siguiente, el periódico publicaba una fe de erratas en donde advertía que en el artículo de Antonio Ubago 'Carta a una maestra ofendida' se deslizó un error, y donde dice “se destornillaron” debe decir “se desternillaron”.

¹⁰ Gallego Morell, A., 2007, *Ideal* (5 de julio).

¹¹ *Ideal* (13 de febrero de 2007).

azota al lenguaje de forma despiadada. El arte de poder escribir con tranquilidad no suele ser un aliado del profesional de la comunicación, que tiene que trabajar bajo la presión de la urgencia.

En la actualidad, y a pesar de las muchas erratas que aparecen cada mañana en la prensa, considero que el índice de gazapos es muy reducido en comparación con los que salían publicados en otros tiempos en los que las actuales nuevas tecnologías no existían y el proceso de redacción de un periódico estaba sometido a otros elementos como la censura. Por esa razón, propongo dar la vuelta a la visión que tenemos del uso de la lengua por parte del periodista para llegar a la conclusión de que el profesional de la comunicación es uno de los que mejor y con mayor frecuencia recurre al idioma como forma de transmisión y comunicación. De esta forma, desde una mirada positiva de la realidad, podremos afirmar, sin miedo a equivocarnos, que la frecuencia en el uso del idioma por parte de un profesional del periodismo hace de él un magnífico especialista en el uso de la lengua y, por tanto, un buen comunicador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M., 1997, "Palabras sobre la lengua", *ABC* (16 de abril).
- Casado Velarde M., y A. Vilarnovo, 1989, "Textos periodísticos: una aproximación desde la lingüística del texto", *Comunicación y sociedad*, 2, pp. 71-84.
- Castañón Rodríguez, J. 1993a, "El lenguaje sectorial del deporte en la prensa escrita", en AAVV, *El idioma español en el deporte*, Madrid, Fundación EFE, pp. 109-117.
- Castañón Rodríguez, J. 1993b, *El lenguaje periodístico del fútbol*. Valladolid, Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Cruz, J., 1997, "La poesía", *El País* (11 de enero).
- Estefanía, J., 1996, *Libro de estilo de El País*, Madrid, Ediciones El País.
- García Galindo, J. A., 2006, "Comunicar, educar, educomunicar: retos de la comunicación y la educación en la sociedad de la información", en A. Losada Vázquez, J. F. Plaza y M. A. Huerta (eds.), *Comunicación, Universidad y Sociedad del Conocimiento. Actas del IV Congreso Internacional*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 87-105.
- Grijelmo, Á., 2008²¹, *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus.
- Hernando, B. M., 1990, *Lenguaje de la prensa*, Madrid, Eudema.
- Hurtado González, S., 1999-2000, "El interés en la prensa escrita actual por el uso del lenguaje en los medios de comunicación", *Anuario de Lingüística Hispánica*, 15-16.
- Maciá Barber, C., 2006, *La figura del Defensor del Lector, del Oyente y del Telespectador*, Madrid, Universitas.
- Martínez Alarcos, J. L., 1989, *El lenguaje periodístico*, Madrid, Paraninfo.
- Martínez de Sousa, J., 2003, *Libro de estilo de Vocento*, Gijón, Ediciones Trea.
- Muñiz Machuca, A., 2002, "Los derechos de los lectores", *Gaceta Universitaria* (25 de noviembre).
- Romero Gualda, M. V., 1993, "Límites lingüísticos de la escritura periodística", *Comunicación y sociedad*, 6, pp. 46.
- Santiago, R., 1998, "Ortografía, libros de estilo y prensa diaria: El País, El Mundo y ABC", *Español Actual*, 70, pp. 7-35.
- Seoane M^a. C. y S. Sueiro, 2004, *Una historia de El País y del Grupo Prisa. De una aventura incierta a una gran industria cultural*, Barcelona, Plaza y Janés.
- Serna, V. de la (coord.), 1996, *Libro de estilo de El Mundo*. Madrid, Unidad Editorial – Temas de Hoy.

- Ubago, A., 2006, “Carta a una maestra ofendida”, *Ideal* (26 de agosto)
- Vigara, A. M^a., 2001², *Libro de estilo de ABC*. Barcelona, Ariel.
- Villalobos Quirós, E., 1984, *Un derecho humano olvidado: el derecho de respuesta en la prensa*, San José (Costa Rica), EUNED.
- Zarzalejos, A., 2001, “Prólogo a la segunda edición”, en A. M^a. Vigara, *Libro de estilo de ABC*, Barcelona, Ariel.

EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DE PALABRAS EN EL NIVEL INICIAL DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Irina Votyakova

Universidad Estatal de Udmurtia (Rusia)

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, el español) es importante no sólo conocer unas determinadas unidades léxicas, el sistema gramatical de esa lengua y sus particularidades estilísticas y probar estos conocimientos recibidos en una situación comunicativa, sino también saber formar las palabras según las reglas del sistema derivativo extranjero, lo cual es testimonio de un alto nivel de posesión de la lengua. Por determinadas causas (la cantidad limitada de horas de enseñanza, la ausencia de los materiales didácticos necesarios, etc.) en las clases de la lengua española no se suele prestar suficiente atención al aspecto de la formación de palabras. Es de todos conocido que los estudiantes extranjeros no conocen bien las posibilidades derivativas del sistema de la lengua española. El conocimiento de los modelos típicos de formación de palabras aliviaría significativamente el proceso de comprensión de lo que escuchan o leen. Este aspecto tiene un significado especial en la enseñanza de la lengua española a los estudiantes eslavos (rusos, polacos, checos, búlgaros y etc.), porque sus sistemas de formación de palabras se caracterizan por su amplio y específico conjunto de medios derivativos.

Hoy hablaremos de la formación sustantiva, que, en nuestra opinión, tiene más importancia en la etapa inicial del estudio de la lengua. Como es sabido, los sustantivos generalmente se forman con ayuda de sufijos.

En las gramáticas de la lengua española para rusohablantes se suelen destacar los siguientes tipos de sufijos:

- de calificación subjetiva: -ito (vinito), -cito (pobrecito), -illo (ganchillo), -ico (besico), etc.; -azo (perrazo), -ona (mujerona), -ote (librote), etc; -uco (ventanuco), -acho (populacho), -azal (lodazal), -astro (camastro), -uza (gentuza), -orrio (bodorrio), etc;

- con significado derivativo de lugar: -ado (consulado), -ía (comisaría), -ría (consejería), -era (abejera), -al (arrozal), -ar (manzanar), etc;

- con significado derivativo de una idea abstracta: -ía (cortesía), -icia (justicia), -ismo (pesimismo), -ura (blancura), -dad (falsedad), -encia (advertencia), -ez (pesadez), etc.

- con significado derivativo de persona por un lugar, una nación: -ano (zaragozano), -ego (manchego), -eño (madrileño), -és (barcelonés), -ense (conquense), etc;

- con significado derivativo de persona por una profesión, un puesto, una organización, etc: -ado (profesorado), -ano (cirujano), -ante (estudiante), -dor (vendedor), -tor (infractor), -sor (defensor), -triz (actriz), -ero (molinero), -ario (funcionario), -ista (anarquista), etc;

- con significado derivativo de una acción o un resultado: –ada (entrada), –aje (montaje), –azgo (hallazgo), –anza (crianza), –ión (unión), –dura (andadura), –ía (habladuría), –icio (servicio), –ida (salida), –mento (reglamento), etc;
- con significado derivativo de un colectivo, una pluralidad: –ado (profesorado), –edo (robleado), –aje (ventaje), –ío (gentío), –al (diner al), –ar (pinar), –amen (velamen), etc.

El conocimiento del carácter específico de la formación de las palabras contribuye no sólo al aumento del diccionario pasivo, sino también a una asimilación más duradera de las particularidades gramaticales. Así, por ejemplo, ya desde las primeras clases es necesario indicar la relación entre la categoría del género y la estructura de formación de palabras del sustantivo. Por ejemplo, todas las palabras con los sufijos –ción, –itud, –dad (–edad, –idad) y etc. son de género femenino.

El comentario de derivación de palabras en la etapa elemental contribuirá al desarrollo de la habilidad de formar palabras con un significado necesario de persona, acción, rasgo, etc., así como la capacidad de comprender el significado general de la unidad léxica gracias al conocimiento del modo de formación y del sistema afijal. Desde el principio es posible agrupar las palabras por modelos según el mismo tipo de formación de palabras, para que los estudiantes desarrollen su sentido de formación de palabras, y comprendan cómo se produce la derivación. Por ejemplo: es posible indicar que los sufijos –ado, –ario, –ista forman sustantivos con significado de persona por su trabajo, su puesto de trabajo, su pertenencia a cualquier organización (*doctorado, funcionario, futbolista, etc.*). Los sufijos –dor, –tor, –sor, –ante, además, pueden formar sustantivos con significado de instrumento o de acción, de un mecanismo (*cantor, estudiante, trabajador, defensor o despertador*). En la formación de sustantivos con significado abstracto de cualidad, propiedad, estado o acción se usan los sufijos –ción, –dad, etc. (*felicidad, invitación, etc*), y para la designación de lugar, el sufijo –ería (*panadería, frutería, joyería, etc.*)

Así, la capacidad de ver la estructura de la palabra y adivinar su significado, así como de formar la palabra según el significado necesario, es prueba de un buen dominio de la lengua.

Además, estas prácticas aceleran considerablemente la velocidad de lectura de textos y mejoran la ortografía de las palabras españolas. Por ejemplo, ya desde las primeras clases, los estudiantes se acostumbran a poner la tilde a las palabras que acaban en –ción.

Nos gustaría subrayar que en la enseñanza de la lengua extranjera también tiene un significado especial la formación de la habilidad de comparar el sistema de derivación de la lengua natal y la estudiada. Así, es imprescindible indicar la distinción que existe entre los sistemas de formación de palabras de las lenguas natal y española. Por ejemplo, para los rusohablantes es necesario destacar que en español con la ayuda de una serie de sufijos puedan formarse no sólo adjetivos, sino también sustantivos, porque en la derivación rusa los sustantivos y los adjetivos tienen medios totalmente diferentes.

En esta etapa es útil llamar la atención de los estudiantes sobre los sufijos internacionales que funcionan en la lengua materna. Por ejemplo, en la lengua rusa los sufijos –ista, –tor son también parte del sistema afijal, aunque naturalmente tienen cosas en común y diferentes en el papel de formación de palabras. La investigación

comparativa del funcionamiento del sufijo *-ista* en ruso y en español nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

- la base de formación de palabras de los sustantivos en estas lenguas en general son los nominativos, sin embargo en español se observa una relación más clara de las derivadas con los verbos (*coleccionista – coleccionar*);
- dichos sustantivos derivados son utilizados habitualmente en los estilos cultos;
- en la lengua rusa con la ayuda de este sufijo se forman solamente sustantivos, mientras que en español se forman adjetivos y sustantivos (el sufijo *-ista* se utiliza generalmente en la derivación de los adjetivos relativos);
- el sufijo *-ista* forma adjetivos de nombre común y nombre propio. Los últimos, mucho más a menudo en español que en ruso sirven como base de derivación. Esto explica por qué en ruso en este caso se utiliza otro sufijo *-ey* que refleja una competencia histórica bastante remota de estas formaciones;
- tanto en español como en ruso este sufijo es productivo y sus derivados tienen una relación semántico-derivativa con los sustantivos en *-ismo*.

Una cuestión importante durante el estudio de la lengua española como lengua extranjera, en nuestra opinión, es la formación de la capacidad de análisis de las relaciones de formación de palabras entre palabras derivadas, es decir, en clase es necesario prestar atención a los ejemplos simples de los nidos de formación de palabras que unen las cadenas de palabras. El estudiante ante todo percibe la palabra derivada, para lo cual es necesario distinguir en la palabra los elementos estructurales y establecer las asociaciones con los elementos estructurales de las palabras ya conocidas. La cadena derivada se forma por la formación de palabras sucesivas, cuando la palabra derivada frecuentemente puede llevar a la creación de otra palabra. La estructura mínima de la cadena derivada incluye dos palabras.

Parece además conveniente prestar atención a las siguientes preguntas:

- ¿es posible la continuación de formación de palabras?
- ¿palabras de qué parte de la oración pueden ser formadas en otra etapa?
- ¿qué derivadas cierran la cadena de formación de palabras?
- ¿qué pares de palabras tienen unas relaciones semántico-derivativas más estrechas, etc.

Veamos algunos ejemplos de cadenas simples de formación de palabras que pueden ser usados en la primera etapa de la enseñanza:

- *toma / tomar, cena / cenar, desayuno / desayunar, descanso / descansar;*
- *cantar / canción, terminar / terminación, preparar / preparación, invitar / invitación.*

Veamos ejemplos de algunos nidos de formación de palabras, que pueden ser usados en la primera etapa de enseñanza:

- *baño / bañar / bañador / bañista*
- *trabajo / trabajar / trabajador*
- *compra / comprar / comprador*
- *llamar / llamada / llamador*
- *viaje / viajar / viajero / viajante*
- *entrar / entrada / entrante*
- *estudio / estudiar / estudiante.*

Además, el comentario de formación de palabras es importante en el uso de sinónimos sufijales que aparecen gracias a la alta actividad de los procesos derivados y a la presencia de sufijos idénticos en su formación de las palabras, a las funciones y al significado. Los sinónimos sufijales son formaciones con diferentes sufijos, relacionados con una misma base derivativa. Por ejemplo: *cantante // cantador, viajero // viajante, visitante // visitador, etc.*

Es necesario recordar que la formación de palabras de una lengua literaria es la base en la que se apoya el sistema de formación del léxico terminológico. En relación con esto, los estudiantes extranjeros deben tener una idea sobre las leyes fundamentales de la formación de palabras desde las primeras lecciones, porque un trabajo de este tipo permite formar en la conciencia del estudiante la idea de los enlaces verticales y horizontales derivativos, lo que contribuye al desarrollo del discurso continuo de cualquier tipo.

Los ejercicios de formación de palabras pueden ser:

- leer el texto y encontrar las palabras que pertenecen a la misma raíz;
- encontrar la base de la que se forma la palabra derivada,
- formar las palabras según el modelo estudiado;
- distribuir las palabras según el significado derivado o el modelo de formación de palabras;
- determinar la pertenencia a las partes de la oración según de los morfemas;
- componer una cadena derivativa o un nido derivativo.

En nuestra opinión, sería una importante ayuda para los profesores la existencia de un mínimo léxico y de unas exigencias de formación de palabras para cada una de las etapas de la enseñanza. Su estructura puede ser determinada por medio del estudio del material de los libros de texto, el establecimiento de la frecuencia de las unidades léxicas y el estudio de bibliografía didáctica especial. Además es necesario tener manuales, materiales didácticos y diccionarios de formación de palabras.

Así, gracias al estudio de los rasgos de formación de palabras podemos aumentar considerablemente el diccionario pasivo, desarrollamos la intuición lingüística del idioma enseñado, y fijamos el conocimiento de las particularidades gramaticales de la lengua española.

MUERTE LINGÜÍSTICA EN UNA COMUNIDAD INMIGRANTE: EL CONTACTO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL CHECO EN PARAGUAY*

Lenka Zajícová
Universidad Palacký de Olomouc

En este artículo vamos a presentar la investigación que actualmente estamos realizando sobre la situación lingüística de la comunidad de inmigrantes checos en Paraguay. Esta investigación se sitúa en el contexto de los estudios sobre las lenguas en comunidades emigrantes/inmigrantes, que tiene una larguísima tradición en la lingüística occidental.

En la primera etapa se trataba sobre todo del interés que estas variedades “emigradas” despertaban entre los dialectólogos, principalmente por el hecho de que a menudo conservaban rasgos que se habían perdido en el territorio original, ya que dichas variedades no participan de la misma evolución, y tampoco existen en ellas las mismas tendencias de nivelación y eliminación de rasgos dialectales más llamativos que suelen darse en el conjunto lingüístico original. Más bien estas variedades suelen presentar una mezcla heterogénea e incoherente de rasgos pertenecientes a diferentes dialectos, sociolectos y registros, entre las que un dialectólogo puede encontrar aquellas joyas antiguas, consideradas perdidas hacía mucho. Hay innumerables estudios sobre las variedades “emigrantes” hechos desde la perspectiva dialectológica, pero vamos a mencionar solo uno de los más destacados —que a su vez marca el comienzo de la nueva etapa en estos estudios—, que es el trabajo de Einar Haugen (1953; 2.^a ed. 1969) sobre los inmigrantes noruegos en Estados Unidos. A pesar de que Haugen se dedica a la investigación de la pronunciada variación dialectal del conjunto noruego transplantado a Estados Unidos, su interés se centra también en la temática de la conducta bilingüe, en lo que coincide con el clásico de Weinreich (1953), publicado en el mismo año, que estudia también los casos del bilingüismo en comunidades inmigrantes.

La siguiente etapa está marcada por la perspectiva sociolingüística, desde la que se aborda el estudio de las comunidades de inmigrantes. De hecho, estos estudios representan uno de los pilares sobre los que se funda esta disciplina lingüística, como demuestran los clásicos estudios sobre diferentes comunidades en Estados Unidos (Fishman 1965, 1966; Labov, Cohen & Robins 1965) o Australia (Clyne 1972; 2003), etc.

A partir de los años ochenta estos estudios se enriquecen con otra perspectiva más, la de los estudios sobre lenguas en situación de obsolescencia y muerte, y de los efectos que esta situación extrema tiene sobre el sistema lingüístico, o sea, de los fenómenos propios del proceso del deterioro lingüístico (*language attrition*, Andersen 1982; Campbell & Muntzel 1989; Sasse 1992; Thomason 2001: 227-232). En principio, estos estudios se dedican sobre todo a las lenguas autóctonas en vías de desaparición (en Europa, por ejemplo, Dorian 1981, 1989; Broderick 1999; en África Brenzinger 1992, en-

* Esta investigación forma parte del proyecto núm. KJB901380702 “El contacto lingüístico entre español, guaraní y checo en Paraguay”, apoyado por la Academia de Ciencias de la República Checa. Agradezco enormemente a Jaroslavo Masek y Lidia Navratil de Masek su ayuda inapreciable durante mi trabajo de campo, así como también a todos mis informantes.

tre otros), pero pronto aparecieron también los estudios hechos desde esta perspectiva sobre lenguas inmigrantes en una situación relativamente parecida (por ejemplo, Fenyvesi 1995, 2005). Para el estudio de las lenguas inmigrantes es sumamente interesante la especialización en la investigación sobre el deterioro de la primera lengua (*first language attrition*; Seliger & Vago 1991; Schmid 2002; 2004).

A nivel de descripción lingüística, el estudio de una variedad inmigrante se enmarca en el campo ya casi inabarcable de los estudios sobre el contacto lingüístico en general (por ejemplo, Van Coetsem 1988; Kaufman & Thomason 1988; Silva-Corvalán 1994; Thomason 2001; Myers-Scotton 2002; Winford 2005; Heine & Kuteva 2005; Aikhenvald & Dixon 2007; Matras & Sakel 2007; Stolz, Bakker & Rosa Salas 2008a, 2008b, etc.).

A pesar de que nuestra investigación toma en consideración todas las perspectivas mencionadas, en esta contribución vamos a limitarnos solo a una descripción histórico-social de la comunidad de inmigrantes checos en Paraguay, a la información técnica sobre el trabajo de campo y sobre la muestra y a algunas cuestiones y observaciones relacionadas con la descripción lingüística. Como ya hemos adelantado, nuestro objetivo no es exponer los resultados de la investigación aún no acabada, sino presentar la investigación misma.

1. INMIGRACIÓN CHECA AL PARAGUAY: EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Dentro de las olas migratorias que llegaron a Paraguay a finales del siglo XIX y a principios del siglo XX para establecerse en el campo paraguayo, la checa es una de las más tardías, ya que el primer grupo que se asienta en la zona de Carmen del Paraná (Dpto. de Itapúa), en el sur del país, llega en 1927. Por supuesto, hubo inmigrantes antes de esa fecha, pero se trataba de casos más o menos aislados que no contribuyeron a la formación de una comunidad checohablante.

Es interesante saber que el primer grupo amplio de inmigrantes de origen checo no proviene de Checoslovaquia, sino de la región de Volinia, en la actual Ucrania, en aquella época bajo el dominio polaco, un destino tradicional de la emigración checa en el último tercio del siglo XIX, con una población checa relativamente numerosa, compacta, independiente y no asimilada. Los checos que se trasladan a Paraguay procedentes de Volinia llegan junto con una numerosa inmigración ucraniana y polaca.

En la segunda mitad de los años treinta llega otro grupo importante, esta vez ya directamente del territorio checoslovaco. El flujo de inmigrantes es interrumpido con la pérdida de la independencia de Checoslovaquia poco antes del estallido de la Segunda Guerra Mundial. La inmigración de esa época es una inmigración campesina, a pesar de que los colonos a menudo no eran agricultores en Checoslovaquia; sin embargo, esa era la condición para poder instalarse en Paraguay.

Después de la Segunda Guerra Mundial llegan a Paraguay pocos inmigrantes checos, ya que suelen elegir otros destinos, y se produce, por el contrario, un importante movimiento de repatriación, ya que la Checoslovaquia de posguerra hace una llamada a sus emigrantes para volver. En Paraguay esto tuvo bastante resonancia, dado que vino justamente en una época de inseguridad política extrema antes y después de la revolución de 1947. Los que no volvieron a Checoslovaquia, emigraron en los años siguientes —en los que Paraguay tuvo seis presidentes en seis años (Zuccolillo 2002: 93)— a otros países, sobre todo a Argentina, pero también a Brasil, Canadá, Estados Unidos, etc. El

éxodo continuó después de la subida al poder de Alfredo Stroessner en 1956, que también supuso el fin de las relaciones culturales entre Paraguay y Checoslovaquia, de las que se beneficiaba la comunidad checa. Hasta entonces el gobierno checoslovaco ayudaba a mantener una escuela en Carmen del Paraná con la enseñanza en checo y español, a la que enviaba un maestro checo.

Debido a las mencionadas circunstancias históricas y políticas, la relativamente numerosa comunidad de inmigrantes checos (o checoslovacos), estimada durante su auge a mediados de los años treinta en más de 1500 personas, se reduce a las 174 personas que en 1962 fueron registradas por el censo nacional paraguayo como personas nacidas en Checoslovaquia (Kázecký 2001: 136). En la época stronista, además, los inmigrantes de origen eslavo caen bajo sospecha como potenciales espías de los países comunistas, los principales enemigos del régimen de Stroessner, lo que también motiva una inhibición cultural y lingüística de la población eslava.

Todo eso resulta en una reducción radical de la población de colonos checos, de la que permanecieron en Paraguay de hecho solo unas cuantas familias en un ambiente no muy propicio para la promoción de sus tradiciones culturales y lingüísticas.

2. LA COLECTIVIDAD CHECA EN EL PRESENTE

Actualmente sabemos de aproximadamente 200 personas que reconocen su origen y antecedentes checos, de los que aproximadamente una tercera parte tiene algún conocimiento de la lengua checa. El checo ya es prácticamente una lengua muerta en esta comunidad; de hecho, de momento hemos encontrado solo cinco personas que todavía prefieren comunicarse en checo cuando saben que la otra persona lo habla. Todas ellas tienen más de 65 años. Sabemos de otras cinco personas más cuyo dominio del checo casi equivale al dominio del hablante monolingüe del checo, pero prefieren comunicarse en español. El número de personas que han tenido el checo como lengua materna es mucho más alto —estimamos que se trata de aproximadamente cincuenta personas—, pero muchos dejaron de usarlo a una edad muy temprana y han olvidado bastante de lo que sabían. A menudo esto sucedía al comienzo de la escolarización, acompañado, a veces, por experiencias personales no muy agradables, como sufrir las burlas del resto de los niños de la clase por hablar en otra lengua y desconocer el castellano. Entre los que todavía tienen el checo como lengua materna los más jóvenes tienen alrededor de 35 años.

En conclusión: el checo en esta comunidad dejó de ser instrumento de comunicación dominante aproximadamente en los años 60, hoy es una lengua moribunda y, como tal, se sitúa en el grupo de lenguas obsoletas de otras comunidades de inmigrantes que están en el proceso de desintegración y asimilación. Ni los impulsos culturales recientes, como la fundación de la Asociación de Inmigrantes y Descendientes Eslovacos y la Asociación de Inmigrantes Checos y Eslovacos —cuya fiesta anual para celebrar la Independencia de Checoslovaquia supone una oportunidad para hablar el checo, aunque suele quedarse solo en los saludos iniciales—, o las clases del checo gracias a la presencia de un lector oficial, enviado por el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte checo a partir de 2009, pueden revertir este proceso.

3. NUESTROS INFORMANTES

La primera parte del corpus del checo hablado en Paraguay fue recogida en septiembre de 2007. Estas entrevistas semidirigidas en su primera parte investigaban las características sociolingüísticas del informante, las circunstancias sobre su llegada o la llegada de sus antecesores a Paraguay, las opiniones sobre la situación lingüística de Paraguay, etc., lo que a veces dio lugar a una conversación bastante libre; en la segunda parte se pedía el vocabulario checo relativo al cuerpo humano y en la tercera el vocabulario básico del guaraní, para detectar si hay algún conocimiento de esta lengua, de hecho la mayoritaria en Paraguay, ya que un 86,6% la habla, mientras que el castellano lo habla 69,6 %, según el último Censo Nacional de 2002 (DGEEC 2004: 123).

Una de las clasificaciones básicas de los hablantes en las comunidades inmigrantes es la división en generaciones según su llegada, ya que la variación generacional suele ser una de las más importantes. Esta variación generacional hay que distinguirla de otra variación diacrónica, la variación según la edad del hablante, que suele mostrarse como menos marcada. Esta doble variación diacrónica es importante especialmente en las comunidades grandes, de mucha tradición, que constantemente reciben nuevas olas de inmigrantes (cf. Kučera 1990: 9-10); no obstante, aunque este no sea el caso de los inmigrantes checos en Paraguay, también aquí se dan los casos de diferencia generacional e igualdad de edad, o, al contrario, de diferencia considerable de edad e igualdad de generaciones, que tienen su repercusión en el lenguaje de los hablantes.

En la clasificación generacional de nuestros informantes hemos optado por una forma diferente de los estudios tradicionales, donde se suelen considerar como miembros de la primera generación todos aquellos que migraron a otro país sin considerar su edad (por ejemplo, Fishman 1966: 35-43; Kučera 1990: 9). De este modo, en los —numerosos— casos de migración de familias enteras los padres y sus hijos pertenecen a la misma generación migrante, y, por otra parte, los hermanos pueden pertenecer a generaciones distintas, dependiendo del lugar de su nacimiento. Nos parece más acertado considerar aquellos que nacieron en el país de origen y llegaron al nuevo destino junto con sus padres, siendo niños, como miembros de la segunda generación. Al fin y al cabo, aquellos estudios que los consideran como miembros de la primera generación suelen llegar a la conclusión de que sus características son más parecidas a las de los miembros de la segunda generación, ya que su vinculación con la lengua y cultura original aún no se había creado o desarrollado plenamente (cf. Kučera 1990: 9).

Sin embargo, nos pareció útil marcar esta diferencia y dividir la segunda generación en dos grupos: los que todavía nacieron en el país de origen (generación 2A) y los nacidos ya en Paraguay (generación 2B). Para esta división partimos de la simple presuposición de que la experiencia con el país y la comunidad lingüística original, a pesar de la poca edad, pudo tener alguna influencia en la relación de las personas con la lengua original y en la lealtad lingüística. De manera similar hemos dividido también la tercera generación (3A y 3B), mientras que en la cuarta generación ya no parece útil esta división. Veremos, después de analizar las respuestas de un mayor número de informantes, si esta división se muestra como pertinente o, al contrario, insignificante en comparación con otros factores. Dado que no hubo inmigración en épocas muy diferentes, como sucedió en muchas otras comunidades, que recibían nuevos inmigrantes en periodos distintos, la edad de los miembros de cada uno de los grupos es bastante similar, igual que sus circunstancias vitales.

Los representantes de la primera generación de los que tenemos noticia nacieron entre 1892 y 1913. En 2007 supimos de una única persona perteneciente a esta generación que vivía aún, y tenía 98 años, pero como residía en Buenos Aires, no tratamos de incluirla en nuestras entrevistas. En la primera fase hemos realizado entrevistas con 33 personas de la segunda y la tercera generación de los cuatro grupos señalados. Seis personas pertenecen a la generación 2A (nacidos entre 1923 y 1937), dieciséis personas a la generación 2B (nacidos entre 1929 y 1953), cinco personas a la generación 3A (nacidos entre 1956 y 1964), siete personas a la generación 3B (nacidos entre 1950 y 1974). En el caso de hijos con uno de los padres nacido en el país de origen y otro en Paraguay fue tomado como decisivo el caso del padre, que generalmente se mostró como un factor más importante para el uso lingüístico dentro de la familia.

En la generación 2B se encuentran aún matrimonios endogámicos, pero en la tercera generación ya no hay ninguno de este tipo; son frecuentes, no obstante, matrimonios con descendientes de otras nacionalidades inmigrantes. Entre ellos hemos encontrado aproximadamente una decena de personas (de origen eslovaco, polaco, ucraniano y alemán) que tenían un dominio del checo casi nativo. Cinco de ellas han sido informantes nuestros. Lo que nos llamó la atención fue que en estas familias mixtas se imponía por regla general la lengua del padre, o sea, que los hijos de estos matrimonios tenían como lengua *materna* el idioma “paterno” y generalmente sabían poco de la lengua de su madre. Por el contrario, en los casos de matrimonios de una checa con un hombre de otra nacionalidad, el checo no fue transmitido por regla general a otra generación.

Parece que la segunda generación todavía transmitía el checo en la mayoría de los casos, pero probablemente no siempre sería posible hablar de una transmisión de la lengua intencionada y dirigida utilizando las estrategias de la transmisión, tal como lo define Sasse (1992: 18), sino que más bien se trataba de una simple exposición a la lengua que, como sostiene Dorian (citada por Sasse 1992: 14), no parece ser suficiente para desarrollar el dominio normal de la lengua. Para el aprendizaje en la tercera generación parece haber sido decisiva la convivencia con los miembros de la primera generación — cuando la familia se quedó a vivir en la casa de los abuelos o cuando uno de los abuelos fue a vivir junto con la familia de sus hijos—, ya que a menudo aprendieron el castellano defectuosamente y en su vejez volvían a comunicarse exclusivamente en checo. La desaparición de esta persona a menudo supuso el fin de la comunicación en checo en ese hogar, a pesar de la buena competencia lingüística de sus miembros.

En cuanto al conocimiento del guaraní, lo habla aproximadamente la mitad de nuestros informantes. Por supuesto, el menor conocimiento lo tiene el grupo 2A (solo una persona), en los grupos 2B y 3A aproximadamente la mitad habla guaraní, en el 3B ya casi todos hablan guaraní (salvo una persona). Los hombres presentan un mayor conocimiento, sobre todo por su trabajo, ya que como agricultores tratan a menudo con el personal monolingüe en guaraní.

Resumiendo: en la región de Itapúa de momento hemos encontrado unas cincuenta personas que más o menos hablan checo por ser descendientes de checos y unas diez personas de otro origen que lo han aprendido por casarse con algún checo y vivir en una familia checa. Aproximadamente una decena de personas tiene un dominio como el de un hablante nativo monolingüe.

4. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

En cuanto a la descripción lingüística, esperábamos encontrar principalmente tres tipos de cambios en relación con el checo monolingüe:

1. Los cambios que se deben al deterioro lingüístico, o sea, a los procesos propios de la muerte lingüística.

2. Los cambios que se deben al contacto con el castellano, la lengua dominante en la comunidad.

3. Los cambios que se deben al contacto con el guaraní, la lengua mayoritaria en Paraguay. Esta influencia se ha mostrado, de momento, sorprendentemente ínfima y más bien indirecta, a través del castellano influido por el guaraní, y eso a pesar de que a partir de la generación 2B hay un dominio del guaraní bastante amplio. De momento hemos notado más bien influencias en la fonética (que también se notaban en el castellano hablado por estos hablantes) y escasos préstamos léxicos (por ejemplo, la partícula *py*, que en realidad es un hispanismo integrado en guaraní, que viene de *pues*).

Sin embargo, pronto nos dimos cuenta de que la situación es bastante más compleja y que hay que tener en cuenta los rasgos peculiares que se deben a otro origen:

4. Al contacto con otras lenguas eslavas, sobre todo ucraniano y polaco, sea por el entorno, sea por los parientes.

5. Los rasgos que se deben a las diferentes variedades dialectales de origen. Hay una marcada diferencia entre los rasgos pertenecientes a los dialectos de Bohemia y los de Moravia; los hablantes de Volinia suelen ser portadores de rasgos bohemios. Los rasgos pertenecientes a diferentes dialectos pueden mezclarse en algunos idiolectos de manera heterogénea y no sistemática.

6. Los rasgos que se deben a la formación de lo que podríamos llamar “familiolectos”: las innovaciones en la lengua transmitida dentro de una familia, no influida por otros hablantes debido a la falta de su uso fuera del núcleo familiar. Por supuesto, los idiolectos de los hijos siempre son una extensión de los idiolectos de sus padres, pero normalmente reciben influencias externas, y aquí no (o muy escasas).

5. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LOS CAMBIOS MORFOSINTÁCTICOS

En la primera fase de la descripción nos hemos fijado solo en los primeros dos tipos de influencias y sus efectos sobre todo en el nivel morfosintáctico. En este lugar solo queremos resumir brevemente los fenómenos observados (para un análisis detallado véase Zajíková 2008).

Los fenómenos observados a nivel morfológico se deben en su mayoría o bien al deterioro lingüístico, o bien al multicausalismo, o sea la influencia conjunta del deterioro y del castellano, en algunos casos se corresponden con las tendencias internas de la lengua (analogía), cuyos resultados son acelerados por la situación del contacto.

En cuanto a la declinación nominal, es posible observar, por una parte, el uso de las formas del nominativo en lugar de otros casos, y, en general, el uso de declinaciones diferentes de las que corresponderían a las funciones sintácticas que se quieren expresar. Esta área presenta una importante *inestabilidad estructural*, el rasgo típico del deterioro en una lengua moribunda (Mühlhäusler 1996: 643), pero otra causa es, por supuesto, la influencia del castellano, que no presenta ningún apoyo para el complejo sistema de declinaciones nominales checas.

Otro fenómeno que se da con bastante frecuencia es la omisión del verbo auxiliar del tiempo pasado (que lleva las marcas de persona y número) y, a veces, la sustitución de este verbo por el pronombre personal expreso —que en checo es siempre enfático—. Esto supone una simplificación, ya que se trata de la sustitución de un elemento más marcado (el verbo auxiliar) por otro menos marcado (pronombre personal).

También es posible notar la inseguridad sobre el valor aspectual de algunos verbos (el aspecto es una categoría obligatoria en el verbo checo y casi todos los verbos existen en pares aspectuales como imperfectivo y perfectivo). Se trata de una influencia conjunta del castellano y el deterioro lingüístico.

Se puede observar también la tendencia hacia la regularización de las bases morfológicas, en especial la pérdida de la palatalización de la consonante final de la base morfológica ante las vocales anteriores, características de algunas desinencias. En este caso se trata de una aceleración de las tendencias internas del sistema, causada por el deterioro lingüístico.

En cuanto a la sintaxis, allí la mayoría de los cambios está causada por la influencia del castellano solo. Un fenómeno llamativo es la posición inicial de clíticos, en concreto, del pronombre reflexivo *se*, que se debe a la adopción de la estructura castellana. En checo los clíticos son la única categoría de palabras que tienen una posición fija en el por lo demás libre orden de palabras, ya que siempre tienen que aparecer en la segunda posición después de la primera unidad acentuada, sea cual sea su función.

Otro calco sintáctico frecuente del español es la reduplicación pronominal del complemento directo antecedente. El orden de palabras en checo obedece las reglas de la organización de la información y las cuestiones estilísticas, lo que resulta en la bastante frecuente posición inicial del objeto directo, que no está marcado de otra manera que por su forma en acusativo. En el checo influido por el castellano aparece a menudo reduplicado ante el verbo con el pronombre demostrativo neutro singular *to* ‘eso’, que funciona como invariable y no concuerda ni en género, ni en número con el objeto al que sigue. La causa de la selección de este pronombre en lugar de los pronombres personales átonos en acusativo —lo que se correspondería con la estructura castellana— es probablemente el mayor parecido formal, la tendencia general hacia una mayor simplificación y la frecuencia con la que este demostrativo aparece en checo en otros contextos, ya que funciona como un deíctico universal.

Otro rasgo causado por la influencia del castellano y relacionado con el orden de palabras es la focalización inadecuada que aparece en algunos enunciados.

La influencia del castellano se puede notar también en los cambios del régimen verbal, por ejemplo la sustitución del objeto indirecto (en dativo) por el directo (en acusativo).

Al deterioro lingüístico más que a la influencia del castellano se debe la inseguridad sobre el valor de las preposiciones (por ejemplo, el uso de preposiciones direccionales en lugar de locativas estáticas, etc.).

6. CONCLUSIONES

Si resumimos los cambios en el checo hablado por los inmigrantes en Paraguay, la influencia del castellano se nota sobre todo a nivel fonético-fonológico y sintáctico, mientras que a nivel morfológico se da más bien el multicausalismo o el deterioro lingüístico simplemente. A nivel léxico no hemos encontrado muchos préstamos directos,

a diferencia de los calcos semánticos, que son relativamente frecuentes. Así podemos concluir que, aparte de la fonética y la fonología, los rasgos gramaticales son lo que más se transfiere en este tipo de situaciones de contacto. En eso se corresponde con lo que Van Coetsem (1988: 25) y Winford (2005: 377) postulan para las situaciones en las que el proceso de la *imposición (interferencia)* juega un papel principal. O sea, que la lengua dominante, en este caso el castellano, impone como lengua fuente sus estructuras a la lengua receptora, el checo, lengua ya no dominante, a pesar de haber sido materna para los hablantes, que se encuentra en pleno proceso de sustitución lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aikhenvald, A. y R. M. W. Dixon (eds.), 2007, *Grammars in Contact: A Cross-Linguistic Typology*, Oxford, Oxford University Press.
- Andersen, R. W., 1982, "Determining the linguistic attributes of language attrition", en R. D. Lambert y B. F. Freed (eds.), *The Loss of Language Skills* (Rowley, Mass.: Newbury House), pp. 83-118.
- Brenzinger, M. (ed.), 1992, *Language Death: Factual and theoretical exploration with special reference to East Africa*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Broderick, G., 1999, *Language Death in the Isle of Man*, Tübingen, Niemeyer.
- Campbell, L. y M. C. Muntzel, 1989, "The structural consequences of language death", en Dorian (ed.), pp. 181-196.
- Clyne, M. G., 1972, *Perspectives on Language Contact: Based on a Study of German in Australia*, Melbourne, Hawthorn Press.
- Clyne, M. G., 2003, *Dynamics of language contact: English and immigrant languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- DGEEC (Paraguay, Presidencia de la República, Secretaría Técnica de Planificación, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos), 2004, *Paraguay: Resultados Finales Censo Nacional de Población y Viviendas: Año 2002 - Total País*, Fernando de la Mora, DGEEC [en línea: <<http://www.dgeec.gov.py>>].
- Dorian, N. C. (ed.), 1989, *Investigating obsolescence: Studies in language contraction and death*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fenyvesi, A., 1995, "Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian", *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics*, 3, pp. 1-117.
- Fenyvesi, A., 2005, *Hungarian Language Contact Outside Hungary: Studies on Hungarian as a Minority Language*, Philadelphia, John Benjamins Publ. Co.
- Fishman, J. A., 1965, *Yiddish in America: Socio-linguistic description and analysis*, Bloomington, Indiana University; The Hague, Mouton.
- Fishman, J. A., 1966, *Language loyalty in the United States: The Maintenance and Perpetuation of Non-English Mother Tongues by American Ethnic and Religious Groups*, The Hague, Mouton.
- Haugen, E., 1953, *The Norwegian Language in America: A study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Heine, B. y T. Kuteva, 2005, *Language Contact and Grammatical Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kázecký, S., 2001-2003. "La emigración checa y checoslovaca al Paraguay (1.^a-3.^a parte)", *Ibero-americana Pragensia*, 35, pp 119-136; 36, pp. 137-151; 37, pp. 149-160.

- Kučera, K., 1990, *Český jazyk v USA*, Praha, Univerzita Karlova.
- Labov, W., P. Cohen y C. Robins, 1965, *A preliminary study of the structure of English used by Negro and Puerto Rican speakers in New York City*, New York, Columbia University.
- Matras, Y. y J. Sakel (eds.), 2007, *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Mühlhäusler, P., 1996, "Pidginization", en H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý y W. Wölck, *Kontaktlinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, Berlin, Walter de Gruyter, pp. 642-649.
- Myers-Scotton, C., 2002, *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*, Oxford, Oxford University Press.
- Sasse, H.-J., 1992, "Language decay and contact-induced change: Similarities and differences", en Brenzinger (ed.), pp. 59-80.
- Schmid, M. S., 2002, *First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in anglophone countries*, Philadelphia, John Benjamins Publ. Co.
- Schmid, M. S. (ed.), 2004, *First language attrition interdisciplinary perspectives on methodological issues*, Philadelphia, John Benjamins Publ. Co.
- Seliger, H. W. y R. M. Vago (eds.), 1991, *First Language Attrition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Silva-Corvalán, C., 1994, *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*, Oxford, Clarendon Press.
- Stolz, T., D. Bakker y P. Rosa Salas (eds.), 2008a, *Aspects of Language Contact: New theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romanicisation processes*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Stolz, T., D. Bakker y P. Rosa Salas (eds.), 2008b, *Hispanisation: The impact of Spanish on the lexicon and grammar of the indigenous languages of Austronesia and the Americas*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Thomason, S. G. y T. Kaufman, 1988, *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press.
- Thomason, S. G., 2001, *Language contact*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Van Coetsem, F., 1988, *Loan phonology and the two transfer types in language contact*, Dordrecht, Foris.
- Weinreich, U., 1953, *Languages in contact: Findings and problems*, New York, Linguistic Circle of New York (8.^a reimpr. The Hague: Mouton, 1974).
- Winford, D., 2005, "Contact-induced changes: Classification and processes", *Diachronica*, 22/2, pp. 373-427.
- Zajícová, L., 2008, "Cambios gramaticales en el checo hablado por la comunidad inmigrante en Paraguay (primeros ejemplos)", *Romanica Olomucensia*, 20/2, pp. 116-128.
- Zuccolillo, G., 2002, "Lengua y nación: El rol de las élites morales en la oficialización del guaraní (Paraguay 1992)", *Suplemento Antropológico: Revista del Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica*, 37/2, pp. 9-308.

MESA REDONDA

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: PRESENTE Y FUTURO

Alfonso Bengoa Díaz

Junta de Andalucía

Francisco Díaz Montesinos

Universidad de Málaga

Manuel Díaz Castillo y Emilio J. García-Wiedemann

Universidad de Granada

0. El objetivo de esta mesa redonda ha sido, a la luz de la intranquilidad suscitada por los cambios en las *Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)*, el análisis de los mismos y cómo quedará la prueba en sucesivas ediciones. Dado el carácter de estas Jornadas, se ha pretendido seguir muy de cerca cuantos acontecimientos tengan que ver con la enseñanza de la lengua en los distintos grados de instrucción; de este modo, el Real Decreto que fija las nuevas PAU se publicó el 24 de noviembre (y esta mesa redonda tuvo lugar el día 27): en la práctica, anulaba por completo el anterior, 1892/2008.

1. Emilio J. García-Wiedemann, Ponente de la Universidad de Granada, ejerció como moderador e introductor de la mesa redonda, planteando la madurez que había alcanzado la prueba, como hasta ahora la conocemos, y los índices más que satisfactorios que se venían obteniendo en convocatorias sucesivas. A modo de ejemplo, recordó los resultados obtenidos en las últimas convocatorias, en los que se puede observar una gran homogeneidad en cuanto a las calificaciones y al porcentaje de aprobados en la asignatura de comentario de texto:

Tabla 1: Junio-2008. Distrito Andaluz

Universidad	Presentados	Aprobados %	Nota Media 6,468
Almería	2.037	85,27	6,41
Cádiz	3.921	94,49	6,61
Córdoba	3.079	85,22	6,54
Granada	3.492	89,78	6,62
Huelva	1.449	89	6,55
Jaén	2.726	89,03	6,46
Málaga	4.784	85,31	6,52
Olavide	814	74,73	5,82
Sevilla	4.948	81,81	6,69

Tabla 2: Septiembre-2008. Distrito Andaluz

Universidad	Presentados	Aprobados %	Nota Media 5,65
Almería	779	70,09	5,64
Cádiz	1.352	80,84	6
Córdoba	1.009	60,66	5,11
Granada	1.125	70,67	5,45
Huelva	496	87,8	6,1
Jaén	808	85,27	6,14
Málaga	1.395	68,46	5,49
Olavide	272	67,27	5,3
Sevilla	1.697	65,69	6,2

No obstante, puso de manifiesto que el momento en el que nos encontramos puede ser el idóneo para perfilar determinados aspectos de las PAU, puesto que, en la práctica, alguna de las ponderaciones de las calificaciones de las preguntas pueden ser mejoradas, al igual que, digamos, una cierta previsibilidad en el formato de preguntas; al igual que el llamativo abandono en cuanto a las respuestas de las cuestiones cuarta y quinta por parte de los examinandos. Una oportunidad, por tanto, la que se abre en estos momentos en donde habrá que tener especial cuidado en realizar una transición que no se tenga como traumática, máxime cuando tenemos la experiencia de los cambios anteriores y los trabajos realizados para alcanzar los resultados que en la actualidad conocemos. Sin embargo, es hora de encarar con la decisión y valentía propia que nos exigen los retos futuros la necesidad de integrar en la evaluación del ejercicio de lengua las cuatro macrodestrezas, ya que en la actualidad tan sólo dos de ellas, la comprensión lectora y la producción escrita, son las que se someten a evaluación y ello, a pesar de que la literatura doctrinal sanciona que el objeto de estudio y la valoración de los conocimientos ha de ser referida a hablar y escribir, aspecto que choca frontalmente con la novedad de una prueba oral en lengua extranjera.

2. A continuación hizo uso de la palabra Alfonso Bengoa Díaz, Jefe de Servicio de Alumnado Universitario de la Dirección General de Universidades, que antes de nada quiso precisar los términos de acceso y admisión, contemplados en el Real Decreto y que no tenían funcionalidad hasta ahora. Aclaró las nuevas vías de entrada en la Universidad, dado que podrán tener acceso a los estudios oficiales de grado aquellos que: a) tengan el Bachillerato; b) sean de la Unión Europea con acceso en su país de origen; c) sean estudiantes extranjeros que homologan el Bachiller o la FP; d) sean Técnico Superior de FP y Enseñanzas Artísticas o Técnico Deportivo Superior; e) superen la prueba para mayores de 25 años; f) acrediten experiencia laboral y/o profesional, sean mayores de 40 años (sin título habilitante) y superen una entrevista; g) superen la prueba para mayores de 45 años (sin título habilitante, ni experiencia laboral y/o profesional); h) posean titulación universitaria; i) hayan realizado estudios parciales universitarios en el extranjero.

En cuanto a la estructura de la prueba, el Real Decreto se estructura en dos fases denominadas, respectivamente, *fase general* y *fase específica*.

La fase general de la prueba tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas para seguir las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, especialmente en lo que se refiere a la comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas, la comprensión básica de una lengua extranjera y los conocimientos o técnicas fundamentales de una materia de modalidad.

La fase específica de la prueba, de carácter voluntario, tiene por objeto la evaluación de los conocimientos y la capacidad de razonamiento en unos ámbitos disciplinares concretos relacionados con los estudios que se pretenden cursar y permite mejorar la calificación obtenida en la fase general.

El primer ejercicio consistirá en el comentario, por escrito, de un texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo, relacionado con las capacidades y contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura.

El segundo ejercicio versará sobre las capacidades y contenidos de una de las siguientes materias: Historia de la filosofía, Historia de España y, en su caso, Ciencias para el mundo contemporáneo y Filosofía y Ciudadanía.

El tercer ejercicio será de lengua extranjera (alemán, francés, inglés, italiano y portugués) y contempla la comprensión oral y lectora y la expresión oral y escrita.

El cuarto ejercicio versará sobre una materia de modalidad.

Por lo que se refiere a la calificación de la fase general, cada uno de los ejercicios mencionados en el artículo 9 se calificará de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales.

La calificación de la fase general (CFG), será la media aritmética de las calificaciones de todos los ejercicios expresada en forma numérica de 0 a 10 puntos, redondeada a la centésima más próxima y en caso de equidistancia a la superior.

En cuanto a la fase específica, se realizará el examen de cualquiera de las materias de modalidad de 2º de bachillerato, distinta de la elegida en la fase general. Cada una de las materias de las que se examine el estudiante en esta fase se calificará de 0 a 10 puntos, con dos cifras decimales. Se considerará superada la materia cuando se obtenga una calificación igual o superior a 5 puntos.

Así pues, se considerará que un estudiante ha superado la prueba, cuando haya obtenido una nota igual o mayor a 5 puntos como resultado de la media ponderada del 60 por ciento de la nota media de bachillerato y el 40 por ciento de la calificación de la fase general, siempre que haya obtenido un mínimo de 4 puntos en la calificación de la fase general. Aquí se cerraría el proceso de acceso.

Sin embargo, para la admisión, el Real Decreto habla de que para la calificación de la fase general habrá que hacer la media con “las dos mejores calificaciones de las materias superadas de la fase específica”, que tendrán un factor de ponderación en según la carrera que se quiera estudiar.

Como se puede observar, muchos son los aspectos que quedan por perfilar, matizar y concretar y todo este curso será de trabajo intenso para poder afrontar con plenas garantías la primera convocatoria de las nuevas Pruebas de Acceso a la Universidad.

3. Francisco Díaz Montesinos, Ponente de la Universidad de Málaga, comenzó formulando una pregunta en absoluto ingenua: ¿Qué quiere decir “texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo”?

En el RD 1892/2008, de 14 de noviembre (BOE núm. 283, 24 de noviembre de 2008) se dice a propósito del ejercicio de *Lengua castellana y literatura*: “El primer ejercicio consistirá en el comentario, por escrito, de un texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo, relacionado con las capacidades y contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura.” (Art. 9). Pues, de ello se deriva otra pregunta fundamental para la confección de los exámenes y la preparación de los alumnos: ¿Qué ha de entenderse por “un texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo, relacionado con las capacidades y contenidos de la materia de Lengua castellana y literatura”?

Literalmente, el texto propuesto ha de tener las propiedades ‘no especializado’ y ‘de carácter informativo o divulgativo’.

Lo contrario de *texto no especializado* es *texto especializado*. Aunque caben otros sentidos, el adjetivo *especializado* aplicado a los textos se refiere, por lo general, a la especialización por la temática: son textos *especiales* en cuanto al contenido, ya que transmiten un conocimiento específico. En este sentido, está muy generalizada la concepción de los textos especializados como productos predominantemente verbales, de registros comunicativos específicos, que tratan de temas propios de un campo de conocimiento especializado, que observan convenciones y tradiciones retórico-estilísticas, y que dan lugar a clases textuales específicas del discurso de especialidad (artículo de investigación, ponencia, comunicación, artículo de divulgación científica, etc.). Además, presentan, especialmente los de algunos ámbitos temáticos, un uso importante de sistemas no lingüísticos para representar —y no solo para ilustrar— la información especializada. Todo esto no implica que no usen los recursos propios de una lengua particular, por más que presenten especificidades léxicas y tendencias hacia el uso de determinados procedimientos gramaticales y gráficos.

No son unánimes las posiciones sobre si existe o no una línea demarcatoria entre el texto especializado y el no especializado o general. Para algunos investigadores hay una separación nítida entre texto especializado y texto no especializado o general. Otros, en cambio, postulan un *contínuum* entre especializado y no especializado.

La segunda propiedad (‘de carácter informativo o divulgativo’) alude a la finalidad del texto. Surgen de inmediato infinidad de preguntas. ¿Las palabras *informativo* y *divulgativo* aluden a sus significados en la lengua común o están utilizados como términos propios de la lingüística textual? ¿El editorial de un periódico da ‘noticia de algo’ (informativo) o ‘publica, pone al alcance del público algo’ (divulgativo), o, por el contrario, intenta convencer de algo (argumentativo)?

Por otra parte, dentro de los textos especializados se distinguen, de acuerdo con el nivel de especialización, los textos muy especializados o altamente especializados, los medianamente especializados y los de bajo nivel de especialización. En otras palabras, los textos especializados, por su función transmisora del conocimiento, dan como resultado la distinción entre textos que transmiten el conocimiento de especialista a especialista, textos que lo transmiten de especialista a aprendiz de especialista, y textos de amplia difusión destinados al público interesado, pero sin competencia en la materia. Este último grupo de textos reciben también la denominación de textos de divulgación.

Puesto que en el bachillerato “los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario” (RD 1467/2007, pág. 45.398), ¿es posible entender “un texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo” como ‘texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo propio del ámbito académico, tanto en el campo científico y técnico como en el humanístico, o del ámbito de los medios de comunicación ,o del ámbito literario’? ¿Existen estas clases de textos? Si el texto es no especializado y de carácter informativo o de divulgación, ¿es posible proponer un artículo periodístico de divulgación científica? ¿Es un poema un texto no especializado y de carácter informativo o de divulgación? ¿Y un artículo de opinión? ¿Y una novela?

Si tenemos en cuenta la finalidad de la fase general de la prueba (“La fase general de la prueba tiene por objeto valorar la madurez y destrezas básicas que debe alcanzar el estudiante al finalizar el bachillerato [...], especialmente en lo que se refiere a la *comprensión de mensajes, el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas* [...] (Art. 8.2)), los objetivos del bachillerato y el currículo de la materia *Lengua castellana y literatura*, ¿cabe entender por texto no especializado y de carácter informativo o divulgativo un texto del ámbito literario, del ámbito de los medios de comunicación o del ámbito académico de divulgación?

En pro de esta posible interpretación conviene recordar el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), en el que se establecen las directrices para el aprendizaje de lenguas y la valoración de la competencia del hablante. En él se definen los diferentes estadios del desarrollo de la competencia comunicativa en una determinada lengua, según la capacidad del alumno para llevar a cabo un conjunto de tareas con una finalidad de comunicación concreta, dentro de un ámbito específico. En el apartado de comprensión lectora figura lo siguiente para los niveles B2, C1 y C2:

B2: Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.

C1: Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.

C2: Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos o abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como por ejemplo, artículos especializados y obras literarias.

¿Cuál es el nivel de competencia de los alumnos al finalizar el bachillerato, B2, C1 o C2? Aunque en toda nuestra vida seamos aprendices de lengua, “para seguir las enseñanzas universitarias oficiales de Grado” (RD 1892/2008, art. 8.2), es necesario alcanzar al menos el C1.

4. Por último, hizo uso de la palabra Manuel Díaz Castillo, Ponente de la Delegación de Educación de Granada, para plantear las “Nuevas encrucijadas en el horizonte educativo” en los siguientes términos:

La Prueba de Acceso a la Universidad en la reciente historia de la educación española desde la democracia se puede sintetizar en un afanoso respeto a tres referentes: por un lado, las condiciones de los currículos del bachillerato; por otro, la exigencia de calidad de la institución universitaria; y, por último, la contemplación de un principio de realidad que intentaba conciliar los anteriores esquemas con la eficacia que el sistema educativo obtenía en las aulas.

Las actuales condiciones políticas aportan una mayor complejidad en el planteamiento, puesto que el marco europeo y una más profunda descentralización educativa en el Estado de las Autonomías son elementos de tensión entre los componentes de esa difusa realidad.

El elemento más perturbador de las nuevas condiciones es, con mucho, la cura de adelgazamiento que ha sufrido el periodo de formación, y —me atrevería a decir— el espacio simbólico del bachillerato. Napoleón lo creó, hace ahora doscientos años, en marzo de 1808, fecha que nos trae a los españoles también otros recuerdos). Napoleón creó el bachillerato, y también creó el examen correspondiente, como su culminación antes del ingreso en las universidades o escuelas superiores. Quería Napoleón afianzar con esta fórmula educativa la unidad de Francia, los ideales liberales y la fidelidad al emperador; pero en realidad estaba fundando la patria de las clases medias, y quizá el territorio donde se forjaron las utopías rebeldes y se alimentaron los temores adolescentes durante la edad contemporánea.

En el tiempo en que vivimos, es necesario ampliar la imagen de los adolescentes y jóvenes que se forman en nuestras aulas. Hoy se les juzga sumariamente como pasajeros desorientados en una tierra de nadie entre la infancia y la edad adulta. Se tiende a mirarlos como víctimas de contradicciones o como pacientes candidatos a una madurez que muchos juzgan hoy más improbable que nunca. De momento estos jóvenes son aspirantes a superar la prueba de acceso a la universidad, quizá amable en las formas y en las

estadísticas, pero cruel en el establecimiento de la selección de los aspirantes y en la jerarquía que dará paso a las carreras deseadas. La prueba de acceso es el rito de iniciación académica que influirá, a veces dramáticamente, en la vida personal de todo profesional que curse estudios universitarios.

El alumnado de la enseñanza secundaria en general, y de bachillerato en particular, es protagonista pasivo de la indispensable estrategia de integrar a los jóvenes en el cuerpo social. El año 1808 hubo en Francia tan solo 31 bachilleres. En 2008, la cifra ha superado los 600.000 candidatos. El proceso de democratización de las enseñanzas medias ha sido paralelo al de masificación, y la respuesta del sistema educativo debe considerar este nuevo escenario.

La nueva prueba de acceso quiere comprobar “la madurez académica del estudiante, así como los conocimientos y capacidades adquiridos en el Bachillerato” y su disponibilidad para seguir enseñanzas superiores. La insistencia en que las pruebas estén en íntima relación con el currículo de bachillerato es clara (RD 1467/2007 por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, art.7).

Por ello, una prueba, como la que se plantea ahora, que quiere valorar la madurez y destrezas básicas del estudiante al finalizar el bachillerato, sitúa su marco de pretensiones en la comprensión de mensajes, y en el uso del lenguaje para analizar, relacionar, sintetizar y expresar ideas. El ejercicio mediante el que se plantea medir esta madurez consiste en el comentario escrito de un “texto no especializado” y de “carácter informativo o divulgativo”, relacionado con las “capacidades y contenidos” de la materia de Lengua castellana y literatura.

Sin embargo, la tipología textual “de carácter informativo o divulgativo” a la que se refiere el proyecto parece distanciarse de la ordenación del esfuerzo de enseñanza-aprendizaje previsto en el vigente currículo de bachillerato, el cual contempla acumular experiencias en “textos con los que se adquieren conocimientos” tanto en el “campo científico y técnico como en el humanístico”, “textos que contribuyen al conocimiento y la valoración de las realidades del mundo contemporáneo” (textos procedentes de los medios de comunicación) y el “discurso literario” en tanto que “contribuye de manera muy especial a la ampliación de la competencia comunicativa”.

Parece haber, por tanto en el legislador una fuerza que le impulsa a simplificar las exigencias curriculares. De la tipología textual y discursiva que se plantean los currículos vigentes (textos para adquirir conocimientos, textos de los medios de comunicación y textos literarios) se queda con “textos de carácter informativo o divulgativo”. En los términos citados (textos “informativo” y “divulgativo”) hay para mí una clara confesión de duda sobre que el bachillerato haya cumplido con su función formativa.

El poderoso caudal crítico de los medios de comunicación parece sustituirse por la representación inocentemente informativa de la realidad. La densidad de los textos científicos y humanísticos se disuelve en esa neblina “divulgativa”. El discurso literario ha desaparecido como referente del diálogo con los grandes temas del ser humano y como ejercitación suprema de sus modalidades comunicativas. Occidente, desde los griegos, basó la educación de los ciudadanos en el conocimiento y en la evocación de palabras y ficciones que ennoblecían el mundo y daban impulso a la virtud. Hoy se echa de menos el afianzamiento de la razón crítica que se ejerce con palabras que desenmascaran a las otras palabras de quienes quieren someternos o manipularnos.

Es posible que la ciudadanía mire con agrado esta disminución de las pretensiones del sistema, tantas veces pintado con ceño hosco. Sin embargo, acechan dudas. El profesorado quisiera saber si detrás de estos gestos del legislador hay algo que va más allá de un intento de banalizar la formación del joven cuando culmina sus enseñanzas secundarias, algo como un paso previo para ajustar a la baja la propia identidad de la for-

mación universitaria, destinada quizá a convertirse en simplemente post-secundaria, como ha apuntado recientemente José Luis Pardo.

El profesorado de secundaria, y el de bachillerato en especial, quisiera obtener respuesta a la cuestión de si la Administración espera de su esfuerzo algo más que la complicidad para una gran operación de inclusión estadística de ese deseable 80 % de los jóvenes en las oportunidades del concierto social. El profesorado quisiera salir de dudas sobre si la sociedad quiere que se integre consciente y plenamente en la tarea de conseguir ciudadanos libres, honestos y solidarios, que estén listos para enfrentarse a los requisitos de una sociedad cada vez más exigente en la preparación de sus profesionales.

Mientras tanto, un nuevo reajuste, esta vez al alza, nos espera a los profesores: ya no es suficiente con enseñar conceptos ritualizados procedentes de las disciplinas lingüísticas o histórico-literarias. Es esencial proceder a algo mucho más difícil: enseñar a leer e interpretar los signos de una realidad que se refleja de forma equívoca en los discursos y en los textos, y enseñar a adolescentes y jóvenes a reaccionar desde una razón bien formada, con la fuerza del discurso y del texto, a las exigencias y al rigor de la sociedad y el tiempo que nos toca.

5. A continuación se abrió un turno de palabra en el que los asistentes plantearon algunas cuestiones que no habían quedado suficientemente claras, fundamentalmente las referidas a la lengua extranjera y a los plazos de implantación. En la medida de lo posible fueron contestadas las preguntas y Alfonso Bengoa tomó muy buena nota de cuantas cuestiones se plantearon para trasladarlas a las comisiones y grupos de trabajo encargados de poner en marcha el nuevo proceso.

MESA REDONDA

PROYECTO PARA EL ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL DE ESPAÑA Y AMÉRICA (PRESEEA) PROYECTO COORDINADO: ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESPAÑOL DE LAS PALMAS, LÉRIDA, GRANADA, MADRID-ALCALÁ, MÁLAGA, SEVILLA Y VALENCIA*

José Ramón Gómez Molina

Universidad de Valencia

Juan Andrés Villena Ponsoda y Francisco Díaz Montesinos

Universidad de Málaga

Juan Antonio Moya Corral y María Concepción Torres López

Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

El modo peculiar como cada grupo o subgrupo social usa el español en la comunidad hispanohablante es un reflejo de las diferencias en los ámbitos de la civilización, de la cultura, de la actitud ante la vida, etc.; es decir, nos muestra los parámetros vigentes en un momento o época del comportamiento comunitario y de la conducta lingüístico-interactiva de las diferentes comunidades de habla. Por ello, el objeto de estudio de la sociolingüística hispánica es la descripción del sistema de usos del español como estructura lingüística organizada y conformada por la diversidad de situaciones comunicativas y de grupos sociales.

Tras el trabajo pionero promovido por J. M Lope Blanch a finales de 1960 —el *Proyecto para el estudio de la norma culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*, cuyo objetivo era obtener una descripción realista de las principales modalidades del español en las zonas urbanas— surge en 1996 el proyecto PRESEEA¹, cuya finalidad era y es coordinar las investigaciones sociolingüísticas con objeto de facilitar la comparación de los estudios y el intercambio de información básica, así como ampliar el estudio sociolingüístico a los sociolectos medio y bajo.

La profesora Silva Corvalán señaló en el I Congreso Internacional de la Lengua Española, celebrado en Sevilla en 1992, la necesidad e importancia vital de un proyecto sociolingüístico coordinado que nos permitiera el esclarecimiento de ciertos aspectos

* Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación *Estudio Sociolingüístico del Corpus de Español de Granada* (Proyecto ESCEGRA), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y los Fondos FEDER (HUM2007-65602-C07-04/FILO).

¹ El objetivo final de dicho proyecto es la creación de un corpus de español hablado de los principales núcleos urbanos —monolingües o bilingües—, obtenido mediante la aplicación de una metodología sociolingüística homogénea, la cual ha sido elaborada de forma conjunta por los investigadores participantes.

controvertidos, así como el avance de la teoría sociolingüística en cuestiones relacionadas con la determinación de la variación y/o del cambio lingüístico. Para ello, apuntó ya algunas metas que tal investigación podría plantearse y que nos permitiría un mejor conocimiento sobre el español y sus variedades, tales como:

- la descripción sociolingüística de los procesos de variación más relevantes en los distintos centros urbanos;
- la identificación de la variación lingüística estable;
- la identificación de fenómenos de variación que correspondan a cambios en progreso;
- la descripción de la estructura lingüística de diversos tipos o géneros de discurso: argumentación, planificación, exposición, narración, saludos y despedidas, etc.; y
- la descripción de los patrones de interacción característicos de las diversas variedades del español;

concluyendo que lo anterior proporcionaría datos para escribir gramáticas del español hablado.

De acuerdo con este planteamiento se diseña una serie de principios generales que sustentan el PRESEEA (<<http://www.linguas.net>>) y que asumimos como marco teórico para la obtención del corpus sincrónico. Este conjunto de principios se refiere, fundamentalmente, a las realidades lingüísticas o sociales y al modo en que se puede llegar a conocer esas realidades; y a partir de estas premisas se observan varios aspectos metodológicos que todos los investigadores que participan en el proyecto deben aplicar: tamaño de la muestra, selección de los hablantes, recogida de materiales lingüísticos, etc.

En las *I Jornadas de Sociolingüística Hispánica*, celebradas en la Universidad de Alcalá en 2003, donde acudieron muchos investigadores de ambos lados del Atlántico que ya estaban participando en el PRESEEA, se planteó la necesidad de mejorar el proceso de investigación pues, aun respetando los intereses particulares de cada investigador, se observaba cierto aislamiento, individualismo y escasa eficacia en la transferencia de resultados. Así surgió en 2004 nuestro proyecto coordinado que, integrado en el PRESEEA, pretende, de un lado, establecer una red que fomente la colaboración de diferentes universidades nacionales para la obtención de una amplia base de *corpora* sociolingüísticos sincrónicos del español en diferentes comunidades de habla, monolingües y bilingües, y de otro, coordinar, a corto plazo, las investigaciones sociolingüísticas de varios equipos de diferentes universidades españolas que están interesados en un mismo objeto de estudio. Ambos fines permitirán ir consolidando la joven sociolingüística hispánica.

Algunos de los equipos participantes iniciaron sus trabajos hace algún tiempo con objetivos afines (Alcalá, Lérida, Granada, Málaga, Valencia), otros se integran en ese momento (Las Palmas), y la previsión a medio-largo plazo, es incorporar otras universidades españolas (Sevilla, Oviedo, Barcelona, Santiago); todo ello con objeto de facilitar la comparabilidad de los trabajos y el intercambio de información básica (diseño cualitativo, reflexión teórica y metodológica sobre la relación entre los resultados y los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis estadísticos, etc.).

Los *corpora* obtenidos según la metodología establecida y acordada en diferentes reuniones anteriores –referida al tamaño y técnica de muestreo, a las técnicas de obtención de datos y al sistema de transcripción y etiquetado– harán posible la realización de diversos estudios sociolingüísticos: unos, de variación intraindiomática, que analizarán variables lingüísticas de diferentes niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y discursivo); otros, de sociolingüística interaccional (fórmulas y rutinas sociales); y

otros, de contacto lingüístico y variación interlingüística en las comunidades bilingües (transferencias, cambios de código). Todos ellos con un mismo objetivo: delimitar y analizar diferentes fenómenos lingüísticos del español, variables que ya se han establecido de forma prioritaria y coordinada, para identificar si muestran variación estable o procesos de cambio lingüístico en marcha.

Estos *corpora* orales quedarán disponibles para la comunidad científica internacional y proporcionarán datos suficientes para los investigadores que deseen ocuparse del análisis de variables lingüísticas diferentes a las establecidas por los equipos integrantes del proyecto coordinado.

En cuanto al estudio de fenómenos relevantes del español actual se ha acordado el conjunto mínimo de fenómenos lingüísticos comunes en las diferentes comunidades de habla, que se analizarán de forma progresiva:

- nivel fónico: estudio de las consonantes implosivas /-s/ y /-d/; estudio de la -d- intervocálica; yeísmo y entonación;
- nivel morfosintáctico: laísmo, leísmo y loísmo; perífrasis verbales aspectuales y modales; queísmo / dequeísmo y marcas de impersonalidad;
- nivel léxico-semántico: unidades fraseológicas y léxico de ciertas áreas temáticas (vivienda, comidas, colores, etc.);
- nivel pragmático-discursivo: fórmulas de tratamiento; mecanismos de atenuación / intensificación y marcadores discursivos.

Además, dada la situación de dos lenguas en contacto en algunas comunidades de habla, tan importante como la identificación de las correlaciones sociolingüísticas, es la investigación de los fenómenos de transferencia y de cambio de código, algunos ya iniciados:

- transferencias morfosintácticas, para comprobar el grado de permeabilidad de ambos sistemas en contacto;
- transferencias léxicas;
- tipología de los cambios de código;
- variación y valor pragmático del cambio de código y
- contacto de dialectos (FORDIAL de Granada y Málaga).

El análisis de las variables lingüísticas establecidas contribuirá no solo al mejor conocimiento de la dinámica sociolingüística del español, sino también al desarrollo del constructo teórico y complejo del que está necesitada la joven sociolingüística hispánica en las diferentes líneas de investigación (naturaleza de la variación e importancia de las distintas variables sociológicas, cambios motivados, proceso de coloquialización, sociolingüística interaccional, grado de permeabilidad de los sistemas lingüísticos en contacto: convergencia, préstamos, ...). Es obvio que la frecuencia de aparición de estas variables lingüísticas en el corpus será distinta según comunidades; no obstante, la técnica de obtención del material lingüístico utilizada —entrevista— asegura la presencia de todas ellas en la cantidad necesaria mínima.

En la actualidad, el proyecto coordinado está integrado por siete equipos de diferentes universidades españolas: Granada (Juan Antonio Moya y siete investigadores; muestra: 54 informantes), Las Palmas (José Antonio Samper y seis investigadores; muestra: 72 informantes), Lérida (María Ángeles Calero y dos investigadores; muestra: 54 informantes), Madrid-Alcalá (Isabel Molina y tres investigadores; muestra: Alcalá, 54 informantes; Madrid: 54 informantes del barrio de Salamanca y 54 informantes del barrio de Vallecas), Málaga (Juan Andrés Villena y seis investigadores; muestra: 72

informantes), Sevilla (Josefa Mendoza y dos investigadores; muestra: 54 informantes) y Valencia (José R. Gómez y seis investigadores; muestra: 72 informantes).

Ya se han celebrado cinco reuniones de coordinación científica (Valencia, 2005; Málaga, 2006; Granada, 2007; Lérida, 2008 y Las Palmas, 2009). Para el funcionamiento interno y dada la necesidad de diseñar un procedimiento cualitativo de análisis sociolingüístico que posibilite estudios comparativos en las diferentes comunidades de habla, se adjudica la tarea y codificación de la variable lingüística objeto de estudio a cada equipo según los intereses particulares y la experiencia de sus investigadores.

En cuanto a la situación actual del trabajo realizado en estos años, los equipos aquí presentes informarán de sus aportaciones.

1. VALENCIA

El equipo de Valencia está formado por siete investigadores y cada uno de ellos está especializado en aspectos diferentes de variación lingüística: niveles fónico, morfosintáctico, léxico y pragmático, así como fenómenos de contacto lingüístico. Nuestro trabajo en el PRESEEA comenzó en 1996; desde 1996 a 2001 recogimos el material correspondiente al sociolecto alto (24 entrevistas), del 2000 al 2005, recogimos el corpus correspondiente al sociolecto medio (24 entrevistas), y desde 2001 a 2006, el corpus del sociolecto bajo (24 entrevistas). El corpus conjunto de los tres sociolectos representa un total de 45 horas de grabación y un número de palabras cercano al medio millón. Todos los materiales ya están transcritos y publicados, pero solo el corpus del sociolecto alto está etiquetado. Asimismo, hemos diseñado y tenemos en servicio una página electrónica (<http://www.uv.es/preseval>).

En cuanto a la investigación realizada y en curso sobre los materiales lingüísticos del sociolecto alto cabe destacar:

- nivel fónico: estudio de la -d- intervocálica;
- nivel morfosintáctico: estudio de las perífrasis verbales de modalidad obligativa, estudio de las construcciones ‘de/Ø + inf.’ y ‘que/de que + verbo forma personal’;
- nivel léxico: estudios cuantitativos y cualitativos del léxico (moralizadores, sinónimos/antónimos)
- nivel pragmático-discursivo: formas de tratamiento, estudio de marcadores y partículas, estudio de la atenuación.

2. MÁLAGA

2.1. *Corpus ESESUMA*

2.1.1. *Resultados*. En la elaboración de los corpus orales hemos trabajado en la línea ya definida en los proyectos anteriores: Proyecto VUM (PB91-0417; 1993-1995) y COUMA (PB94-1467-C02-01; 1995-1998), que incluía un sistema de anotación y documentación bastante completo (Villena Ponsoda 1994; Ávila Muñoz 1999), basado en el lenguaje SGML y en las normas de la TEI vigentes en la época de la realización de los mencionados proyectos. Se han editado los tres volúmenes previstos (Vida (ed.) 2007: nivel educacional bajo; Ávila, Lasarte, Villena (eds.) 2007: medio; Lasarte, Ávila, Villena (eds.) (en prensa): superior). La edición incluye un libro con introducción metodológica,

muestras de entrevistas transliteradas y un CD con todas las entrevistas en dos versiones: una etiquetada y anotada en formato Word y otra en formato PDF para lectura y consultas de contenido. El corpus incluye un total de 700.000 palabras (100 horas, 59 minutos).

La anotación del corpus sigue los parámetros definidos en el documento de Ávila, Vida y Lasarte (2006) adoptado como modelo para las transliteraciones del macroproyecto PRESEEA de España y América hasta la Reunión de Comillas (noviembre de 2007), en la que se determinó una simplificación operativa (Moreno Fernández: Documento de mínimos 2008). Se trata de una transcripción compleja o poco amigable (Villena, Ávila, Sánchez y Lasarte 2007) con encabezado de documentación del texto y de los participantes y sus roles; anotación de fenómenos discursivos y conversacionales, de registro y fonológicos, así como de ciertos rasgos morfológicos, léxicos y de actuación lingüística (Gómez Molina, Ávila y Vida 2005: Almería).

Ahora se ha procedido a una revisión en profundidad que implica la adopción del lenguaje XML y la adaptación a las normas actuales TEI. Esto ha supuesto un esfuerzo considerable del que han surgido propuestas nuevas (Villena, Ávila, Sánchez y Lasarte 2007) para la unificación de la notación de los corpus orales y su homogeneización.

En su formato actual el corpus precisa de una adaptación a las directrices aludidas arriba (XML, TEI), de modo que pueda ser intercambiado y sea accesible a las herramientas al uso. En esta dirección hemos definido tres niveles o grados de amigabilidad de transcripción (Villena, Ávila, Sánchez y Lasarte 2007) y se han elaborado varios protocolos de transformación (XSLT) entre los distintos niveles de complejidad en la transcripción, en el sentido de la máxima complejidad (anotación compleja) a la media (documento de mínimos PRESEEA) y, de ahí, a la mínima complejidad (documento convencional sin etiquetas).

El resultado más práctico es una herramienta online que en breve estará a disposición de los investigadores y que permitirá la transformación de los documentos en documentos XML válidos.

Para facilitar el trabajo de edición de los corpus orales en el Proyecto Coordinado, se ha desarrollado un sistema de macros en Microsoft Word® (Lasarte 2007) que elimina automáticamente las etiquetas y marcas TEI de los corpus transliterados según las normas vigentes hasta ahora.

2.1.2. *Publicaciones.* Ávila, Vida y Lasarte (2006); Ávila, Lasarte y Villena (eds.) 2008; Gómez Molina, Ávila y Vida (2005); Lasarte (2007); Lasarte, Ávila y Vida (eds.) (en prensa); Vida (ed.) (2007); Villena, Ávila, Sánchez y Lasarte (2007).

2.2. *Corpus FORDIAL*

2.2.1. *Resultados.* El corpus del Proyecto FORDIAL incluye un total de 62 entrevistas correspondientes a la actuación lingüística de 142 hablantes de dos muestras: urbana (Lasarte 2005, 2006) y rural (García Ibáñez 2006). Los hablantes tienen relación mediata o inmediata con Riogordo y Colmenar, localidades de la comarca de los Montes de Málaga. El método de recolección se ha basado en la metodología etnográfica (redes sociales; observación participante) combinada con el uso de cuestionario (Villena, Moya, Ávila y Vida 2003). Se han adoptado las mismas convenciones del PRESEEA en lo referente a la anotación y documentación. El corpus está formado por 1.000.000 palabras (soporte DVD, programa sonoro *Audacity* y formato de audio MP3). Está listo para

su edición en dos series: FORDIAL-MA Urbano (Lasarte) y FORDIAL-MA Rural (García Ibáñez). Sin embargo, dadas las modificaciones metodológicas referentes a la anotación apuntadas en el párrafo anterior, se va a proceder a su adaptación previa.

Se han iniciado, como estaba previsto, las tareas de organización y codificación de las variables lingüísticas para el análisis de la formación de variedades en el contacto urbano y de sus condicionantes sociales y reticulares. En particular (Lasarte 2007b), se ha procedido al estudio experimental de los parámetros acústicos de los alófonos de las obstruyentes fricativas coronales y velares y de las obstruyentes palatales para definir las variantes sobre una base empírica sólida (cf. Vida 2004).

2.2.2. *Publicaciones asociadas.* La divulgación de los fundamentos y antecedentes del proyecto se ha llevado a cabo en el *Simposio sobre Patrones Fónicos y Variación* (El Colegio de México, 2007); en el Congreso de la AJL (Málaga 2005); en el *Coloquio Internacional en Homenaje a Manuel Alvar* (2007); *Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (Granada 2007b), así como en varias conferencias y seminarios (El Colegio de México, ULPGC, ULL, UGR, etc.). Publicaciones: Lasarte (2005); Villena (2005, 2007, 2007b, 2008).

2.3. *Análisis de variables y patrones sociolingüísticos*

2.3.1. *Resultados*

2.3.1.1. *Modelos para el análisis cuantitativo.* (1) Se ha diseñado el modelo para el análisis de /d/ intervocálica para el estudio coordinado. Elaboramos (en colaboración con el equipo dirigido por J. A. Samper, ULPGC) el modelo inicial, que se presentó en la reunión de Málaga (marzo de 2006). Este ha sido el modelo que se ha utilizado por todos los equipos para la codificación y el análisis de la muestra de 24 hablantes pertenecientes al nivel de estudios alto. (2) Se ha diseñado asimismo el modelo para el análisis de las construcciones: de/ + infinitivo y que/de que + verbo en forma personal (F. Díaz Montesinos), para su análisis durante el presente año a partir del documento presentado por el equipo de Valencia (J. R. Gómez Molina). (3) Partimos de un modelo ya establecido (Díaz Montesinos y Villena Ponsoda 2005) para el estudio de la variación de los pronombres personales átonos. Dicho modelo se aplicó al análisis de los datos extraídos de un documento medieval estudiado por Díaz Montesinos y, con las debidas adaptaciones, se aplicará al estudio de los datos del corpus oral. Esperamos poder comprobar que los patrones descubiertos en el documento de referencia siguen vigentes en la realidad. (4) Se ha elaborado asimismo un documento sobre el modelo para el estudio del queísmo/dequeísmo (Gómez Molina/Díaz Montesinos/Moya Corral).

2.3.1.2. *Análisis cuantitativo.* Se ha desarrollado el análisis preliminar de la variación de /d/ intervocálica en una muestra de 24 hablantes del nivel de estudios alto. Se presentó un análisis detallado de una submuestra de 20 hablantes en la Universidad de Granada (Villena, Díaz, Ávila, Vida y Lasarte 2006). El análisis ha revelado interesantes resultados en el plano sociolingüístico: los jóvenes de los grupos altos eliden el segmento en mayor medida que todos los demás; en el plano fonológico estricto: la importancia del entorno previo y posterior en la palabra y en el contexto cercano; en el plano diafásico: la naturalidad de la situación (función de la planificación, la especialización y la formalidad) condiciona la elisión del segmento en el sentido esperado. Por último, el estudio confirma las constantes ya conocidas en análisis previos (López Mo-

rales, Samper). El análisis se extenderá al conjunto de la muestra ($n = 72$), para comprobar las hipótesis y facilitar las comparaciones. Se prevé modificar algunos grupos de factores para mejorar el ajuste de los modelos; en particular, la frecuencia léxica debe de desempeñar un papel fundamental a la vista de los resultados obtenidos hasta ahora, que hacen pensar en un proceso de difusión léxica. El modelo basado en el uso (usage-based model) de Bybee y asociados parece un procedimiento adecuado.

2.3.1.2. *Comparaciones*. Uno de los objetivos del proyecto era el desarrollo de comparaciones con los resultados de los proyectos anteriores, realizados con procedimientos metodológicos diferentes. En este sentido hemos desarrollado, por un lado, análisis cuantitativos (análisis multivariante de regresión logística) de datos previos (Villena 2007b) y de datos de origen diferente (Montesinos y Villena 2005) para establecer un esquema claro. Por otro lado, hemos seguido trabajando en la representación de los procesos de variación fonológica en el marco de la Optimality Theory (OT), que ya se había iniciado en una etapa anterior (Vida 2004; Villena 2003, Villena y Vida 2004). En este sentido se han propuesto modelos de representación de los dialectos innovadores/conservadores y de dialectos intermedios en formación (Villena 2008, 2008b, Hernández Campoy y Villena 2008).

2.3.1.3. *Patrones*. Se ha avanzado en el estudio de los patrones de estratificación y reticulares como condicionantes sucesivos de la variación individual (Villena 2005a, 2007c) tanto entre los hablantes urbanos como entre los inmigrantes (Hernández Campoy y Villena 2008; García Ibáñez 2006; Lasarte 2005, 2006; Villena 2007a, 2008c).

2.3.1.4. *Publicaciones*. Hernández Campoy y Villena 2008; Villena (2007a, 2008a, 2008b, 2008c); Villena, Díaz, Ávila, Vida, Lasarte (2006).

3. GRANADA

El equipo de Granada está compuesto por siete investigadores especializados, cada uno, en aspectos diferentes del análisis lingüístico. Su incorporación al PRESEEA tuvo lugar en 2004, aunque sus trabajos de carácter sociolingüístico se iniciaron en 1994 con el proyecto HAGA (PB1994-1467-C02-02). En la actualidad se han recogido y publicado los materiales correspondientes al sociolecto alto (18 entrevistas) y al medio (18 entrevistas). El corpus completo de los tres sociolectos supondrá, aproximadamente, un total de 40 horas de grabación y un número cercano a las 300.000 palabras. Se cuenta con una página electrónica (<http://www.ugr.es/local/escegra>) en donde se pueden consultar los materiales. La divulgación de los fundamentos y antecedentes del proyecto se ha llevado a cabo en el *I Congreso Internacional de Lingüística de corpus* (Montoro y García-Wiedemann 2009).

3.1. *Corpus PRESEEA-Granada*

3.1.1. *Resultados*. Se han transliterado, digitalizado y etiquetado las entrevistas de los sociolectos alto y medio. En esta tarea se han aplicado las convenciones de marcas y etiquetas consensuadas en el proyecto coordinado y recomendadas por el proyecto general PRESEEA (sistema SGML, *Standard Generalized Markup Language*, y normas in-

ternacionales TEI (*Text Encoding Initiative*). Se han editado los dos volúmenes correspondientes (Moya (coord.) 2007: nivel de estudios bajo; Moya (coord.) 2008: nivel de estudios medio). La edición incluye un libro con una amplia introducción, muestras de entrevistas transliteradas y un CD con todas las entrevistas en dos versiones: una etiquetada y anotada y otra en la que se han suprimido la mayoría de las marcas y se han modificado las que se han conservado al objeto de acomodarlas a la estructura de un texto en ortografía estándar.

3.1.2. *Análisis de materiales*

3.1.2.1. *Modelos para el análisis cuantitativo.*

- El equipo de Granada (Torres y Moya) ha colaborado con los de Málaga (Díaz Montesinos) y Valencia (Gómez Molina) en el diseño de un modelo para el estudio de *Las construcciones 'Ø/de + infinitivo' y 'que/de que + verbo en forma personal'*.
- Esteban T. Montoro del Arco ha elaborado la propuesta de codificación de ciertas unidades fraseológicas y ha iniciado, en los textos del nivel alto, el estudio sociolingüístico del comportamiento de *nada más/ nada más que/ tan solo* frente a las unidades léxicas *solo/ solamente*.

3.1.2.2. *Análisis cuantitativo y cualitativo*

3.1.2.2.1. *La /d/ intervocálica*

Juan Antonio Moya Corral y Emilio J. García-Wiedemann han llevado a cabo el estudio de la /d/ intervocálica en los materiales procedentes de los 18 informantes de nivel de estudios superiores (9 mujeres y 9 hombres). En cada informante se han analizado 15 minutos de grabación (5 del principio, 5 de la mitad y 5 del final). En definitiva, se ha trabajado con 270 minutos de grabación que han proporcionado un total de 2.049 casos de /d/ en contexto intervocálico. Para el tratamiento de los datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS. En el análisis del proceso de debilitamiento y pérdida de la dental sonora se tomó en consideración tres variantes que suponen tres grados en el proceso de desgaste de /d/: la realización plena (73.3%), relajada (3.6%) y elisión (23.1%) Los datos de Granada manifiestan un estadio relativamente avanzado del proceso de elisión de /d/ intervocálica, comparable solo con lo que ofrecen otras ciudades andaluzas: Málaga, 24.0% y Jaén, 28.99.

3.1.2.2.2. *Las construcciones 'Ø/de + infinitivo' y 'que/de que + verbo en forma personal'*

María Concepción Torres López y Juan Antonio Moya Corral han realizado el estudio del sociolecto alto, pero se completará durante con los del nivel medio y bajo, con objeto de obtener los resultados globales del fenómeno.

El estudio de Granada se ha centrado en el análisis de los casos no canónicos, esto es, todo aquello considerado como no normativo. La variable dependiente manejada ha sido la presencia / ausencia de 'de' en determinados tipos de construcciones. Sin embargo, al objeto de analizar ciertas construcciones que habitualmente no se contemplan en los estudios de este tipo, se añadió una variable lingüística en la que se atiende a las construcciones con ausencia/presencia de la preposición 'de' ante el infinitivo: *pienso venir / *pienso de venir*.

Se ha trabajado con 12 informantes y un promedio de 500 minutos de grabación repartidos a razón de dos informantes por casilla ($n = 12$). En total se analizaron 958 ejemplos representantes de los fenómenos tratados.

El estudio realizado informa de que se trata de un fenómeno altamente estigmatizado, de modo que los resultados han revelado que, en esta comunidad y en el nivel sociocultural estudiado (nivel de estudios alto), el uso o ausencia de la preposición *de* tanto “ante infinitivo”, cuanto “ante *que* + verbo en forma personal”, es muy escaso, sólo alcanza el 3.3%. Sin embargo y pese a su bajo porcentaje, el contexto donde tiene mayor presencia, e incluso significación estadística ($\chi^2 = 7,596$, Sig.:.000), es el que corresponde a estructuras con cláusula integrada en infinitivo. Contexto que, curiosamente, no es el habitual en los estudios precedentes.

El “Queísmo” y “Dequeísmo”, fenómenos que centran el interés de los anteriores estudios, son muy escasos en nuestra comunidad —queísmo, 2.7%; dequeísmo, 6.7%— e, incluso, carecen de significación estadística ($\chi^2 = 1,626$, Sig.:.202).

3.1.2.2.3. “Construcciones con *sino* + verbo en forma personal”

Se trata de un estudio descriptivo llevado a cabo por Juan Antonio Moya Corral. Los resultados están basados en el análisis de dos corpus de lengua oral procedente de entrevistas realizadas a hablantes de nivel sociocultural alto: uno más amplio y más abarcador, puesto que contiene materiales de América y España (Samper y otros, eds. 1998), otro más reducido (Moya, coord., 2007) que contiene materiales del corpus PRESEEA Granada (España). Las conclusiones más relevantes son:

1. La pérdida del inclusor */que/* está íntimamente relacionada con el proceso de duplicación del verbo. A nuestro entender, son factores pragmáticos los que están en la base de todo el proceso.
2. La tendencia a la pérdida del inclusor implica un doble cambio sintáctico, pues supone, por un lado, la creación de una estructura compleja sin su correspondiente índice de inclusión y, por otro, el inicio de la homologación de *sino* con el resto de las conjunciones en lo que se refiere a la capacidad de conectar también oraciones.
3. El proceso se encuentra en un estadio que alcanza el 33% de los usos de la conjunción adversativa *sino*.

3.1.2.2.4. Estudio de las unidades fraseológicas

Esteban T. Montoro del Arco se ha encargado del estudio y codificación de los fenómenos relacionados con el nivel léxico, específicamente con el estudio del comportamiento de las unidades fraseológicas. Si bien se puede considerar que la presencia del componente fraseológico es alta en el corpus, su estudio desde el punto de vista variacionista planteó desde un principio múltiples problemas.

Por ello se diseñó el estudio de la variación de las unidades fraseológicas como la búsqueda de los factores que determinan la aparición de una unidad fraseológica (UF) en lugar de una unidad léxica (UL) semánticamente equivalente (al menos en su significado denotativo). Se propuso, para empezar, estudiar las condiciones en las que aparece la unidad fraseológica *nada más* (y sus variantes: *nada más que*, *no más*) frente a las unidades léxicas o adverbios *solo/ solamente* (y su variante fraseológica *tan solo*). La divulgación de los primeros resultados se llevó a cabo en el XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) (Montoro 2009).

En síntesis, tras la observación de los distintos valores con los que pueden manifestarse en el discurso estas unidades así como los entornos en los que aparecen en el corpus de Granada (niveles alto y medio), se llegó a los porcentajes de aparición que muestra la tabla 1.

	/SOLO/ [solo] [solamente]	/NADA MÁS/ [nada más] [nada más que]
NIVEL MEDIO	40,2 %	59,8 %
NIVEL ALTO	70,3 %	29,7

Tabla 1

A tenor de los resultados, podemos afirmar que la variable social (nivel de instrucción) es altamente significativa y favorece en este caso la aparición de variantes fraseológicas. Esta conclusión, que se toma como válida habitualmente para el conjunto de la llamada fraseología prototípica (locuciones verbales o adverbiales metafóricas y “expresivas” y enunciados pragmáticos formulísticos), no ha sido verificada hasta la fecha para la fraseología gramatical y discursiva.

3.1.2.2.5. Otros estudios relacionados con el corpus PRESEEA-Granada

Además de los trabajos resumidos en el párrafo anterior cabe destacar los siguientes:

- El Anacoluto y las estructuras truncadas en el corpus PRESEEA-Granada ha merecido la atención de las profesoras Bedmar y Pose Furest. De esa colaboración han surgido varios trabajos que se han publicado en las *Actas* de las “Jornadas sobre la lengua español y su enseñanza” (Bedmar y Pose 2007a; 2007b; 2008).
- *Propuesta de clasificación de las unidades fraseológicas*. Marcin Sosinski está llevando a cabo un estudio cuya finalidad es comprobar si es posible aplicar al español las teorías fraseológicas polacas, en lo que a su clasificación se refiere.
- *Léxicos de uso*. Emilio J. García-Wiedemann está llevando a cabo un estudio que tiene por objeto determinar el léxico de uso, a partir del análisis de la frecuencia de las unidades léxicas en el corpus de los tres niveles de instrucción considerados.
- *La atenuación*. Esteban T. Montoro del Arco se encarga, actualmente, del estudio de la atenuación en el nivel alto, conforme a la codificación del fenómeno confeccionada por el equipo de Alcalá de Henares (Ana María Cestero Mancera) y de Valencia (Marta Albelda).
- *Las construcciones truncadas*. Francisca Pose Furest está realizando un estudio sobre *Los truncamientos sintácticos en las entrevistas semidirigidas del corpus PRESEEA-Granada*. Se trata de un trabajo que está en fase de elaboración, aunque ya se cuenta con el análisis de la bibliografía y la revisión de gran parte del material.
- *Estudio comparativo del ceceo, del seseo y de la distinción [s/θ]*. Este estudio está siendo llevado a cabo por Elisabeth Melguizo Moreno. En este momento, el estudio se encuentra en fase de transcripción y tabulación de las ocurrencias objeto de estudio.
- *Il dialetto andaluso: il parlato colto di Granada*. Se trata de la memoria de licenciatura que doña María Antonio Maffeo (becaria adscrita al Proyecto durante el último cuatrimestre de 2007) ha realizado, a partir de los materiales del sociolecto alto. Se leyó el 18/03/2008 en el Departamento de Lenguas y Literaturas Extran-

teras de la Universidad Alma Mater Studiorum de Bolonia (Italia) y mereció la máxima calificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, M. y J. A. Villena Ponsoda (eds.), 1994, *Estudios para un corpus del español*. Málaga, Universidad.
- Ávila Muñoz, A. M., 1994, “Variación reticular e individual de s/z en el Vernáculo Urbano Malagueño: Datos del barrio de Capuchinos”, *Analecta Malacitana*, 17, pp. 343-367.
- Ávila Muñoz, A. M., 1999, *Léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga*. Málaga, Universidad.
- Ávila Muñoz, A. M., M.^a C. Lasarte y J. A. Villena (eds.), 2008, *El español hablado en Málaga II. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios medio*. Málaga: Sarriá.
- Ávila Muñoz, A. M., M. Vida y M.^a C. Lasarte, 2006, “Propuesta de transcripción y etiquetado del macrocorpus PRESEEA”. [En línea: <<http://linguae.filosofia.uma.es/vum/>>; originalmente: <http://www.linguas.net/preseea/contenido/articulo_etiquetado_version_electronica.pdf>].
- Bedmar Gómez, M. J. y F. Pose Furest, 2007a, “Sobre análisis del discurso y sintaxis de la comunicación. A propósito del estudio de las estructuras truncadas en el corpus PRESEEA-Granada”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *Las hablas andaluzas y la lengua española. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 137-167. [En línea: <<http://www.ugr.es/local/hum430/jornadas.html>>].
- Bedmar Gómez, M. J. y F. Pose Furest, 2007b, “La entrevista semidirigida como modalidad de texto para el estudio de la conversación coloquial”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *Las hablas andaluzas y la lengua española. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, pp. 169-195. [En línea: <<http://www.ugr.es/local/hum430/jornadas.html>>].
- Bedmar Gómez, M. J. y F. Pose Furest, 2008, “Análisis morfofuncional-comunicativo de las construcciones anacolúpticas”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *El español en territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 167-188. [En línea: <<http://www.ugr.es/local/hum430/jornadas.html>>].
- Cuevas Molina, I., 2001, *Variación social, reticular e individual de las consonantes obstruyentes palatales y dentales en Nueva Málaga*. Tesis Doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Díaz Montesinos, F. y J. A. Villena, 2004, “Condicionamientos internos en la variación de los pronombres personales átonos en *Los hechos de Don Miguel Lucas de Iranzo*”, *Revista de Filología Española*, 84/1, pp. 95-127.
- García Ibáñez, J. M., 2005, *Introducción al proyecto de estudio de la variación lingüística en las localidades de Colmenar y Riogordo (Málaga). Contribución al Proyecto FORDIAL-Málaga*. Estudios Superiores de Lengua Española. Programa de Doctorado Interuniversitario de Calidad. Área de Lingüística General. UMA 2005.

- Gómez Molina, J. R. (coord.), 2001, *El español hablado de Valencia. Materiales para su estudio. I. Nivel sociocultural alto*. Anejo XLVI de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.
- Gómez Molina, J. R. (coord.), 2005, *El español hablado de Valencia. Materiales para su estudio. I. Nivel sociocultural medio*. Anejo LVIII de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.
- Gómez Molina, J. R. (coord.), 2007, *El español hablado de Valencia. Materiales para su estudio. I. Nivel sociocultural bajo*. Anejo LXI de *Cuadernos de Filología*. Valencia: Universitat de València.
- Hernández Campoy, J. M. y J. A. Villena Ponsoda, 2009, “Standardness and Non-Standardness in Spain: Dialect attrition and revitalisation of regional dialects of Spanish”, en D. Britain (ed.), *Dialect attrition and death* (núm. especial: *International Journal of The Sociology of Language*), 196-197, pp. 181-214.
- Lasarte Cervantes, M.^a C., 2005, *Redes sociales y variación reticular: Fundamentos teóricos y metodológicos del Proyecto FORDIAL-Málaga*. Estudios Superiores de Lengua Española. Programa de Doctorado Interuniversitario de Calidad. Área de Lingüística General. UMA.
- Lasarte Cervantes, M.^a C., 2005b, “Innovaciones metodológicas y nuevos objetivos en Sociolingüística”. *Interlingüística* 16, pp. 1-10.
- Lasarte Cervantes, M.^a C., 2007, *Transformador de nivel de amigabilidad* (GRAMI). Área de Lingüística General. Universidad de Málaga.
- Lasarte Cervantes, M.^a C., 2009, “Correlatos acústicos de la distinción meridional de /s/ y /θ/ en dos variedades del español de Málaga”. Área de Lingüística General. Universidad de Málaga.
- Lasarte Cervantes, M.^a C., J. M. Sánchez, A. Ávila y J. A. Villena (eds.), 2009, *El español hablado en Málaga III. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios alto*. Málaga: Sarriá.
- Lope Blanch, J. M., 1986, *El estudio del español hablado culto. Historia de un proyecto*. México, UNAM.
- Montoro del Arco, E. T. y E. J. García-Wiedemann, 2009, “El corpus de español hablado en Granada: proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y América (PRESEEA)”. *I Congreso Internacional de Lingüística de corpus* (7-9 de mayo de 2009), Universidad de Murcia.
- Montoro del Arco, E. T., 2009, “La relevancia del etiquetado de las unidades fraseológicas de los textos orales”, en *XV Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)* (18-21 de agosto de 2008), Montevideo (Uruguay).
- Moreno Fernández, F., 1996, “Metodología del ‘Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América’ (PRESEEA)”. *Lingüística*, 8, pp. 257-287.
- Moreno Fernández, F., 2008, *PRESEEA. Marcas y etiquetas mínimas obligatorias*. Vers. 1.1. 12-02-2008. Universidad de Alcalá, [<http://www.linguas.net/presea>] (última consulta 18-03-09)
- Moya Corral, J. A. (coord.), 2007, *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios alto*, Granada Universidad de Granada. [En línea: <http://www.ugr.es/local/escegra>].

- Moya Corral, J. A. (coord.), 2008, *El español hablado en Granada II. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios medio*, Granada Universidad de Granada. [En línea: <<http://www.ugr.es/local/escegra>>].
- Moya Corral, J. A., 2008, “Las construcciones con *sino*: estructuras y análisis”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *El español en territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 243-261. [En línea: <<http://www.ugr.es/local/hum430/jornadas.html>>].
- Samper Padilla, J. A., C. E. Hernández Cabrera y M. Troya Déniz (eds.), 1998, *Macro-corpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*, edición en CD, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y ALFAL.
- Sosinski, M., 2008, “Dificultades en la traducción de unidades fraseológicas”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *El español en territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*. Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 323-339, [En línea: <<http://www.ugr.es/local/hum430/jornadas.html>>].
- Vida Castro, Matilde (ed.), 2007, *El español hablado en Málaga. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Volumen I: Nivel de Estudios Bajo*. Málaga: Sarriá.
- Vida Castro, Matilde, 2005, *Estudio sociofonológico del español hablado en la ciudad de Málaga. Condicionamientos sobre la variación de /-s/ en la distensión silábica*. Alicante: Universidad.
- Villena Ponsoda, J. A. y F. Requena Santos, 1996, “Género, educación y uso lingüístico: la variación social y reticular de s y z en la ciudad de Málaga”, *Lingüística*, 8, pp. 5-48.
- Villena Ponsoda, J. A. y J. A. Moya Corral, 2005, “Corpus para el estudio de las hablas andaluzas II. Los corpus de Málaga, Granada y Jaén”, *Oralia*, 8, pp. 189-212.
- Villena Ponsoda, J. A. y M. Vida Castro, 2004, “The effect of social prestige on reversing phonological changes: universal constraints on speech variation in Southern Spanish”, en *Language variation in Europe. Papers from ICLAVE 2. Papers from the 2nd International Conference on Language Variation and Change in Europe* (Junio, 2003), Uppsala, Uppsala University, pp. 432-444.
- Villena Ponsoda, J. A., 1994, *La ciudad lingüística. Fundamentos críticos de la sociolingüística urbana*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Villena Ponsoda, J. A., 1994b, “Pautas y procedimientos de representación del corpus oral español de la Universidad de Málaga. Informe preliminar”, en M. Alvar Ezquerro y J. A. Villena Ponsoda (eds.), *Estudios para un corpus del español*, Málaga: Universidad, pp. 73-101.
- Villena Ponsoda, J. A., 1995, *Proyecto de Investigación del sistema de Variedades Vernáculas Malagueñas (Proyecto V.U.M.). Informe final*. DGICYT PB91-0417. Original mecanografiado inédito, Málaga, Universidad.
- Villena Ponsoda, J. A., 1996, “Convergence and divergence in a standard-dialect continuum: Networks and individuals in Malaga”. *Sociolinguística*, 10, pp. 112-137.
- Villena Ponsoda, J. A., 1997, “Convergencia y divergencia dialectales en el continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño”, *Lingüística Española Actual*, 19, pp. 83-125.
- Villena Ponsoda, J. A., 2000, “Identidad y variación lingüística: Sistema y síntoma en el español andaluz”, en G. Bossong y F. Báez de Aguilar (eds.), *Identidades lingüísticas en la España autonómica*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, pp. 107-150.

- Villena Ponsoda, J. A., 2001, *La continuidad del cambio lingüístico*. Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Villena Ponsoda, J. A., 2003, “El conflicto entre los principios universales y los modelos ideales de pronunciación: restricciones de buena formación y de fidelidad en la fonología del español de Andalucía”, en J. A. Moya Corral, y M. I. Montoya Ramírez (eds), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 85-105.
- Villena Ponsoda, J. A., 2005, “How similar are people who speak alike? An interpretive way of using social networks in social dialectology research”, en P. Auer, F. Hinskens y P. E. Kerswill (eds.), *Dialect change. Convergence and divergence in European languages*. Cambridge, CUP, pp. 303-334.
- Villena Ponsoda, J. A., 2006, “Andaluz oriental y andaluz occidental: estandarización y planificación en ¿una o dos comunidades de habla?”, en A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (eds.), *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Madrid: Arco/Libros, pp. 233-254.
- Villena Ponsoda, J. A., 2006, Variación de /d/ intervocálica en Málaga en una muestra de hablantes del nivel educacional alto. Informe preliminar en la Reunión del Proyecto Coordinado de Estudio del Español de España (HUM2004-06052-C06/filo). Universidad de Málaga.
- Villena Ponsoda, J. A., 2007a, “Efectos fonológicos de la coexistencia de modelos ideales en la comunidad de habla y en el individuo. Datos para la representación de la variación fonológica del español de Andalucía”, en *Actas del XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas* (Málaga, abril de 2005). Málaga: Universidad.
- Villena Ponsoda, J. A., 2007b, “Interacción de factores internos y externos en la explicación de la variación fonológica. Análisis multivariante del patrón de pronunciación no sibilante [θ] de la consonante fricativa coronal /θ^s/ en el español hablado en Málaga”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española* (Granada, noviembre 2006). Granada: Editorial Universidad de Granada, pp. 69-97.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008a, “La formación del español común en Andalucía. Un caso de escisión prestigiosa”, en Z. E. Herrera y P. Martín Butragueño (eds.), *Fonología instrumental. Patrones fónicos y variación* (El Colegio de México, Octubre 2006). México: El Colegio de México, pp. 211-253.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008b, “Sociolinguistic Patterns of Andalusian Spanish”, en F. Moreno Fernández (ed.), *International Journal of the Sociology of Language (IJSL) 193-194*, pp. 139-160.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008c, “Redes sociales y variación lingüística: el giro interpretativo en el variacionismo sociolingüístico”, en P. Cano López, I. Fernández, M. González Pereira, G. Prego, M. Souto (eds), *Actas del VI Congreso de Lingüística General. Vol. III. Lingüística y variación de las lenguas* (Santiago de Compostela, 3-7 mayo de 2004), vol. III. Madrid, Arco/Libros, pp. 2769-2803.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008d, “Divergencia dialectal en el español de Andalucía: el estándar regional y la nueva koiné meridional”, en H-J. Döhla, R. Montero y F. Báez de Aguilar (eds.), *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje a Georg Bossong*. Iberoamericana/Vervuert, Madrid/Frankfurt, pp. 369-392.

- Villena Ponsoda, J. A., A. Ávila, J. M. Sánchez y M.^a C. Lasarte, en prensa, “Problemas de anotación e intercambio en los corpus orales. Estrategias para la transformación de textos etiquetados en documentos XML. El caso de los corpus PRESEEA”, *Oralia*, 12.
- Villena Ponsoda, J. A., F. Díaz Montesinos, A. Ávila y M.^a C. Lasarte, en prensa, “Interacción de factores fonéticos y gramaticales en la variación fonológica: la elisión de /d/ intervocálica en la variedad de los hablantes universitarios en la ciudad de Málaga”, en E. Méndez y Y. Congosto (eds.), *Variación lingüística y contacto de lenguas en el mundo hispánico*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Villena Ponsoda, J. A., J. A. Moya, A. Ávila y M. Vida, 2003, “Proyecto de Investigación de la Formación de Dialectos (FORDIAL)”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, pp. 607-636.
- Villena Ponsoda, J. A., J. M.^a Sánchez y A. Ávila, 1994/1995, “Modelos probabilísticos multinomiales para el estudio del seseo, ceceo y distinción de /s/ y /θ/. Datos de la ciudad de Málaga”. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 10, pp. 391-435.

MESA REDONDA

A VUELTAS CON LA TRADUCCIÓN (Y LA INTERPRETACIÓN...)

Ángela Collados Aís (coord.)
Rafael Barranco Droege, Emilia Iglesias Fernández,
Concepción Sánchez-Adam y Marcin Sosinski
Universidad de Granada

1. PLANTEAMIENTO GENERAL (*Ángela Collados Aís*)

La invitación para celebrar esta mesa redonda, cursada a profesores que imparten docencia en la Facultad de Traducción e Interpretación, ha sido aceptada con mucho agrado, entre otros motivos, porque el mutuo conocimiento y el intercambio de ideas contribuye al acercamiento entre disciplinas que comparten y nutren espacios académicos comunes y, por tanto, que tienen mucho que aportarse unas a otras. Agradecemos por tanto a los organizadores de estas importantes y consolidadas Jornadas la posibilidad que nos han brindado.

Dado que en esta mesa redonda el foco está centrado en la formación —algo que especialmente en estos momentos goza de gran actualidad con la reforma en la que se encuentra inmersa la Titulación de Traducción e Interpretación, entre otras— todos los integrantes de la mesa redonda lo son porque han sido de una u otra forma confrontados con la gestión vinculada a la formación en este campo o la han “vivido” de forma muy directa. De hecho, varios de los aquí presentes han dirigido y/o formado parte de los Comités de Autoevaluación de la Titulación o del Departamento de Traducción e Interpretación. La pertenencia a estos comités sin duda ha sido una experiencia suficientemente importante como para conocer las fortalezas de nuestra titulación pero también para tomar conciencia de sus debilidades y, lo que sería su consecuencia lógica, sus posibles vías de mejora. Al margen de la pertenencia a estos comités, varios de los aquí presentes también han desarrollado sus investigaciones en el ámbito académico y/o didáctico de la Traducción y la Interpretación.

La Titulación de Traducción e Interpretación goza actualmente de gran popularidad y éxito. Sin embargo, si no somos conscientes de nuestras fortalezas y debilidades, y no las tenemos en cuenta para el actual proceso de reforma, posiblemente habremos elegido el mejor y más rápido camino hacia el final de este éxito. En esta mesa redonda, por tanto, intentaremos dar respuesta desde varias vías a cómo se ha abordado, y se está abordando, la actual reforma del Grado de Traducción e Interpretación y sus posibles efectos a medio y largo plazo. Consideramos que este tema es de vital importancia, así como la decisión en torno al título mismo, establecido de forma paritaria para la Traducción y la Interpretación, o el papel de la Lengua Materna, en nuestro caso el español, de cara a la mejor formación de traductores e intérpretes.

Por ello, la estructura de esta mesa redonda será la siguiente: tras una breve introducción a los orígenes de los estudios de Traducción e Interpretación en España, se abordará el papel de la interpretación en el plan de estudios de Traducción e Interpretación dado que posiblemente este tema sea el menos conocido fuera del ámbito de la Traducción y la Interpretación y con más repercusión sobre el siguiente tema que abordaremos: el papel del español como lengua A. En este apartado se analizará la realidad española en comparación con otros entornos, concretamente el polaco. Finalizaremos precisamente abordando la nueva realidad que se nos ofrece con el proceso Bolonia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), tanto desde una perspectiva global que tenga en cuenta en la formación de traductores e intérpretes en el sistema universitario en el que se integra y que la predetermina en gran medida, así como, más concretamente, las características del nuevo Grado de Traducción e Interpretación.

2. ORÍGENES DE LA FORMACIÓN DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (*Ángela Collados Aís*)

La formación en Traducción e Interpretación nace como consecuencia de la demanda social y profesional que surge cuando los intercambios internacionales, tanto en el ámbito político como económico y comercial se acrecienta de forma considerable. En este sentido, podemos decir que sus orígenes son relativamente recientes.

Si este es el caso de la traducción, lo es mucho más de la interpretación. Por poner un ejemplo, la interpretación simultánea no es conocida realmente hasta su “presentación pública” durante los procesos de Núremberg y la interpretación consecutiva, tal y como se conoce en la actualidad, se comenzó a practicar de forma profesional en el periodo de entreguerras (cf. Baigorri 2000). Este hecho y las demandas en el volumen de traducción después de la Segunda Guerra Mundial fue lo que propició la creación de los primeros centros de formación.

Si bien no existe unanimidad en cuanto a cuál sea el primer centro o la propia fecha de creación, ya que algunos autores sitúan el primer centro en 1941 en Ginebra, mientras que otros lo sitúan en 1930 en Heidelberg (insertado en la Escuela de Comercio), lo cierto es que la formación en Traducción e Interpretación no comienza antes de la década de los treinta del siglo pasado. Sí parece haber consenso en cuanto al orden de creación de los siguientes centros: Viena, en 1943; Graz, en 1946, y Germersheim, Saarbrücken y París en 1957 (cf. Snell-Hornby *et al.* 1998).

En España tendríamos que esperar al año 1972. En este año se crean las Escuelas Universitarias de Traductores e Intérpretes (EUTI). Las tres primeras, las de Barcelona, Granada y Las Palmas, por ese orden. La formación finalizaba tras tres años de estudios con el título de Diplomatura. Dados los problemas que dicha titulación implicaba para los egresados y su inserción en organismos internacionales como la Unión Europea, a partir de 1990 las diplomaturas son reemplazadas por las licenciaturas de Traducción e Interpretación y las EUTI, consecuentemente, por las actuales Facultades de Traducción e Interpretación. Esta constituiría la primera gran reforma en estos estudios.

A partir de esta reforma se consolida definitivamente la Traducción e Interpretación en el panorama universitario español. A la vez, prolifera el número de centros dedicados a formar a traductores e intérpretes. Actualmente existen más de veinte centros públicos y privados. En el caso andaluz, por poner un ejemplo, coexisten a día de hoy cuatro centros: Granada, Málaga, Pablo de Olavide (Sevilla) y Córdoba. No obstante la “masifica-

ción” de centros, hasta ahora estos han intentado perfilar sus contenidos de manera que unos y otros pudiesen tener su impronta propia. Así, se ofrecían distintos itinerarios de especialización que hiciesen atractivos los centros para el entorno en el que se insertaban o bien que se beneficiaran de sus fortalezas.

Con la tercera gran reforma, la actual adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, de la Titulación de Traducción e Interpretación y su aplicación concreta en el territorio nacional, y específicamente en el andaluz, esta impronta propia de cada centro parece diluirse, al menos en el nuevo grado. Entre otros motivos, se encuentra el hecho de que la especialización que contemplaba la Licenciatura ya no tendría lugar en el grado, a pesar de que sigue siendo de una duración de cuatro años. Algo que es difícil de entender.

Resumiendo, durante los más de 35 años de existencia de centros de formación de traductores e intérpretes en España, al margen de reformas menores, nos hemos *reformado* en tres ocasiones. Es la actual la que analizaremos en líneas subsiguientes.

3. LA INTERPRETACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (*Emilia Iglesias Fernández*)

3.1. *Los intérpretes nacen, no se hacen*

En la década de los setenta y principios de los ochenta, cuando la Traducción se iba haciendo un sitio entre las disciplinas científicas, la Interpretación se consideraba una suerte de oficio que desempeñaban profesionales de las lenguas que habían tenido la suerte de nacer con este don (Nida 1981). La Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (AIIC), que se había creado en 1953, formuló unas directrices didácticas para los centros de formación o “*school policy*” (Seleskovitch 1999: 58) que no contribuyeron en la equiparación de la Interpretación como disciplina académica. La AIIC articuló un paradigma didáctico que se fundamentaba en premisas normativas, poco receptivas a la teoría y que destacaban el carácter profesional y técnico de la interpretación desatendiendo la vertiente científica. Los propios intérpretes desconfiaban de los centros de formación emergentes y se recomendaba el estudio de otras disciplinas para, una vez en el posgrado, se pudieran adquirir las competencias de la Interpretación. Estos postulados didáctico-pedagógicos marcaron el desarrollo curricular de las instituciones de formación de intérpretes de todo el mundo, como la emblemática *École Supérieure d’Interprètes et de Traducteurs* (ESIT) de París, que recogió el testigo curricular (Seleskovitch 1968, Seleskovitch y Lederer 1984) y lo extendió de París al resto de los países europeos, influyendo de forma determinante en los servicios de reclutamiento y formación de intérpretes de las instituciones europeas¹ que han instaurado sus consignas: interpretación sólo a la lengua materna, reprobación del *retour* o interpretación hacia la lengua extranjera, la secuenciación de la interpretación consecutiva y simultánea, etc. Algunos estudiosos de este paradigma llegaron incluso a desaconsejar abiertamente el estudio de la interpretación en el grado:

¹ Esta visión de la formación ha llevado a la Comisión Europea, a través de la Dirección General de Interpretación de la UE (antiguo SCIC), a la creación del Máster Europeo en Interpretación de Conferencias para cubrir las necesidades que, siempre según la DG Interpretación, las licenciaturas en Traducción e Interpretación de muchos países no cubren.

We do not believe that any ‘special’ training at undergraduate level in either translation or interpreting is an especially good qualification, as the subsequent struggle to reduce the students reliance on bad habits thus acquired makes teaching and learning all the more difficult.² (Longley 1978: 47)

3.2. *Los intérpretes se hacen, pero son fundamentalmente traductores*

A finales de los años setenta y principios de los ochenta se impulsa la actividad investigadora en Interpretación al profundizarse en aspectos teóricos y prácticos y al diversificarse el objeto de estudio: del proceso cognitivo hacia otras vertientes de la interdisciplinariedad. Así lo demuestra la celebración del simposio de la OTAN (Gerver y Sinaiko 1978) y de los congresos sobre investigación y didáctica de la Universidad de Trieste (Gran y Dodds 1989, Gran y Taylor 1990). La Interpretación va fortaleciendo sus cimientos académicos al desarrollarse un nuevo enfoque didáctico que propugna una formación más sistemática y más vinculada con los frutos de la teoría y la investigación (Stenzl 1989). La década de los años ochenta culmina con la institucionalización de la Traducción como disciplina científica, y la Interpretación, que había visto fortalecido su peso académico y científico es considerada “(...) una (sub)disciplina que se desarrolla dentro de otra disciplina que, a su vez, se encuentra en plena evolución [cf. los estudios de Traducción] (...)”³ (Shlesinger 1995: 9). Así, en el acta fundacional de la European Society for Translation Studies (EST) se recoge el término “Traducción” como hiperónimo de Traducción e Interpretación (cf. Snell-Hornby, Pöchhacker y Kaindl 1994), y publicaciones de referencia como la *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies* y el *Oxford Handbook of Translation Studies* equiparan a la Interpretación con una de las diversas modalidades de Traducción.

Esta relación subordinada de la Interpretación como subdisciplina de la Traducción se refleja en la estructura curricular implantada en España en los años setenta y ochenta, primero en las Escuelas Universitarias de Traducción e Interpretación con la fórmula académica en “Y” y, más adelante, en las Facultades de Traducción e Interpretación con el modelo de dos ciclos o “*two-tier system*”, que propugna una sólida formación común en Traducción para la Interpretación. También desde las instancias educativas europeas, el European Language Council, a través del *Thematic Network Project* en el área de lenguas, recomienda que la formación de la Traducción preceda a la de Interpretación:

A course profile for interpreting would therefore include or presuppose a certain level of translation skills and in the following recommendations part of the course profile for translation will be considered a prerequisite for a course in conference interpreting in undergraduate courses (...).⁴ (ELC 1999)

En otros ámbitos geográficos, se comienza a observar un giro en el enfoque didáctico de la Traducción al colocar a la Interpretación como materia llave de introducción a los

² “No creemos que los estudios de licenciatura específicos de Traducción o Interpretación aporten una cualificación especialmente buena, pues los esfuerzos necesarios para eliminar los malos hábitos adquiridos por los estudiantes durante este tipo de formación dificultan en gran medida la enseñanza y el aprendizaje” (Longley 1978: 47).

³ “*Interpreting is a (sub)discipline in the making within a discipline [cf. translation studies] in the making, that is interpretation studies.*”

⁴ “Los contenidos de los cursos de formación en Interpretación presuponen que el estudiante ha adquirido un nivel de competencias en Traducción, por lo que las recomendaciones en relación a los contenidos de los cursos en Traducción deben considerarse un prerequisite en cualquier curso de formación en interpretación de conferencias en programas de segundo ciclo universitario (...).”

estudios, dada su naturaleza inmediata y cercana de comunicación. Así se aprecia en la reforma curricular de los estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad de Heidelberg (Ammann y Vermeer 1990) y en propuestas similares por parte de pesos fuertes de la Traducción como Christiane Nord (1997: 105-106), Hanz Höning (1998: 342) y Roland Freihoff (2001: 39). Muchos formadores y teóricos de la interpretación comparten la visión de Nord (1997: 106) que justificaría este cambio de enfoque curricular “de la Interpretación a la Traducción”, al entender que resulta más práctico y directo iniciar a los estudiantes en una situación comunicativa en la que el contexto y los receptores son más visibles porque propiciaría una mejor comprensión de los factores extratextuales y prevendría la hipnosis frente al texto original.

Es cierto que la ubicación de la Interpretación dentro del paraguas de la Traducción ha brindado un servicio positivo a la Interpretación (Mayoral Asensio 2001) y se ha demostrado que si la competencia lingüística del estudiante es buena y se ofrecen las garantías académicas necesarias, como por ejemplo habilitar la obligatoriedad y la optatividad como vías de compensación de la carga lectiva de la Interpretación, la adquisición de las técnicas básicas de la Interpretación se puede acometer en pregrado (Collados Aís 2000: 7, Martín 2000: 192). Sin embargo, no es menos cierto que este marco académico ha encorsetado el desarrollo de los estudios de Interpretación, frenando el avance en no pocas áreas de investigación. Así, mientras que los contenidos de especialización en Traducción se iban ampliando y consolidando, la situación de la Interpretación se anquilosaba y en las sucesivas revisiones de los Planes de Estudios no se incorpora la instrucción en algunas técnicas y modalidades distintas de la interpretación de conferencias (Iglesias Fernández 2003), desoyendo así las recomendaciones articuladas desde Europa en las que se exhortaba a incorporar la interpretación bilateral y la interpretación social en las titulaciones universitarias mediante fórmulas *ad hoc* como módulos complementarios con el ánimo de “garantizar la calidad y la profesionalización de las actividades de interpretación social e interpretación de enlace comercial” (TNP, Course Profile Recommendations, ELC 1999: 14). Aunque se había operado un cambio exponencial en el volumen de interpretación en el mercado privado (Gile 1989: 649), la temática que se impartía en Interpretación era principalmente de índole comunitaria o de organismos internacionales, cuando, de hecho, España no había sido nunca un país vinculado con los organismos comunitarios, y sí un país donde se celebraban numerosos congresos en el mercado privado (Martín y Padilla Benítez 1989: 89, Abril Martí y Ortiz Urbano 1998: 287). Los intérpretes desempeñaban servicios en la Administración de Justicia, en interrogatorios policiales, con la lengua de signos, en hospitales, en reuniones de propietarios, en la diplomacia, en negociaciones comerciales y en los medios de comunicación, pero los programas de formación no articulaban la técnica de la interpretación bilateral, que se emplea principalmente en estos contextos profesionales, ni se habían reorganizado los contenidos para hacer sitio a la formación en estas otras modalidades de interpretación (Iglesias Fernández 2007). La interpretación inversa “*both ways*” en cabinas mixtas o “*biactive interpreting*”, como se denomina esta práctica en las instituciones europeas, se había consolidado en nuestro mercado, pero en aquellos centros donde sí se formaba en inversa, se hacía por decisión propia del docente (cf. Iglesias Fernández 2005). Se venía formando un perfil de intérprete para los organismos internacionales, pero no se enseña la técnica del relé⁵, aun cuando esta práctica está muy

⁵ Técnica de interpretación indirecta en la que el mensaje final llega a los receptores a través de dos intérpretes: el primero o “pívot” interpreta el mensaje de la lengua origen hacia otra lengua a partir de la cual otros intérpretes, “intérprete de relé” realizan su traducción hacia sus respectivas lenguas meta.

extendida en Europa (cf. Kahane 2000), y también en España (Martin y Jiménez Serrano 1998: 358), y es de uso muy común en el Parlamento Europeo (cf. Waliczeck 2003: 49).

3.3. *La naturaleza distintiva de los estudios de Interpretación*

Los años noventa representan para la Interpretación lo que los años ochenta fueron para la Traducción, es decir, el desarrollo de su institucionalización como disciplina. Salevsky (1993) y Gile (1994) emplean por primera vez la denominación “estudios de Interpretación”, y Pöchhacker y Shlesinger (2002: 3) equiparan a los estudios de Interpretación con una “disciplina” en su introducción a *The Interpreting Studies Reader*. Desde la Traducción, investigadores como Venuti (2000: 2), Williams y Chesterman (2002) o Munday (2008) ofrecen un trato específico y distintivo a los estudios de Interpretación, tanto por su grado de especialización, su carácter marcadamente interdisciplinar, como por el número de sus publicaciones. A finales de los años ochenta y primeros de la nueva década se consolida también la investigación en otras modalidades de interpretación distintas de la interpretación de conferencias, que había ocupado un lugar privilegiado en la didáctica y en la investigación. La celebración continuada de los congresos *The Critical Link* (Toronto 1995, Vancouver 1998, Montreal 2001 y Estocolmo 2004) en torno a la interpretación en entornos judiciales, policiales, sanitarios, educativo, la interpretación de la lengua de signos, etc. da buena muestra de ello.

Si bien es cierto que desde hace unas décadas se ha producido una profundización y diversificación en el alcance y calado de la investigación en Interpretación, se echa en falta una respuesta curricular que dote a los estudios de mayor estatus como disciplina científica.

Las ventajas de un enfoque separado para el estudio de la Interpretación son obvias, pues este dotaría de mayor autonomía y libertad a los investigadores en el establecimiento de los fundamentos teóricos y metodológicos de partida que favorecieran el estudio de una actividad comunicativa gobernada por un proceso cognitivo múltiple *sui generis* condicionado por variables tales como la interacción inmediata y la presión de factores temporales. Pero también es cierto que se podrían perder de vista áreas de interés vitales de la inter-subdisciplinariedad (Pöchhacker 2008: 42). Esto último no es infrecuente encontrarlo en programas de formación de grado y en cursos doctorales en Traducción en los que no se aborda la Interpretación ni explícita ni implícitamente.

3.4. *Menos es más: simplificación y generalización de los contenidos de Interpretación en el título de Grado en Traducción e Interpretación*

El debate sobre la naturaleza generalista o especializada de la formación de la Traducción y la Interpretación no es nuevo. La idoneidad de la formación en conocimientos horizontales se había formulado en el ámbito de la Traducción (Wilss 1987, Mossop 2001, Mayoral Asensio 2001) con la premisa de que habilitaría al estudiante para ejercer un amplio abanico de perfiles. A su vez, aquellos defensores de la incorporación de la semiespecialización en el grado (Chernov 1996) también habían tenido eco en nuestro país, habida cuenta de que el mercado privado de la Interpretación se nutría en gran número de congresos médicos, en lo que se refiere a la combinación con inglés y científico-técnicos en lo que respecta al alemán (cf. Collados Aís et al. 1998).

Las iniciativas desarrolladas por distintas asociaciones profesionales para acercar la enseñanza de la Traducción y la Interpretación a la realidad del mercado profesional intentaron contrarrestar la tendencia académica tradicional, que había desatendido cuestiones de índole práctica y profesional en los contenidos (BDÜ 1986, POSI 1999). Consecuentemente, en España, el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura suponía un avance con respecto al anterior al permitir un mayor grado de especialidad o “semiespecialidad” (Mayoral Asensio 2000: 3), ya que la formación de traductores generalistas ya no respondía a las exigencias del mercado; el actual “permite una semiespecialización cuando los estudios antiguos sólo permitían proponerse la formación de traductores generalistas, con una mejor adaptación a las exigencias del mercado (...) además de haber abierto el abanico de campos de especialización” (ibid. 3).

Para la confección de los contenidos de la Interpretación en el Libro Blanco de la titulación de Grado en Traducción e Interpretación (ANECA 2005) no parece que se haya contado con las asociaciones nacionales e internacionales de intérpretes, ni con los docentes de esta materia, que no fueron consultados ni sometidos a encuestas ni entrevistas sobre los contenidos de los programas. La propuesta de simplificación y generalización de los contenidos del Grado en Traducción e Interpretación no está acompañada de un riguroso aparato contrastivo de la situación laboral de los egresados, del mercado privado e institucional de la interpretación en sus diversos contextos profesionales, de las combinaciones lingüísticas, etc. Asistimos, de nuevo, a un proceso de toma de decisiones curriculares en el sistema universitario español en el que parecen haber pesado más los pulsos de los poderes académicos que a un análisis exhaustivo de las necesidades de la sociedad a la que la Universidad pretende servir. Arrastrados por el torrente administrativo de Bolonia, la Interpretación vuelve a su papel secundario, con una merma considerable en su carga lectiva y sin que se haya concretado aún el contenido de los estudios de posgrado de la titulación.

Estamos de acuerdo con Pöchhacker (2008: 42) cuando advierte del peligro de que en el proceso de refundación de los programas de doctorado en la incorporación de los estudios de Traducción e Interpretación al EEES no se preste la suficiente atención a la Interpretación:

It is precisely in the context of current initiatives to reshape doctoral programs within the Bologna system, including mandatory coursework, that this issue [a separate v. an integrated approach] acquires vital significance. Without inclusion in the canon of Translation Studies—notwithstanding dedicated publications to account for its specific research tradition and conceptual features, interpreting may receive insufficient attention in postgraduate research and become sidelined as a field of study. (Pöchhacker 2008: 42)

La declaración de Bolonia impulsó un proceso de convergencia y armonización de la enseñanza superior europea que culminará en 2010 y que plantea todavía muchos interrogantes.

4. EL PAPEL DE LA LENGUA MATERNA EN LA FORMACIÓN DE LOS TRADUCTORES E INTÉRPRETES (*Marcin Sosiński*)

En este apartado nos referiremos al papel de la lengua materna en la formación de los traductores e intérpretes. Aprovechando mi conocimiento de las realidades española y

polaca, trataré de presentar la situación de la lengua materna en las universidades de ambos países, tomando como ejemplo las universidades de Granada y Varsovia.

4.1. *La lengua materna en la formación de traductores e intérpretes en España*

Es un hecho más que obvio que la traducción e interpretación es, sobre todo, según la conocida clasificación de Leibnitz, un *saber técnico*. Es decir, en última instancia, de un traductor⁶ se exige que *sepa* hacer una traducción y que no solo posea un conjunto de conocimientos teóricos subyacentes y, por otra parte, imprescindibles.

Lo mismo se puede aplicar al papel de la lengua materna, es decir, en nuestro caso, a la asignatura de Lengua Española en la Facultad de Traducción e Interpretación.

En este sentido, pues, entendemos que el interés de los estudiantes por la lengua española está dirigido a lo práctico, al conocimiento operativo; y nuestro objetivo, como docentes, es que los futuros traductores sepan expresarse correctamente en su lengua materna, tanto oralmente como por escrito y en diversas situaciones comunicativas.

Para ello, los alumnos deben adquirir conocimientos teóricos sobre los géneros discursivos y los aspectos normativos del español. También deben aprender a buscar información sobre estas cuestiones de manera autónoma. Por último, esta vertiente teórica ha de ir acompañada en todo momento por actividades prácticas de comentario y composición de textos, simulación de debates, etc.

En la Universidad de Granada, el Departamento de Lengua Española intenta satisfacer esta demanda. Actualmente, impartimos tres asignaturas en la Facultad de Traducción e Interpretación: Lengua Española 1, Lengua Española 2 y Lengua Española 3 o Variedades del español, cada una de ellas con una carga lectiva de 6 créditos. Las dos primeras asignaturas son troncales y la última es una optativa. Las tres suman, pues, 18 créditos en una carrera de 300, y de estos 18 sólo 12 son créditos obligatorios. Desde luego, no es mucho, pero habría que decir que la lengua española es una “materia transversal”, es decir, que en las clases de traducción e interpretación los profesores no vinculados a nuestro departamento, como es natural, también prestan atención al uso del español.

Volviendo a las asignaturas, la Lengua española 1 y la Lengua española 2 tienen un marcado carácter práctico y, de hecho, han sido adaptadas ya a las exigencias del Plan Bolonia. La Lengua española 1 es una asignatura más general y se centra en el análisis de los distintos tipos de textos y discursos en español, relacionándolos con cuestiones normativas y con la variación lingüística. Sus objetivos específicos son:

- Reconocer los rasgos caracterizadores de los diferentes tipos textuales.
- Analizar, sintetizar, crear y revisar profesionalmente todo tipo de textos y discursos.
- Identificar la variación lingüística y discernir entre registros, lenguajes especializados, jergas y dialectos.
- Describir los principales rasgos fonéticos, léxicos y morfosintácticos de las variedades del español.
- Poseer una actitud abierta hacia las distintas modalidades dialectales del español, y de manera muy especial, hacia las variedades del español americano.

⁶ Para no ser demasiado repetitivos, en lugar de *traductores e intérpretes*, hablaremos solo de *traductores*, confiando en la comprensión de los profesionales que se ocupan de la traducción oral.

Por su lado, la Lengua española 2 es una asignatura más específica y tiene como objeto el análisis del español actual desde una perspectiva normativa. Se estudian los fenómenos morfo-sintácticos y léxico-semánticos, excluyendo la fonética y la fonología. En este caso, los objetivos específicos son:

- Reconocer las principales tendencias de la morfosintaxis del español
- Identificar y corregir los cambios estigmatizados del español actual
- Valorar críticamente el uso de los extranjerismos en español

Estas dos asignaturas, repetimos, se imparten desde un enfoque práctico, instrumental y los docentes no se detienen en la mera descripción de los fenómenos.

La tercera asignatura, Lengua española III “variedades del español”, es quizás la asignatura más tradicional, más filológica de las tres. El objetivo de esta asignatura consiste, fundamentalmente, en describir la variación geográfica del español.

Como resumen, apreciamos que la lengua española como asignatura no tiene un peso objetivo en la carrera, pero se trata de materias fundamentales en la formación profesional de traductores e intérpretes. Nuestra intención, en este sentido, es que los alumnos que las cursan se conviertan en usuarios conscientes de su lengua materna.

4.2. *La lengua materna en la formación de traductores e intérpretes en Polonia*

En Polonia, como en España, los traductores pueden formarse cursando estudios de grado y estudios de postgrado de perfil profesional que normalmente eligen los licenciados en filología, pero también los de cualquier otra carrera. La diferencia fundamental radica en que no existe la carrera de traducción e interpretación como tal y los estudiantes se matriculan en la carrera de Lingüística Aplicada en la que se forman a traductores y también profesores de idiomas.

Como ejemplo, vamos a tomar el Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Varsovia. Se imparten tres asignaturas de la lengua materna: La gramática descriptiva de la lengua polaca (3 créditos), la estilística de la lengua polaca (1,5 créditos) y la cultura de la lengua polaca (3 créditos). La primera de ellas, como su nombre indica, tiene como objeto la descripción científica de la lengua, la segunda examina los géneros discursivos y la tercera se centra en los problemas normativos.

Así pues, se podría establecer una correspondencia *grosso modo* entre la Lengua española 1 y la estilística de la lengua polaca, por un lado, y la lengua española 2 y la cultura de la lengua polaca, por el otro.

Vamos a detenernos un momento en la asignatura Cultura de la lengua polaca. Esta asignatura hace poco ha cambiado de nombre y antes, esto es revelador, se llamaba La lengua polaca como herramienta del traductor. Este resumen de los objetivos es una buena muestra del enfoque que se le da a la enseñanza de la lengua materna en las carreras de traducción: “el objetivo del curso consiste en adquirir capacidades prácticas de hablar y escribir eficaz y correctamente, es decir, de acuerdo con las reglas y las normas lingüísticas. Esto supone la realización de ejercicios de uso de palabras, sus formas y construcciones que de manera más fiel y eficaz transmitan los pensamientos y las intenciones del emisor del mensaje. Por ello, como parte de la asignatura, los alumnos se familiarizarán con los conceptos básicos de la cultura idiomática. Tendrá especial importancia el concepto de norma lingüística, es decir, las reglas del uso reconocido como modélico, correcto o, al menos, admisible por parte de la sociedad polaca actual y, particularmente, por sus miembros más formados. Las normas concernientes a la fonética,

la flexión y la sintaxis se estudian y se practican desde la perspectiva de la lengua polaca como la lengua meta en el proceso de traducción”.

4.3. *Comparación de modelos*

En principio, parece que el currículo polaco es más completo, aunque hay que advertir que las dos asignaturas polacas suman sólo un 4,5 créditos cuando las dos correspondientes materias españolas alcanzan los 12 créditos. En la práctica, pues, el modelo español ofrece una formación, en principio, más completa.

Sea como fuere, debe señalarse que en ambos casos, a la hora de enseñar la lengua materna, se ha sabido adoptar el enfoque práctico. Hemos entendido que los futuros profesionales nos demandan sobre todo que les enseñemos cómo utilizar la lengua, es decir, su herramienta de trabajo, y, por lo tanto, las cuestiones puramente teóricas deben pasar a un segundo plano.

5. LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Y EL EEES (*Rafael Barranco Droege*)

Uno de los referentes del sistema universitario europeo es Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que, como ministro de cultura de Prusia, promovió un modelo alternativo a las instituciones de enseñanza superior de la época, fuertemente orientadas hacia la profesionalización. El modelo de Humboldt, de corte humanista, propugna la unidad de la docencia y la investigación, la autonomía del individuo y la *libertad académica*. La libertad académica se refiere ante todo a la libertad de aprendizaje, de cátedra y de investigación, pero también a la autonomía de la Universidad respecto al Estado en cuanto al ordenamiento de los estudios y a su financiación.

Mientras que el concepto de autonomía universitaria es invocado recurrentemente, en la práctica dista mucho de cumplirse, dadas las diversas regulaciones impuestas por el Estado y la dependencia financiera de las universidades públicas respecto a este. La falta de autonomía se ha hecho nuevamente patente durante el desarrollo de los nuevos planes de estudio adaptados al llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), comúnmente conocido como *Plan Bolonia*. En efecto, han sido las autoridades nacionales y regionales quienes han gobernado dicho proceso, dejando en muchas ocasiones a las universidades y, en particular, a las facultades, un margen de maniobra francamente estrecho (véase la sección 3.4).

El Plan Bolonia pretende hacer las universidades europeas más atractivas en el entorno internacional, más cercanas a las necesidades del mercado y más eficaces.

Para conseguir el primero de estos tres objetivos, se han introducido dos tipos de titulación en los países participantes, que, con el tiempo, deberán sustituir a las titulaciones actuales, entre las que se cuentan la diplomatura y la licenciatura españolas. Estas nuevas titulaciones son el *grado* o *bachelor* y el *máster*. Los estudios de grado son de 3 a 4 años de duración. Una parte de los graduados podría acceder a cursar estudios de *máster*, de 1 a 2 años de duración, que en España se suelen denominar *másteres oficiales* o *másteres universitarios*, para distinguirlos de títulos homónimos no encuadrados en el Plan Bolonia. Estos estudios pueden ser de *perfil profesionalizante* o de *perfil investigador*. Por regla general, tan sólo un máster de este último tipo tiene una orientación netamente científica y permite el acceso a los estudios de doctorado.

Se pretende que la existencia de estos dos tipos de titulación permitirá que los títulos emitidos en los distintos países del EEES sean más fácilmente comparables entre sí. Además, los títulos se acompañan del llamado *suplemento europeo al título*, en que se describe en detalle la formación realizada, denominada en créditos europeos (ECTS). Esta iniciativa ha tenido eco en otros países como Australia, donde se está desarrollando un instrumento similar (CHEMO 2007).

Sin embargo, es necesario cuestionarse en qué medida serán estos títulos verdaderamente comparables en cuanto a su contenido. Debido a que se ha optado por no coordinar la aplicación del Plan a nivel europeo, la homologación de contenidos se está produciendo tan sólo a nivel nacional o regional. Esto puede conllevar algunos efectos adversos, como la reducción de la diversidad de la oferta en cada territorio, al impedir a las universidades especializarse dotándose de un perfil propio, y la restricción de la movilidad internacional durante los estudios de grado. Esto último ocurre debido a la *modularización* del aprendizaje prevista en el Plan Bolonia. Dicha modularización implica una reducción drástica de las asignaturas optativas, por lo que los estudiantes que realicen estancias en el extranjero pueden verse obligados a prolongar la duración total de sus estudios, debido al desajuste entre los planes de estudio de las distintas universidades. Si bien es cierto que este efecto podría paliarse si la universidad de origen habilitalse una *ventana de movilidad* en su plan de estudios, probablemente sería necesario un acuerdo de coordinación con la universidad de acogida correspondiente. El resultado de todo ello no es sólo que se reduce el número de destinos de intercambio disponibles para los estudiantes de cada universidad: lo que se concibió como un intento de simplificar el mosaico académico europeo corre el riesgo de traducirse en una maraña de acuerdos bilaterales entre universidades.

Para acercar la universidad europea a las necesidades del mercado, el Plan Bolonia prevé, como se ha dicho, la introducción de los estudios de *grado*. Estos estudios están destinados a proporcionar una formación más profesionalizante que científica y, en muchos casos, hay un período de prácticas profesionales incluido en los mismos. Para justificar la necesidad de esta nueva titulación suele remitirse al caso de los EEUU, país en el que, según se argumenta, la mayoría de los titulados universitarios acceden al mercado de trabajo con un título de *bachelor*.

Sin embargo, desde diversos estamentos se ha cuestionado que los estudios de grado sean capaces de proporcionar una formación suficiente como para facilitar la inserción en el mercado laboral. En el ámbito de la Traducción y la Interpretación, en países como Alemania se ha advertido contra la introducción de grados de tres años, argumentando que no respondería a las necesidades de las empresas, de la administración pública y de las organizaciones internacionales (Stoll 2006). Al contrario que en otros países, en España, la introducción del grado de Traducción e Interpretación no supondrá una reducción de la duración de la carrera, que seguirá siendo de cuatro años. Por ello, no deja de resultar sorprendente que algunos de los nuevos planes de estudios hayan adoptado un enfoque más generalista que la licenciatura que reemplazaron (véase la sección 6). Al posponerse la traducción especializada y la interpretación a una fase de posgrado —aún por definir— se entra en abierta contradicción con la pretensión anunciada de ofrecer una formación más profesionalizante. Por otro lado, esta decisión tampoco concuerda con las ofertas de otros países, en los que han aparecido titulaciones de grado tanto de Traducción como de Interpretación para ámbitos especializados, como la economía (Stoll 2006).

Finalmente, con el fin de cumplir con el criterio de eficacia, en la mayoría de los países participantes se han introducido agencias de evaluación de la “calidad”, como la ANECA española, cuya misión declarada es la de adaptar la Universidad al mercado laboral. Su dictamen es decisivo para la aprobación de los planes de estudios, y, en determinados casos, estas agencias pueden resolver la supresión de estudios existentes. La legitimidad de dichas agencias ha sido cuestionada, al disfrutar de competencias consagradas por la Ley sin ser órganos de naturaleza académica ni haber sido constituidos democráticamente. Con todo, la adecuación de los estudios disponibles a las necesidades de la sociedad es una exigencia legítima. En este sentido, llama la atención que en los nuevos planes de estudios de Traducción e Interpretación no se les dé a ciertas lenguas la relevancia que tienen en la sociedad española. En particular, debido a la inmigración que se ha dado en España en el transcurso de los últimos 15 años, en los servicios públicos existe una gran demanda de intérpretes de hablas que suelen estar ausentes de la interpretación de conferencias, como el dialecto marroquí y las lenguas rumana, búlgara y polaca. Sin embargo, este tipo de servicios de interpretación se están dejando, a menudo, en manos de personal de cualificación deficiente, con los consiguientes perjuicios para los implicados, que ven agravada la indefensión a la que pueden estar sometidos.

Igualmente en aras de la eficacia, el Plan Bolonia impone una reglamentación estricta de los estudios universitarios, que se plasma particularmente en la modularización ya mencionada, acompañada por un prolijo sistema de evaluación continua. Además, el Plan propone una reducción de las clases magistrales y un aumento del número de *trabajos en grupo* y de *tutorías*, bajo un paradigma centrado en el alumno que pretende fomentar su autonomía. En el caso de la Traducción y la Interpretación, la aplicación honesta de este paradigma exigiría prever la posibilidad de adaptar el currículum a diferentes perfiles, como el de los hablantes bilingües, el de los alumnos cuya lengua A no es el español y el de aquellos que necesitan uno o dos cuatrimestres preparatorios de aprendizaje intensivo de una lengua extranjera antes de comenzar los estudios de grado propiamente dichos.

Al valorar la eficacia parece necesario mencionar también la inflación de la oferta de estudios de Traducción e Interpretación que se ha dado en España durante los últimos años. Según el *Libro Blanco* de los estudios de grado (ANECA 2005), la licenciatura es ofrecida por 19 centros universitarios, a los que hay que sumar otros, como la Universidad de La Laguna, en la que se imparte un máster en interpretación de conferencias. Para ofrecer una formación de mayor calidad, habría que plantearse si no existe una sobreoferta de estudios generalistas en este ámbito y si no sería conveniente sustituir algunos de ellos por una formación más especializada, ya sea de grado o de posgrado, o incluso suprimir algunas de las ofertas. Aunque la reforma en curso brindaba una oportunidad única de abrir un debate entre las distintas facultades afectadas, parece que los intereses políticos locales y otros factores han impedido que se considerase tal posibilidad.

En último lugar, en un análisis de la eficacia no puede faltar una reflexión sobre el papel que desempeñarán los distintos agentes universitarios en este nuevo proceso. Para el profesorado, las directrices que gobiernan los nuevos títulos de grado conllevarán un notable aumento del trabajo burocrático, asociado al nuevo modelo de evaluación continua, así como de las horas de atención al alumno. Lamentablemente, este aumento de la carga de trabajo podría no venir acompañado de una mayor dotación de recursos humanos.

En cuanto a los estudiantes, las reformas del Plan Bolonia les exigirán un esfuerzo de adaptación, si bien de naturaleza desigual en un país respecto a otro. Por ejemplo, el aumento de la importancia concedida al trabajo autónomo podría suponer un cambio radical para los estudiantes españoles, tan acostumbrados a recibir del profesor “apuntes” fotocopiados, y cuyo método de estudio pudiera estar lastrado por un modelo de enseñanza secundaria que prima el aprendizaje imitativo sobre la reflexión crítica. Por otra parte, la evaluación continua resulta prácticamente desconocida en países como Alemania: en los antiguos estudios de *Diplom*, equivalentes a la licenciatura española, la evaluación se concentraba principalmente en sendos exámenes, realizados al término del primer y del segundo ciclo, respectivamente. Posiblemente sea en este país donde el ideal universitario de Humboldt haya estado más asentado, y donde los estudiantes disfrutaban hasta ahora de los beneficios de la *libertad académica*, pudiendo elegir con amplios márgenes de libertad las clases a las que querían asistir y los exámenes que deseaban realizar.

En resumen, la aplicación del Plan Bolonia a los estudios de Traducción e Interpretación no está exenta de contradicciones, y no está respondiendo necesariamente a las necesidades de la disciplina ni de la sociedad. Además, el sistema de enseñanza-aprendizaje propuesto deja poco margen para la búsqueda genuina del conocimiento por parte de los estudiantes, con lo que esta corre el riesgo de ser suplantada por actividades orientadas tan sólo a obtener buenos resultados de evaluación.

6. EL NUEVO GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN (*Concepción Sánchez-Adam*)

Las propuestas elaboradas para el nuevo Grado de Traducción e Interpretación en el marco del plan de Bolonia requieren plantear unas reflexiones críticas acerca de algunos de los conceptos sobre los que se sustenta. Su análisis los revelará como eufemismos que indican, a su vez, los elementos que encubren.

El primer concepto que queremos analizar y que inspira el plan de Bolonia es el de *homologación* de los títulos en el marco de la UE para asegurar la *movilidad* del estudiantado.

Cuando observamos la aplicación de este concepto a los planes de estudio de nuestra carrera para ser presentados a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Académica (ANECA) para su aprobación podemos observar que la homologación se convierte en la *uniformización* de las carreras.

Véase lo siguiente: en Andalucía se ha decidido que en las cuatro universidades donde se imparte Traducción e Interpretación (Sevilla, Granada, Málaga y Córdoba) coincida en un 75% la oferta de contenidos académicos para asegurar la movilidad en Andalucía. El resultado es que cualquier estudiante de Andalucía se encontrará con que en los primeros dos años de la carrera, que a partir de ahora se cuentan en semestres, es decir, en los primeros cuatro semestres se oferta casi exclusivamente el aprendizaje de las lenguas (materna, primera y segunda lengua extranjera), ya que de 30 créditos semestrales 24 son para las lenguas y sus culturas.

En los cursos tercero y cuarto, es decir en los últimos cuatro semestres, se dedicará a aprender a realizar traducciones generales y técnicas preparatorias de interpretación, además de un trabajo fin de carrera, unas prácticas (que en Granada se impartirían como curso por falta de plazas de prácticas) y podrá elegir su optatividad, concentrada prácticamente en su totalidad al final de la carrera.

Es decir, junto a la *uniformización* de la carrera nos encontramos con la *inflexibilización*. Los semestres tienen estructuras rígidas en las que cabe solamente un máximo de cinco asignaturas de seis créditos (u otras operaciones matemáticas parecidas) dado que los estudiantes no pueden matricularse en más de 30 créditos por semestre. A esto se añade que no se supera la distinción entre lenguas B (primera lengua extranjera) y lengua C (segunda lengua extranjera). Es decir, el estudiante que quiera absolver toda la carrera de Traducción e Interpretación se verá forzado a absolver todos los niveles de sus lenguas B y C, independientemente de sus conocimientos, además de que su asistencia a las clases presenciales, a los seminarios y a las tutorías será obligatoria. Desaparece por completo la libre configuración y la posibilidad de cursar varias lenguas C.

Es fácil imaginar lo que conllevará: los estudiantes con posibilidades brillantes por su bilingüismo o por ser dotados especialmente para las lenguas no querrán acceder a los primeros dos años de la carrera, en todo caso se atraerán estudiantes de otras carreras con conocimientos lingüísticos hacia los últimos semestres, que por cierto, ya no se llamarán de segundo ciclo.

Y allí entra en juego otro concepto que se baraja en defensa de la reforma: la *profesionalización*.

El Vicepresidente de la Fundación Conocimiento y Desarrollo, Francesc Solé Parellada argumenta lo siguiente en defensa de Bolonia: “Una sociedad no puede permitirse pagar la educación del 50% de la población de esa edad sin que realmente se les profesionalice” (Pérez de Pablos 2008). Pues la realidad es que en el grado de Traducción e Interpretación no tendrá lugar ninguna profesionalización, en oposición a lo que viene sucediendo con la licenciatura actual. En vista de que se impartirán, según la propuesta actual, traducciones generales e introducciones a la interpretación ya no saldrán de nuestras Facultades traductores especializados en Científica-Técnica o traductores jurados, ni mucho menos intérpretes de conferencia que, hasta ahora, con la licenciatura se podían presentar directamente a los exámenes de admisión de la UE en Bruselas. De hecho, no son pocos los egresados de la actual licenciatura que están ejerciendo como traductores o intérpretes en estos momentos en la Comisión Europea y en otros organismos internacionales. La profesionalización tendrá lugar en los Másteres profesionalizantes que todavía están siendo diseñados y que costarán al estudiante alrededor de tres o cuatro veces más que un año de grado.

Junto con la *uniformización* y la *inflexibilización* se puede observar otro peligro que acecha con la reforma: la *burocratización*.

Como ejemplo, veamos el procedimiento previsto para la evaluación del estudiante: si hasta ahora un crédito equivalía a 10 horas, tanto para el profesor como para el estudiante, con el nuevo plan un crédito equivaldrá para el estudiante a 25 horas de trabajo (para los profesores aún no se sabe). En ello se incluye la asistencia a las clases magistrales (no más del 40% del total), la asistencia a los seminarios, a las tutorías, y las exposiciones y lecturas obligatorias.

Esto implica que en cada asignatura de seis créditos el profesor deberá evaluar 150 horas de trabajo del estudiante (resultado de multiplicar 6 por 25). Para que esto sea posible se prevé que se evaluará una lista de competencias ya fijadas en el plan de estudios y a las que está asignado un valor determinado en créditos ECTS de antemano.

Para dar un ejemplo: en una de las asignaturas que se imparte en la carrera de Traducción e Interpretación denominada *Civilización Alemana* y que pasará a llamarse *Cultura de la lengua B y C*, respectivamente, barajamos 35 competencias que hay que evaluar, entre las que se sitúan las así llamadas transversales, tales como competencia

intercultural o competencia de género, a las que en la propuesta para la ANECA se han asignado el valor de 0,2 créditos ECTS respectivamente. Es decir, la evaluación constará de listas de créditos ECTS asignadas a las diferentes competencias que a su vez están asignadas a las diferentes actividades del estudiante.

Las competencias divididas rígidamente en microcompetencias implican que en vez de evaluar el rendimiento global del estudiante se le aplique un rasero así llamado “objetivo” pero que dificulta tener en cuenta el conjunto de su actuación. La supuesta *objetividad* que con ello se consigue es cuestionable, dado que se sabe que el conjunto de un fenómeno no es la suma de sus elementos, máxime si los elementos son cuestionables en sí mismos. Además, ¿garantiza esto que todos los profesores que apliquen estas tablas lo hagan de manera igual? Se añade mucho trabajo burocrático sin que con ello se garantice una mayor objetividad y mucho menos una mayor calidad.

Resumiendo, queremos observar que la integración del espacio educativo europeo es sin duda una gran idea. Pero adolece de lo mismo que muchos otros aspectos de nuestra sociedad actual. Las actuaciones concretas son sometidas a conceptos fetiches, como “*homologación, movilidad, profesionalización, objetividad*” que esconden realidades menos halagüeñas. Estas realidades se manifiestan en el momento de aplicarlos. Muchos no han sido sometidos a una reflexión crítica ni a una discusión de fondo.

7. CONCLUSIONES

En líneas precedentes hemos intentado presentar sucintamente los Estudios de Traducción e Interpretación desde una perspectiva histórica, haciendo especial hincapié en la Interpretación, como materia más desconocida, y en la Lengua Española, como materia de indudable importancia dentro de los estudios. El objetivo ha sido resaltar las especificidades en las que debe insertarse, teniendo en cuenta que la formación se dirige no solamente a futuros traductores sino también a futuros intérpretes y que, por tanto, requiere el fomento de destrezas específicas.

Por otra parte, hemos querido ahondar en la aplicación del Plan Bolonia a los estudios de Traducción e Interpretación, tema que no está ni mucho menos exento de contradicciones, y que no está respondiendo necesariamente a las necesidades de la disciplina ni de la sociedad. El sistema de enseñanza-aprendizaje propuesto deja poco margen para la búsqueda genuina del conocimiento por parte de los estudiantes, con lo que esta corre el riesgo de ser suplantada por actividades orientadas tan sólo a obtener buenos resultados de evaluación.

Habida cuenta de las propuestas curriculares generadas a lo largo de la evolución de nuestra disciplina, sería conveniente ponderar qué opciones resultan más viables y más adecuadas al marco de los estudios de Traducción e Interpretación de nuestro entorno educativo que, tras un dilatado proceso de depuración de contenidos, ha alcanzado cotas de excelencia reconocidas y ha restañado, en muchos de nuestros planes de estudios, las asimetrías entre las dos materias de la titulación, alcanzando para la Interpretación un lugar mejorable, pero más representativo de lo que la nueva titulación grado parece ofrecer. En este sentido, la Interpretación debe ser considerada también en el diseño de los contenidos de otras asignaturas, como la Lengua B, Lengua C y, cómo no, la Lengua A.

En todo caso, y dado que la reforma ya está en marcha, sería deseable que la nueva propuesta para los Estudios de Traducción e Interpretación recorriera un período de

prueba en el que la comunidad universitaria implicada tuviera la oportunidad real de someter esta propuesta a una reflexión crítica en un debate abierto y público, teniendo además en cuenta las experiencias que se adquirirán a la hora de su aplicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril Martí, M. I. y Ortiz Urbano, C., 1998, “Formación de intérpretes de conferencia en el ámbito biosanitario inglés/español. La experiencia en la Facultad de Traducción e Interpretación de Granada”, en L. Félix y E. Ortega (eds.) *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario*, pp. 287-297.
- Ammann, M y H. Vermeer, 1990, *Entwurf eines Curriculums für einen Studiengang Translatologie und Translatorik*, Heidelberg, IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- ANECA, 2005, *Libro blanco del grado en Traducción e Interpretación*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Baigorri Jalón, J., 2000, *La interpretación de conferencias: el nacimiento de una profesión. De París a Nuremberg*, Granada, Comares.
- BDÜ, 1986, “Memorandum”, *Mitteilungsblatt (MDÜ)*, 5, pp. 1-8.
- Brunette, L., G. Bastin, I. Hemlin y H. Clarke (eds.), 2003, *The Critical Link 3: Interpreters in the Community. Selected Papers from the Third International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings, Montreal, Quebec, Canadá 22-26 de mayo de 2001*, Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- CHEMO, 2007, “Australian Higher Education Graduation Statement”, Armidale/ New South Wales/ Australia, Centre for Higher Education Management and Policy, University of New England <<http://www.une.edu.au/chemp/projects/dipsup/> [Fecha de consulta: 2009.09.13]>.
- Chernov, G., 1996, “Taking Care of the Sense in Simultaneous Interpreting”, en C. Døllnerup y V. Appel. (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 3*, Ámsterdam/ Filadelfia, John Benjamins, pp. 223-231.
- Collados Aís, Á., 2000, *Proyecto docente investigador*, Facultad de Traductores e Intérpretes, Universidad de Granada.
- Collados Aís, Á., J. de Manuel Jerez, M^a. M. Fernández Sánchez, C. Sánchez-Adam y E. Stévaux, 1998, “La interpretación de conferencias en el ámbito biosanitario: análisis de la situación desde la Universidad de Granada”, en L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla (eds.).
- ELC, 1999, *Thematic Network Project in the Area of Languages. Translation and Interpreting, including the ‘Training the Trainers’ strand. Project results and final recommendations produced by the Scientific Committees.* <<http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7FinalRecs.pd562f>>.
- Félix Fernández, L. y E. Ortega Arjonilla (eds.), 1998, *La traducción y la interpretación en el ámbito biosanitario*, Granada, Comares.
- Freihoff, R., 2001, *Kernfragen der Übersetzerausbildung. Curriculumentwicklung - Praxis und Theorie der Translation*, Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Vaasa, Finlandia.
- Gerver, D. y H. W. Sinaiko (eds.), 1978, *Language interpretation and communication*. Nueva York y Londres, Plenum Press.

- Gile, D., 1989, "Les flux d'information dans les réunions interlinguistiques et l'interprétation de conférence: premières observations", *Meta* 34 (4), pp. 649-660.
- Gile, D., 1994, "Opening up in translation studies", en M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.), pp. 149-158.
- Gran, L. y C. Taylor (eds.), 1990, *Aspects of applied and experimental research on conference interpretation*, Udine, Campanotto.
- Gran, L. y J. Dodds (eds.), 1989, *The theoretical and practical aspects of teaching conference interpretation*. Udine, Campanotto.
- Hönig, H. G., 1998, "Sind Dolmetscher bessere Übersetzer?", en A. Wierlacher *et al.* (eds.), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, vol. 24, Múnich, Iudicium, pp. 323-344.
- Iglesias Fernández, E., 2003, *La Interpretación en la Universidad española: estudio empírico de la situación académica y didáctica*, Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Granada.
- Iglesias Fernández, E., 2005, "La (in)articulación de la interpretación bilateral en el currículo de interpretación", *Internationales Symposium zur Verabschiedung von Frau Prof. Dr. Christiane Nord. "Übersetzen Lehren und Lernen"*, 1-2 de julio de 2005, Hochschule Magdeburg-Stendal. (Comunicación presentada en el Simposio.)
- Iglesias Fernández, E., 2007, *La didáctica de la Interpretación de Conferencias: teoría y práctica*, Granada, Editorial Comares.
- Kahane, E., 2000, "Thoughts on the quality of interpretation", *Communicate!* (AIIC Webzine), vol. 3, 13 de mayo.
- Longley, P., 1978, "An integrated programme for training interpreters", en D. Gerver y H. W. Sinaiko (eds.), pp. 45-56.
- Martin, A. y O. Jiménez Serrano, 1998, "The influence of external factors in the interpretation of biomedical discourse", en L. Félix y E. Ortega (eds.), pp. 353-365.
- Martin, A. y P. Padilla Benítez, 1989, "Preparing students for scientific and technical conferences", en L. Gran y J. Dodds (eds.), pp. 245-247.
- Martin, A., 2000a, *Proyecto docente e investigador*, Facultad de Traductores e Intérpretes, Universidad de Granada.
- Mayoral Asensio, R., 2000, "Aspectos curriculares de la enseñanza de la traducción e interpretación en España", *Aproximaciones a la traducción*. Centro Virtual Cervantes <<http://cvc.cervantes.es/obref/aproximaciones/mayoral.htm>>.
- Mayoral Asensio, R., 2001, "Notes on Translation Training: Replies to a Questionnaire", en: A. Pym (ed.), *Innovation in Translator and Interpreter Training*, pp. 1-10 <<http://www.fut.es/~apym/symp/mayoral.html>>.
- Mossop, B., 2001, "What Should Be Taught at Translation Schools?", *Innovation in Translator and Interpreter Training. An On-line Symposium* (17-25 de enero de 2001) <<http://www.fut.es/~apym/symp/mossop.html>>.
- Munday, J. (ed.), 2008, *The Routledge Companion to Translation Studies*. Londres/ Nueva York, Routledge.
- Nida, E., 1981, "Translators are born and not made", *The Bible Translator* 32 (4), pp. 401-405.
- Nord, C., 1997, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalists Approaches explained*, Manchester, St. Jerome.
- Pérez de Pablos, S., 2008, "En el nombre de 'Bolonia'", *El País*, 25/11/2008, <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/nombre/Bolonia/elpepisoc/20081125elpepisoc_1/Tes>.

- Pöchhacker, F. y M. Shlesinger (ed.), 2002, *The Interpreting Studies Reader*, Londres y Nueva York, Routledge.
- Pöchhacker, F., 2008, "Broader, better, further: Developing Interpreting Studies", en A. Pym y A. Perekrestenko (eds.), *Translation Research Projects 2*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona: Intercultural Studies Group <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/index.htm>.
- POSI, 1999, Report and Recommendations. Copenhagen: Regional Centre Europe, Federación Internacional de Traductores, FIT.
- Salevsky, H., 1993, "The distinctive nature of interpreting studies", *Target* 5 (2), pp. 149-167.
- Seleskovitch, D. y M. Lederer, 1984, *Interpréter pour traduire*, París, Didier Érudition.
- Seleskovitch, D., 1968, *L'interprète dans les conférences internationales*, París, Minard Lettres Modernes.
- Seleskovitch, D., 1999, "Teaching conference interpreting in the course of the last 50 years", *Interpreting* 4 (1), pp. 55-68.
- Shlesinger, M., 1995, "Stranger in paradigms: What lies ahead for simultaneous interpreting research?", *Target* 7 (1), pp. 7-28.
- Snell-Hornby, M., F. Pöchhacker y K. Kaindl (eds.), 1994, *Translation Studies: An Interdiscipline*, Ámsterdam / Filadelfia, John Benjamins.
- Snell-Hornby, M., H. G. Hönl, P. Kussmaul y P. A. Schmitt, 1998, *Handbuch Translation*, Tübingen, Stauffenburg.
- Stenzl, C., 1989, "From theory to practice and from practice to theory", en L. Gran y J. Dodds (eds.), pp. 23-26.
- Stoll, K.-H., 2006, "Der Bologna-Prozess im Bereich Übersetzen und Dolmetschen", *Lebende Sprachen* 51, pp. 5-13.
- Venuti, L. (ed.), 2000, *The Translation Studies Reader*, Londres/ Nueva York, Routledge.
- Waliczek, B., 2003, "Quality interpreting in Poland: facing local challenges", en A. Collados Aís, M. M. Fernández Sánchez y D. Gile (eds.), *La evaluación de la calidad en investigación: investigación*, pp. 47-57.
- Williams, J. y A. Chesterman, 2002, *The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*, Manchester, St Jerome Publishing.
- Wilss, W., 1987, "The Prospects for Translation Courses from the Point of View of the University of Saarbrücken (West Germany)", *Parallèles* 8. *Cahiers de l'E.T.I.*, Universidad de Ginebra, pp. 59-68.

TALLER

LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA

José María Gómez Rodríguez y Juan José Fernández Rodríguez
IES El Parador, El Parador (Almería)

0. PRESENTACIÓN

Nuestra actividad pretende abrir una vía de análisis y reflexión en relación con la enseñanza de la competencia en comunicación lingüística en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En primer lugar, presentaremos el espacio que la legislación educativa actual ha concedido a las competencias básicas y tomaremos como centro de referencia la competencia en comunicación lingüística. En segundo término, analizaremos la naturaleza de esta competencia —sólo en su dimensión escrita— y trataremos los elementos o saberes que pueden conformarla. Posteriormente, nos basaremos en los documentos que ha diseñado la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para llevar a cabo las pruebas de evaluación de diagnóstico de la competencia lingüística a la finalización del segundo curso de ESO y propondremos una relación de actividades que, desde nuestro punto de vista, pueden contribuir al desarrollo de esta competencia.

1. LA ENSEÑANZA Y LAS COMPETENCIAS

Una competencia no es un contenido nuevo, sino una forma eficaz de usar el conocimiento. Es un saber aplicado, versátil, que se adapta a los requerimientos de la situación. Es un saber integrador, porque en una competencia convergen conocimientos, destrezas y actitudes. Y es un saber autorregulado en el medida en que puede seguir desarrollándose y manteniéndose al día en el contexto del aprendizaje permanente. Por todo ello, las autoridades educativas, europeas y nacionales, insisten en que las competencias básicas o clave son todas las capacidades que una persona necesita desarrollar para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

La competencia en comunicación lingüística encabeza —no por accidente— la lista de las ocho competencias básicas. Es, como afirman Pilar Pérez y Felipe Zayas (2007: 20), *la competencia de las competencias*, el principal vehículo para la adquisición de las demás, ya que sin ella no hay comunicación ni construcción del conocimiento. En consecuencia, el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es una de las finalidades principales de la enseñanza básica y el horizonte ineludible al que ha de mirar la enseñanza de la lengua española. El desarrollo adecuado de esta competencia

permite a la persona poder participar mediante el lenguaje en las prácticas sociales de las diferentes esferas de la vida social y poder satisfacer sus necesidades personales y emocionales. Así lo establecen los acuerdos europeos, la legislación educativa y las diversas corrientes pedagógicas vigentes en la actualidad.

2. MARCO TEÓRICO Y LEGISLATIVO

Son diferentes los organismos transnacionales que han puesto sobre el tapete la necesidad de plantear los sistemas educativos sobre la base de las competencias. Tanto la OCDE, a través del *Proyecto Definición y selección de competencias (DeSeCo)*, como el Parlamento Europeo y el Consejo de Europa han instado a los diferentes países a que velen por la adquisición de las competencias clave al término de la enseñanza básica¹.

Particularmente, en lo referente al concepto de competencia en comunicación lingüística, la principal fuente de la que emana esta doctrina es el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Allí se aboga por un enfoque centrado en la acción, en la medida en que se considera a los alumnos como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tienen tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Se afirma que

[...] las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar.

Las competencias, pues, son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Concretamente, la competencia comunicativa se nutre de conocimientos, destrezas y habilidades pertenecientes a tres niveles: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

En primer lugar, la dimensión lingüística incluye los conocimientos y las destrezas de los diferentes niveles de estudio de la lengua, y se entiende que tan importante es la calidad de esos conocimientos como la organización cognitiva que de ellos hace el alumno y su capacidad para recuperarlos y activarlos en una demanda de uso concreta. En segundo lugar, la dimensión sociolingüística reúne todas aquellas convenciones sociales que debe dominar el sujeto para que su integración en el seno de la vida social sea activa y participativa: normas de cortesía, reconocimiento de escenarios sociales, adecuación de los registros lingüísticos, etc. Finalmente, la dimensión pragmática abarca el propósito comunicativo de los enunciados (crítica, defensa, ironía, parodia, refutación...), los diferentes tipos discursivos y formas de textos, así como propiedades textuales tales como la coherencia y la cohesión textual.

Todos estos principios se reconocen en el *Real Decreto 1631/2006*, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, que en el Anexo I incorpora las competencias básicas al currículo, y las define como aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Y afirma que las competencias son todos aquellos

¹ La introducción del libro de P. Pérez Esteve y F. Zayas (2007: 16-21) ofrece un claro resumen de este marco.

[...] saberes y destrezas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

En este sentido, la competencia en comunicación lingüística implica que el lenguaje es un instrumento de comunicación oral y escrita, que permite realizar representaciones e interpretaciones de la realidad, construir y comunicar el conocimiento, y, finalmente, organizar y autorregular el pensamiento, las emociones y la conducta.

En la misma línea, tanto el *Decreto 231/2007*, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, como, fundamentalmente, la *Orden de 18 de agosto de 2007*, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, explican las competencias como aquellos saberes que permitirán al alumnado “tener una visión ordenada de los fenómenos naturales, sociales y culturales, así como disponer de los elementos de juicio suficientes para poder argumentar ante situaciones complejas de la realidad”. Respecto a la competencia en comunicación lingüística, se propone una organización de los aprendizajes en torno a las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Esa propuesta es la que seguimos en nuestro trabajo. Sin embargo, dado el carácter práctico de nuestra actividad y la mayor experiencia atesorada en el plano escrito, hemos optamos por ceñir nuestra intervención a las dos grandes habilidades de este último plano: la comprensión lectora y la expresión escrita.

3. NIVEL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En la actualidad la lectura se entiende como un proceso activo en el que el lector aplica sus conocimientos y estrategias para generar significados de acuerdo con objetivos concretos y dentro de situaciones de lectura específicas. Esta concepción presenta el texto como el estímulo lingüístico y estructural que utiliza el lector para construir el significado, lo cual quiere decir que el significado no viene dado sino que ha de ser elaborado por cada lector. El contexto de la lectura es el que proporciona tanto el motivo para leer como la demanda específica que todo lector debe satisfacer. El proceso de la lectura conlleva la puesta en marcha de diferentes y complejas operaciones cognitivas, a la vez que el despliegue de estrategias o acciones encaminadas a lograr metas específicas. Algunas de estas estrategias son las que usamos, por ejemplo, cuando fijamos un plan de lectura y consideramos la tarea que hemos de cumplir con la lectura (encontrar información, contrastar fuentes, ejecutar una acción, emitir una valoración, etc.); o cuando evaluamos si el grado de comprensión es aceptable, intentando escribir un resumen o esbozando un esquema de ideas; o cuando detectamos que hemos perdido el hilo y buscamos un antecedente textual para establecer la conexión temática y reparar la falla; o, simplemente, cuando ante una palabra desconocida intentamos inferir su significado a partir del contexto. A grandes rasgos, y tal como sostiene el *Proyecto PISA*,

puede afirmarse que el proceso de comprensión lectora se organiza en una secuencia que consta de cinco fases²:

- Obtención de información: localización de datos e ideas relevantes, que generalmente se muestran explícitamente en el texto.
- Desarrollo de una comprensión general: identificación del tema o de las ideas principales; igualmente, reconocimiento de la función comunicativa o la utilidad social del texto, así como la naturaleza de los interlocutores implicados.
- Elaboración de una interpretación: reconocimiento del esquema textual subyacente que regula la organización de las ideas; por ejemplo, si el esquema es argumentativo, entre las ideas habrá una que sea la tesis y otras que actúen como sus argumentos.
- Reflexión y valoración sobre el contenido: interacción que desencadenan las informaciones contenidas en el texto con otras provenientes del entorno de lectura, bien de los propios conocimientos del lector como de la información procedente de otras fuentes. Incluso, proyección de la información que ofrece el texto en otras situaciones diferentes a la que se plantea en el texto y con la que puede existir algún nexo de unión.
- Reflexión y valoración sobre la forma del texto: identificación del género textual, la adecuación del registro utilizado y la eficacia de los elementos lingüísticos.

Teniendo presentes estas consideraciones, la Administración educativa andaluza ha establecido los elementos de competencia que conforman el proceso lector, a la finalización del segundo curso de ESO, en los siguientes términos:

- Identificar la idea general y la intención comunicativa en textos escritos continuos y discontinuos próximos a la experiencia del alumnado, incluyendo los del ámbito académico y educativo.
- Extraer informaciones concretas o precisas de textos escritos, realizando las inferencias que sean necesarias.
- Seguir normas o instrucciones de cierta extensión expresadas por escrito.
- Identificar los enunciados en los que esté explícito el tema general.
- Distinguir las partes de un texto escrito y relacionarlas con la organización de la información que el texto presenta.
- Interpretar y valorar el contenido y los elementos formales básicos de textos escritos.
- Interpretar y valorar el contenido de textos escritos relacionándolo con los conocimientos propios.
- Reconocer y comprender los rasgos característicos de diversos tipos de textos: continuos y no continuos, literarios y no literarios.
- Comprender el vocabulario básico de textos escritos y deducir el significado contextual de las palabras.
- Integrar informaciones extraídas de diferentes textos o hipertextos acerca de un mismo tema para elaborar una síntesis en la que se incluyan los aspectos principales.

² Para un análisis más detenido de la comprensión lectora y el *Proyecto Pisa*, remitimos al trabajo de Ángel Sanz Moreno (2005).

- Identificar algunos rasgos lingüísticos propios de los usos sociales de la lengua en textos escritos.
- Identificar y comprender el uso de categorías y elementos gramaticales básicos.

En estos tres últimos años la Consejería de Educación ha venido aplicando unas pruebas de evaluación de diagnóstico con la pretensión de medir el desarrollo de las competencias básicas —en nuestro caso, la lingüística— en los escolares andaluces. Las actividades propuestas han girado en torno a textos de diferente tipología, que pertenecían a variados ámbitos de la vida pública y social: texto publicitario, etiquetado de productos alimenticios, historieta de cómic, factura, etc. En lo referente al nivel de la comprensión lectora, las preguntas formuladas han tenido que ver siempre con las cinco fases del proceso lector que más arriba hemos resumido. En el transcurso del taller tuvimos la oportunidad de comentar las características de los textos y la naturaleza de las preguntas. En esta edición únicamente incluimos algunos de los textos que fueron objeto de nuestro análisis.



An infographic from the 'DEFENSOR DEL PUEBLO' (Consumer Protection) office. The title is "El servicio de Internet vuelve a reflejar un importante crecimiento" (The Internet service again reflects an important growth). It includes a line graph showing the percentage of queries resolved by Internet, with a significant upward trend. Below the graph is a table with columns for 'Categoría de quejas', 'Número de quejas', and 'Porcentaje de quejas resueltas por Internet'. The infographic also contains text explaining the importance of Internet services and the role of the Defensor del Pueblo.

An invoice from 'COMPAÑIA DEL SUR' (Southern Company). The title is "FACTURA". It includes the company's logo and contact information. The invoice details the client's information, consumption data, and the amount due. At the bottom, there is a bar chart showing consumption data over time, and a section for 'Atención al cliente' (Customer Service) with a phone number and website.

An advertisement for '30 Bolsas congelación' (30 Freezer Bags). The bags are shown filled with frozen vegetables. Below the image is a table with columns for 'PREPARACIÓN' (Preparation) and 'USOS' (Uses). The table lists various types of bags and their recommended uses for different foods and storage methods.

PREPARACIÓN	USOS
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.
PREPARACIÓN: POLIÉTFILO Distribución: 2187 7004 LE (Unidades Naturales) APTO PARA USO ALIMENTARIO	USOS: ALMACÉN PARA LA CONSERVACIÓN DE ALIMENTOS. Mantener fuera del alcance de los niños. Mantener siempre el producto en su envoltorio original. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos. Evitar el uso de agua caliente para lavar los platos.

4. NIVEL DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

En el nuevo contexto educativo la escritura se define como la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la actividad social de acuerdo con unos objetivos determinados. Se piensa en la escritura como proceso antes que como producto, pues se entiende que se trata de una actividad que requiere un elevado grado de planificación. Tan importante es tener un plan de lectura como disponer de un plan de escritura. Esta planificación, poco frecuente aún en las redacciones escolares, implica tres macrooperaciones:

- Representación de la tarea: imaginar qué acción se va a llevar a cabo y reparar en si existe algún tipo de regulación discursiva marcada por la comunidad. Es decir, se trata de fijar muy claramente el objetivo o el propósito comunicativo que pretende satisfacerse con el texto y considerar si se dispone de algún modelo textual habitual en el escenario comunicativo en el que se inserta el texto y qué normas de interacción o convenciones son de esperado cumplimiento. Esta representación igualmente contempla la figura del lector potencial, que actuará como regulador de muchas de las decisiones que se tomen en el texto.
- Generación de ideas: activar información en relación con el tema. La información puede generarse a partir de asociación de ideas, de conocimientos almacenados por el individuo, aunque también a partir de la consulta de fuentes externas.
- Organización de los contenidos: disponer los contenidos y las ideas de acuerdo con las pautas del género textual (carta, solicitud, noticia...) y el modelo discursivo (narración, descripción, argumentación, exposición).

El proceso de escritura sigue con la operación de textualización, que consiste en resolver lingüísticamente el conjunto de las previsiones generadas en la fase de planificación. En lo fundamental, son varios los componentes que intervienen: la construcción sintáctica, los procedimientos de cohesión, las regulaciones léxicas y gramaticales del registro y las marcas de modalización o de actitud del hablante.

Por último, en el proceso de escritura participa la operación de revisión o evaluación. Esta operación, en el caso del escritor estratégico, ha de intervenir tanto en el proceso como en el producto. Básicamente, se trata de detectar el problema, comprender su naturaleza y proponer una solución más satisfactoria.

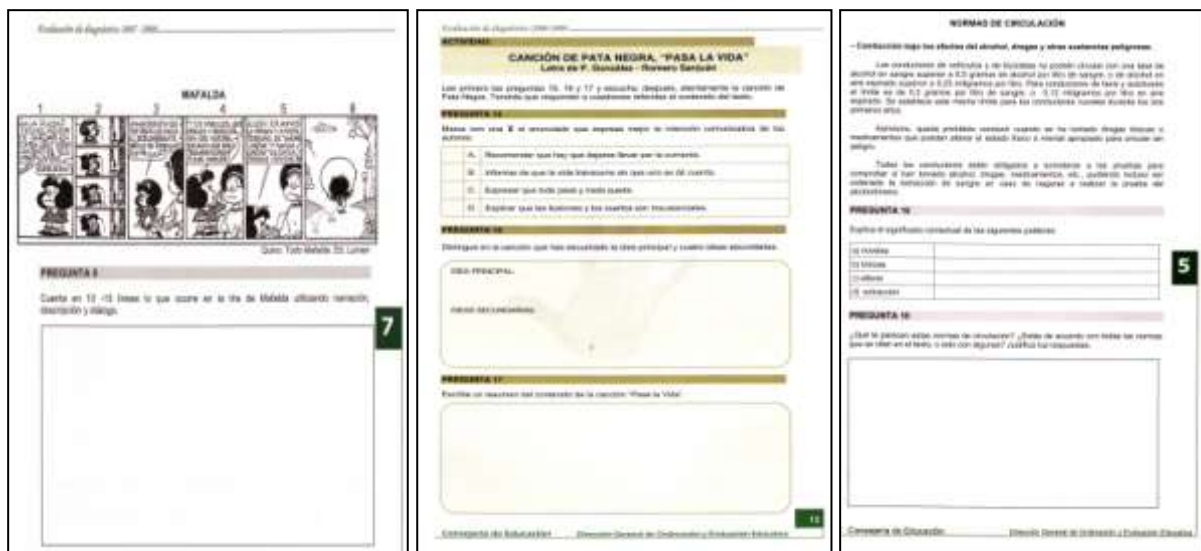
La Administración educativa valora la competencia escrita centrándose únicamente en el producto, en el texto final. Es más fácil y objetivo evaluar el producto que el proceso. No obstante, da por supuesto que un buen proceso conduce seguramente a un buen producto. De este modo, los elementos de competencia que integran el nivel de la expresión escrita son:

- Redactar narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos utilizando el registro adecuado al tipo de texto, tema y propósito comunicativo.
- Organizar la información con claridad en narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes y comentarios escritos relacionados con ámbitos cercanos al interés del alumnado, incluyendo el ámbito académico y educativo.
- Enlazar los enunciados en las narraciones, exposiciones, resúmenes y comentarios en secuencias dotadas de cohesión y corrección sintáctica, utilizando enlaces adecuados a la organización informativa del texto.

- Respetar las normas gramaticales y ortográficas en la expresión escrita, adecuándose a las convenciones ortográficas y de puntuación del español actual.
- Usar funcionalmente el vocabulario básico, cuidando la propiedad léxica en las producciones escritas.
- Comentar por escrito textos de diverso tipo atendiendo a aspectos formales y de contenido.
- Elaborar textos legibles (presentación correcta y buena letra).

En las pruebas de diagnóstico, la Consejería de Educación ha propuesto para medir el grado de adquisición de la expresión escrita distintos ejercicios que se pueden agrupar en tres categorías:

- Transformar un texto, ya sea oral o escrito, en otro del mismo contenido pero con distinto formato.
- Resumir un texto oral o escrito.
- Escribir opiniones sobre algún texto oral o escrito.



5. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

5.1. Actividades de comprensión lectora

Partimos de que la lectura es mucho más que la mera descodificación de signos. Es un proceso activo de interrogación, participación y actualización. En efecto, el lector interroga en la medida en que busca satisfacer las preguntas que suscita la tarea de la lectura (*¿qué pretendo con la lectura?, ¿en qué he de centrar la atención?, ¿cómo puedo saber si he cumplido con la demanda concreta de la lectura?*, etc.), pero también cuando procesa la información e intenta resolver los conflictos intelectuales que crean los datos del texto al interactuar con sus conocimientos previos. Del mismo modo, el lector, cuando lee, participa; porque, por un lado, contribuye a construir el contexto de la lectura y elabora una representación mental de la situación del texto; y, por otro, formula predicciones, completa vacíos, crea inferencias y es capaz de proyectar las consecuencias de la lectura más allá de los hechos representados en el propio texto. Finalmente, afirmamos que la lectura es un proceso de actualización porque el lector

tiene la capacidad de controlar la realización de la tarea, supervisando el proceso, ajustando sus decisiones y evaluando el resultado.

El lector que se comporta del modo descrito es un lector estratégico y autónomo, un lector que conoce las operaciones cognitivas que está llevando a cabo y posee la capacidad metacognitiva de controlarlas y adecuarlas a los requerimientos de cada momento. Un lector así es un lector competente³. Con la secuencia de actividades que presentamos a continuación pretendemos que el alumnado tome conciencia del proceso cognitivo que supone la lectura, de modo que pueda gestionar con autonomía todo el proceso de comprensión lectora. El propósito que nos debe mover no es que el alumnado lea sino que sepa leer.

Las actividades que presentamos entrañan dificultades de diversa naturaleza. Principalmente destacamos el propio hecho de verbalizar operaciones cognitivas, hacer visibles acciones intelectuales que además no todos aplicamos por igual. Del mismo modo, estas operaciones no forman un recetario que sirve para cualquier clase de texto: cada lectura conlleva una demanda específica (extraer datos, contrastar informaciones, valorar los hechos...), de manera que todo texto exige el uso estratégico de las acciones, es decir, que la respuesta intelectual del lector sea la adecuada a la demanda promotora de la lectura.

Las actividades que sugerimos se centran en un texto extraído del *Primer sondeo de opinión de la gente joven (2008)* realizado por el Instituto de la Juventud. En él se ofrecen datos de tipo sociológico sobre los factores que inciden en la conformación de la imagen personal de los jóvenes españoles: las propias convicciones, la opinión de los amigos, la familia o los medios de comunicación. Organizamos las actividades en tres bloques, que se corresponden con las tres fases de la lectura: el antes, el durante y el después. En líneas generales, seguimos la propuesta de Isabel Solé en *Estrategias de lectura*. En el taller explicamos cómo desarrollábamos en el aula las diferentes actividades que recogemos en nuestra propuesta. En esta exposición sólo relacionamos la secuencia de actividades que planteamos en las *Jornadas* e incluimos un diagrama de decisiones que puede ayudar al alumno a tomar conciencia del proceso lector y a intervenir en él.

La imagen corporal

La imagen corporal es la representación mental que cada individuo hace de su propio cuerpo. Esta representación se corresponde con el modo en que cada sujeto se percibe a sí mismo y la impresión que cree dar dentro del grupo social en el que se desenvuelve.

La mayor parte de la gente joven dice conformar su imagen corporal a partir de sus propias convicciones (57%), seguidos de quienes afirman verse influidos por los medios de comunicación (13%), y de las personas que consideran que en dicha imagen tiene incidencia la familia (10%) y los amigos (10%). Destaca el hecho de que las mujeres conceden mayor influencia a los medios de comunicación en la conformación de su imagen corporal (17%) de la que le conceden los hombres (9%).

Los factores de influencia sobre la imagen corporal varían en función de la edad:

- *La confianza en sus propias convicciones para conformar su imagen es más frecuente a partir de los 20 años.*

³ Sobre el aprendizaje estratégico y autónomo, recomendamos la lectura del libro compilado por C. Monereo (2001), sobre todo el capítulo tercero, que incluye unidades didácticas de Lengua y Literatura.

- La influencia de los medios de comunicación es más pronunciada entre los grupos de 18 a 20 y de 25 a 29 años.
- La importancia de los consejos de amigos y familia es más habitual a más temprana edad (15-17 años).

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONFORMACIÓN DE LA IMAGEN PERSONAL		
Los amigos y la familia	Los medios de comunicación	Las propias convicciones
Más entre los más jóvenes	Más entre los 18 y los 20 años y entre los mayores	Más a partir de los 20 años

Los diferentes niveles de formación parecen mostrar distintos factores de influencia sobre el aspecto físico:

- A menor nivel de estudios (hasta la secundaria obligatoria), mayor influencia del grupo de pares y de la familia.
- A mayor nivel de estudios (universitarios), mayor confianza personal (convicciones personales) y mayor peso de los medios de comunicación en la conformación de la imagen corporal.

	Total	Sexo		Grupos de edad (3)		
		Hombre	Mujer	14-19	20-24	25-29
BASE	1442	741	701	375	470	597
La familia	10,3%	11,1%	9,6%	11,5%	9,8%	10,1%
Tus amigos	10,2%	11,7%	8,6%	16,8%	10,2%	6%
Tus propias convicciones	57,0%	55,9%	58,2%	52,2%	59,6%	57,6%
Los medios de comunicación	13%	9,4%	15,7%	11,5%	11,7%	14,9%
Otras respuestas	2,1%	2,3%	1,9%	-	2,8%	2,8%
Todo el mundo	0,6%	0,7%	0,6%	1,3%	0,6%	0,2%
Nadie	2,8%	3,9%	1,6%	2,7%	2,1%	3,4%
N.S.	3%	3,6%	2,3%	3,2%	2,3%	3,4%
N.C.	1%	1,3%	0,7%	0,3%	0,9%	1,7%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Primer sondeo de opinión de la gente joven. INJUVE: 2008

5.1.1. Actividades anteriores a la lectura

- Al alumnado se le adelantará que, una vez leído el texto, habrá de realizar las siguientes tareas: 1) anotar los factores de influencia y los porcentajes que por edad le corresponden; 2) localizar el grupo de jóvenes en el que la influencia del círculo de amigos es más fuerte; 3) emitir una valoración personal en la que se enjuicien los datos que por edad corresponden a los chicos y chicas de la clase y se comente si se ven representados en ellos. Con esta actuación se pretende explicitar el propósito lector con la finalidad de dar sentido a la actividad: *¿para qué he de leer?, ¿qué tengo que hacer con la información que obtenga?*
- Se pedirá al alumnado que se fije en ciertos indicadores: 1) el título y cualquier otro epígrafe; 2) los elementos paratextuales (gráficas, cuadros, ilustraciones, enlaces...); 3) los rótulos o pies que acompañen a esos elementos; 4) el inicio de cada párrafo o bloque informativo. Posteriormente, los alumnos habrán de esbozar un adelanto del contenido, bien en forma de idea principal bien en forma de mosaico de ideas. Se pretende con ello que el alumno formule predicciones, se anticipe al texto: *¿de qué puede tratar el texto?*

- El alumnado reparará en el significado de la expresión *imagen corporal* y escribirá qué entiende por ella. A continuación, se reflexionará brevemente sobre si es importante la imagen corporal en la sociedad actual. Con estas dos actividades se persigue la activación del conocimiento previo de cada lector a fin de que la lectura sea lo más significativa posible: *¿qué sé yo de la imagen corporal?, ¿cómo se valora hoy la imagen corporal?*
- Finalmente, el alumnado intentará reconocer el tipo de texto (noticia, carta, informe, solicitud, receta...) y su modalidad discursiva (narrativa, descriptiva, expositiva o de opinión) y qué se pretende comunicar habitualmente con ellos: informar, guiar en la realización de una acción, entretener, transmitir una opinión, etc. Se pretende que el alumnado repare en el posible valor funcional del texto, en su finalidad comunicativa: *¿qué se persigue habitualmente con un texto de esta clase?*

5.1.2. Actividades simultáneas a la lectura

- Ante una palabra o expresión desconocida, el alumnado supondrá su sentido a partir del conjunto del enunciado y del desarrollo temático del párrafo. En nuestro caso, proponemos que esbocen el significado de *conformación* y de *grupo de pares*. Se trata de que el alumnado infiera el significado por el contexto lingüístico.
- El alumnado subrayará los conceptos clave que ayudan a estructurar el sentido global del texto. El objetivo es fijar los datos que son relevantes para la comprensión.
- El alumnado separará las partes del texto usando llaves, rayas, corchetes, etc., y anotará en el margen la idea básica de cada una de ellas. Se remarcarán las partes clave para la resolución de la tarea. Se pretende con ello que el alumnado perciba la estructura del texto y seleccione el grado de relevancia de la información en función de la tarea.
- El alumnado analizará la relación semántica que mantienen el texto y los elementos complementarios (tablas, gráficas, ilustraciones...) y concluirá qué papel cumplen las dos tablas usadas en el texto (son redundantes, aclaradoras, aportan información, resumen ideas...). El objetivo es que se interprete la interrelación de los diferentes constituyentes que forman los textos discontinuos.
- El alumnado intentará confirmar el tipo textual (género textual y tipo discursivo) y comprobará si se corresponde con la intención comunicativa que se viene reconociendo en el texto. Por ejemplo, tendrá que plantearse hipótesis como si es un cuento que relata una historia para entretener al lector, o si es una hoja de instrucciones que describe los pasos para poner en marcha un aparato, o si es una factura que detalla un consumo para que sea abonado. Se pretende que el alumno aprenda a relacionar tipos de texto con situaciones comunicativas y actuaciones sociales.

5.1.3. Actividades posteriores a la lectura

- El alumnado volverá a las ideas que había predicho antes de la lectura y escribirá el modo en que estas se han confirmado, completado, modificado, etc. Se pretende que el alumno tienda puentes entre sus esquemas previos y la información nueva.

- El alumnado se planteará si está en condiciones de responder a las actividades formuladas al comienzo. De no ser así, analizará las dificultades que lo impiden y buscará formas de solucionarlas. En caso positivo, procederá a resolver la tarea.
- Finalmente, el alumnado reflexionará sobre la funcionalidad de lo aprendido y valorará su utilidad, es decir, el modo en que esa información podrá aportarle cosas en la vida.

Todo este conjunto de actividades se ha de llevar a cabo, al menos la primera vez, con la mediación explícita del profesor, que será quien verbalice las operaciones cognitivas y actuará como monitor externo que regula la actuación del alumnado. Posteriormente, el alumnado se hará cargo de todo el proceso, aunque utilizará una guía en la que se apoyará y que le ayudará a regularse. El diagrama que figura como anexo 1 al final de esta exposición recoge toda la secuencia de actividades.

5.2. *Actividades de expresión escrita*

En la actualidad, la programación de actividades de expresión escrita busca inculcar en el alumnado la capacidad para componer los textos escritos requeridos en las diversas esferas de la vida social y personal, es decir, satisfacer las necesidades personales para desarrollar y comunicar el conocimiento y para participar en la vida social. Lejos de los modelos tradicionales del saber escribir como dominio de un código gráfico que transcribe el habla y las ideas, saber escribir es, ante todo, saber participar en actividades sociales que se realizan con la escritura. Para alcanzar esta competencia escrita se necesita también el dominio de los procedimientos lingüísticos básicos y necesarios. Así pues, las actividades de expresión escrita deben contemplar esta doble perspectiva: aprender a escribir con una finalidad concreta, dentro de un ámbito social y con unos destinatarios determinados y el conocimiento de los recursos lingüísticos, textuales y discursivos implicados en la composición de diferentes clases de textos.

Nuestra propuesta de actividades se enmarca en la orientación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En líneas generales, estas teorías buscan el aprendizaje significativo y la autorregulación del alumnado. El aprendizaje significativo supone que en los procesos de adquisición de conocimientos intervengan la memorización comprensiva y la funcionalidad; los procesos de autorregulación requieren que el docente ponga en marcha estrategias y procedimientos encaminados a proporcionar una ayuda eficaz y ajustada que desemboque en un grado progresivo del alumnado en las actividades propuestas, lo que supone el desarrollo de tácticas tales como el análisis de los conocimientos previos, la explicación y justificación de los objetivos de enseñanza, la valoración continua del trabajo desarrollado y el uso permanente de la evaluación formativa.

En línea con estas teorías constructivistas, Camps ideó las *secuencias didácticas para aprender a escribir*. Estas secuencias se fundamentan, como comentábamos más arriba, en dos tipos de actividades: comunicativas y de aprendizaje. Las primeras se articulan en torno a la composición de un determinado género de texto, con una finalidad y unos lectores claros. Las actividades de aprendizaje se centran en aspectos de la composición del texto que requieran cierta instrucción: la planificación, el análisis del tipo textual, el uso de los conectores adecuados, la aplicación de una sintaxis correcta, así como el buen uso de la norma gramatical y ortográfica.

El modelo de actividad que planteamos se basa en las líneas metodológicas de lo expuesto anteriormente y en las tareas verbales que requieren los textos escritos descritas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

La actividad de expresión escrita que se presentó en el taller consistía en la elaboración por parte del alumnado de una carta formal. Como en toda secuencia didáctica sobre la composición escrita, se desarrollaron actividades en tres fases: planificación, realización y evaluación.

5.2.1. Planificación

- Antes de comenzar con el proceso de escritura deberemos encontrar los puntos en común de los intereses del alumnado y las características del texto. En esta ocasión, el profesorado, a través de un breve debate sobre las necesidades del uso del registro formal en la comunicación, establecerá las bases de esta relación. A continuación, se medirán las ideas previas (oralmente) y se explicarán cuáles son los objetivos que pretendemos con esta actividad. Para alcanzar el máximo nivel de significatividad del texto se planteará, a través de la interacción verbal, el motivo real para la escritura de la carta. El profesor orienta al alumnado hacia alguna problemática real (en nuestro caso, un problema de inundaciones en la entrada del edificio del IES) y se encuentra al responsable social de la situación (para nosotros, el ayuntamiento).
- El profesor mostrará modelos de cartas formales y orientará al alumnado para que se fije en ciertos indicadores: el formato, la estructura (número de párrafos, sangrías, márgenes, etc.), la disposición de la información: presentación, desarrollo y conclusión, el registro empleado (léxico, fórmulas de cortesía), el tipo discursivo predominante, los conectores.
- Se establecerá de nuevo un breve debate para que el alumnado, en forma de lluvia de ideas, presente los aspectos que deben incluirse en el texto. A continuación, individualmente, ordenarán todas las ideas anotadas en la pizarra o en el cuaderno. Por último, se realizará un esquema (preferiblemente en la pizarra) de la estructura que tendrá la carta: saludo, párrafos con las ideas que contendrá cada uno de ellos (presentación, desarrollo y conclusión), despedida y datos generales (fecha, dirección...)

5.2.2. Realización

- El alumnado realizará un primer borrador en clase. El profesor recordará durante el proceso de escritura cuáles son los elementos vistos hasta ese momento que deben incorporarse a sus textos. Así, deberá realizar un trabajo de observación directa y retroalimentación continua para que el alumnado *revise mientras escribe*. Así, se le darán indicaciones sobre la sintaxis, el uso de los conectores, la utilización de las marcas propias de este tipo textual, el léxico empleado, el uso de palabras de ortografía dudosa, etc.

5.2.3. Evaluación

- En primer lugar, el alumnado ejercerá la autoevaluación. Para ello, completará un diagrama de flujo (véase el anexo 2).
- El alumnado corregirá sus borradores siguiendo las indicaciones de su autoevaluación.

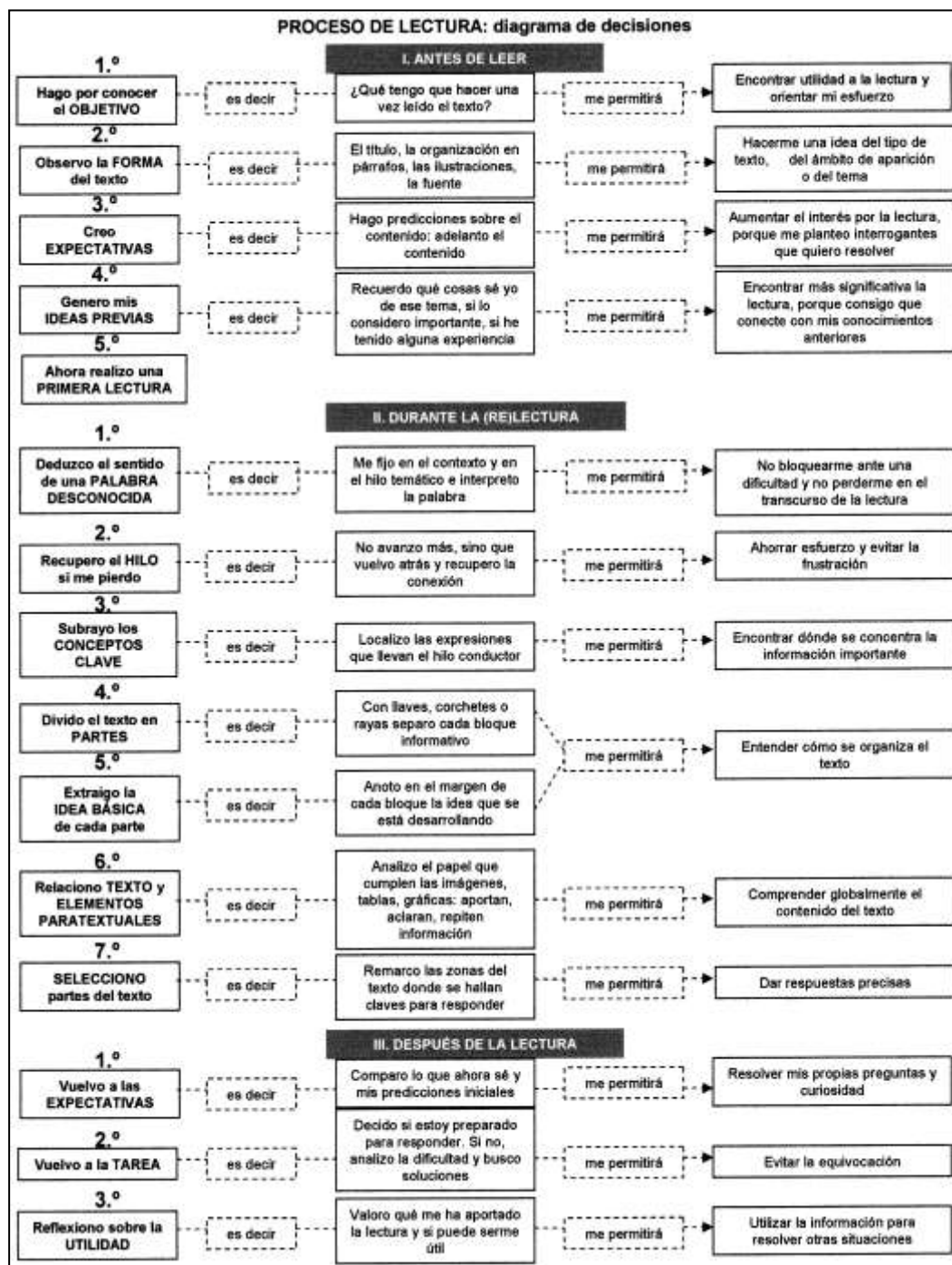
- El alumnado copiará su borrador final en un folio en blanco, prestando especial atención a la caligrafía y a la distribución del texto sobre el papel. Asimismo, deberá evitar el uso de tachaduras o borrones.
- Por último se pondrá en práctica la coevaluación o heteroevaluación. Para ello, el alumnado se organizará por grupos y evaluará los textos de los compañeros. Los componentes de cada grupo completarán un breve diagrama de flujo (véase el anexo 3).

A medida que el alumnado se ejercite con estas actividades, la intervención del profesorado en el proceso será cada vez menor, logrando con ello una mayor autorregulación en el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

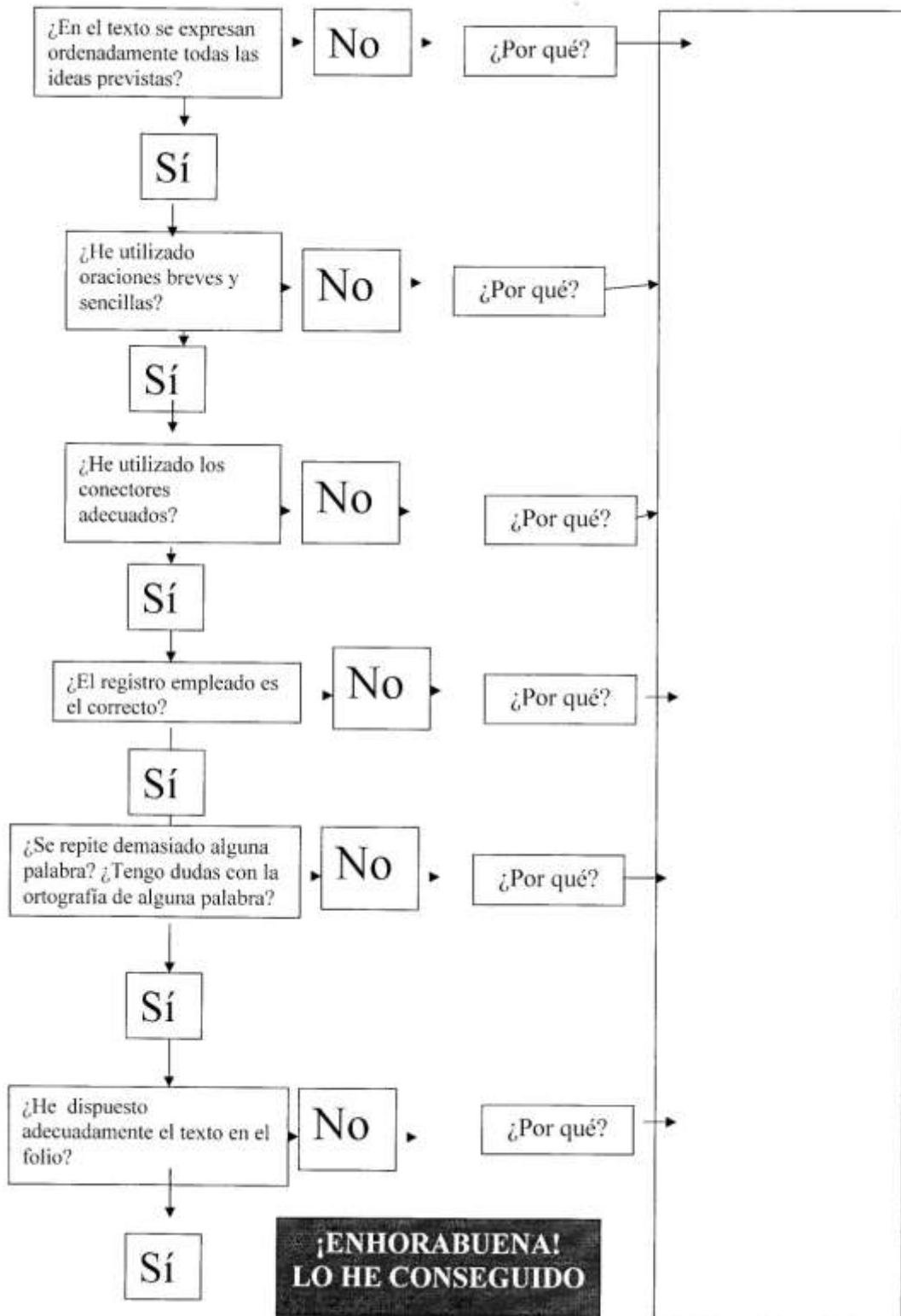
- Camps, Anna (comp.), 2005, *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graò.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007, *Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA n.º 156.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2007, *Orden de 18 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía*. BOJA n.º 171.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2008, *El modelo de evaluación de diagnóstico en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- Consejo de Europa, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, MEC y Anaya. [Disponible en línea: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>>].
- INJUVE, 2008, *Primer Sondeo de Opinión de la gente joven*. [Disponible en línea: <<http://www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.downloadatt.action?id=901094849>>].
- Ministerio de Educación, 2007, *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE, n.º 5.
- Monereo, Carles (coord.), 2001, *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica*. Barcelona, Graò.
- Pérez Esteve, Pilar y Felipe Zayas, 2007, *La competencia en comunicación lingüística*. Barcelona, Alianza.
- Sanz Moreno, Ángel, 2005, "La lectura en el Proyecto Pisa". *Revista de educación*, n.º extraordinario 2005, pp. 95-120. [Disponible en línea: <http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf>].
- Solé, Isabel, 1992, *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graò.

ANEXO 1



ANEXO 2

DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA FASE DE AUTOEVALUACIÓN



ANEXO 3

DIAGRAMA DE FLUJO PARA LA FASE DE HETEROEVALUACIÓN

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN		¿POR QUÉ?	¿QUÉ DEBE CAMBIAR?
Se comprende perfectamente el sentido general del texto	NO		
Sí			
El contenido está bien estructurado: planteamiento, desarrollo y conclusión	NO		
Sí			
Utiliza un registro adecuado	NO		
Sí			
El texto está bien presentado	NO		
Sí			

APÉNDICE

BIBLIOGRAFÍA DE LAS JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

M^a. Carmen Ávila Martín
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Las Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española tienen lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada desde el año 1995. La edición de las actas de estas jornadas, como ha sido habitual, aparece al año siguiente (menos en el caso de las IV y las V Jornadas que fueron publicadas en ambos casos en el año 2000).

La publicación de las actas ha permitido el acceso a los interesados a los contenidos de las numerosas ponencias, comunicaciones, mesas redondas y talleres que han tenido lugar bajo su convocatoria y que están disponibles en la página del grupo de investigación que las organiza (Estudios de español actual, HUM430, <<http://www.ugr.es/~hum430>>). La edición ya de trece volúmenes de actas (desde el año 1996 a 2008) de este encuentro de profesores y alumnos procedentes de diversos niveles educativos da testimonio del enorme interés que han despertado en nuestro ámbito de trabajo. Por ese motivo se hacía necesaria una recapitulación bibliográfica de los trabajos presentados en las mismas.

Los editores de las primeras Jornadas, de 1995, fueron los profesores Emilio García Wiedemann, M^a. Isabel Montoya y Juan Antonio Moya Corral (García Wiedemann, E., Montoya, M^a. I. y Moya, J. A. 1996). Estos tres profesores del Departamento de Lengua Española iniciaron las Jornadas y han editado en distintas ocasiones las actas, bien los tres juntos, o por separado, dando continuidad a un proyecto que tiene ya más de una década. En las dos últimas ediciones se ha incorporado como editor el profesor M. Sosiński.

Las diferentes contribuciones se distribuyen en conferencias, impartidas en general por profesores universitarios, comunicaciones, muy numerosas, así como talleres, mesas redondas y seminarios que han constituido un lugar idóneo para el intercambio de opiniones.

Las conferencias fueron impartidas por profesores universitarios pertenecientes a la propia Universidad de Granada así como de otras universidades.

Del Departamento de Lengua Española han participado los profesores Barros García 2005, Bedmar Gómez 2000 y 2004, Caderón Campos 2003 y 2008, Martínez Marín 1996, 1997 y 1998, Mondéjar 2007, Montoya Ramírez 2000, Moya Corral en 1996, 1997 y 2002, y Salvador Mata, 1997. También ha participado del Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura el profesor Ortega Olivares 1998 y de otros Departamentos como el de Psicología Evolutiva y de la Educación (Justicia 2000), el

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Buendía Eisman 2000) y el Departamento de Personalidad Evaluación y Tratamiento (Mendoza Lara 2001). También participaron profesores de casi todas las Universidades andaluzas. La que aportó mayor número de profesores fue la de Málaga con tres participantes (Ávila Muñoz 2007, Carrasco Cantos 2007 y Villena Ponsoda en 2003), seguida de la Universidad de Sevilla con dos (Fuentes 2005 y Narbona en 1997). También participaron la Universidad de Almería (Peñalver Castillo 2006), de Cádiz (Salvador Rosa 2004), y finalmente la Universidad de Jaén (Ahumada Lara 2006).

Procedentes de otras Universidades han visitado las Jornadas profesores de la Autónoma de Madrid (Polo 1998, Portolés Lázaro 2005), de la Universidad de Salamanca (Borrego Nieto 2003 y Santos Rio 2002), de la Universidad de Valencia (Briz 2000, Echenique Elizondo 2001 y Pons Bordería 2005), la Pompeu Fabra de Barcelona (Casany 1998) y la Universidad de Barcelona (Martinell Gifré 2001), la Universidad de Extremadura (González Calvo 2006), la Universidad de León (Gutiérrez Ordóñez 2002), la Universidad de Valladolid (Hernández Alonso 2006), la Universidad de Murcia (Jiménez Cano 2001 y Salvador 2004), de Oviedo (Martínez Álvarez 2002), de Zaragoza (Martín Zorraquino 2001), de La Laguna (Morera 2002) y también estuvo representada la UNED (García-Page 2006). En la última edición estuvieron representadas la Universidad del País Vasco (Etxebarria Arostegui 2008), la Universidad de Barcelona (Vila Pujol 2008) y la Universidad de la Coruña (Porto Dapena 2008).

También han participado reconocidos lingüistas cuya actividad actual está vinculada a la Real Academia Española, es el caso de Humberto López Morales (2000) y de Gregorio Salvador (2004) que también fue profesor de la Universidad de Granada.

Las materias sobre las que este encuentro ha versado abarcan todos los aspectos del estudio de la Lengua Española. Se han tenido en cuenta prácticamente todas las disciplinas académicas, Fonética y Fonología, Morfología y Sintaxis, Léxico y Semántica, Lexicografía, Pragmática, Análisis del Discurso, Fraseología, Historia de la Lengua, Historiografía lingüística, Dialectología (con trabajos sobre el andaluz, el gallego, el inglés y el polaco), Sociolingüística, Historia de la Educación y Evaluación, Traducción, Trastornos del Lenguaje, Pedagogía (incluida la Lecto-escritura).

Los cambios que se han producido en estos años en el sistema educativo se han reflejado en trabajos destinados específicamente a la legislación educativa y a los procesos de evaluación. En su mayoría están enfocados a la enseñanza media, pero también han tenido una gran representación los trabajos sobre el español para extranjeros, así como Infantil, Primaria, Bachillerato (Selectividad) y en menor medida la enseñanza universitaria.

Las aplicaciones prácticas en los distintos niveles educativos de los contenidos teóricos han tratado sobre el lenguaje político, literario, coloquial, periodístico, publicitario, científico-técnico, humorístico, administrativo, así como lengua escrita y lengua oral. También sobre el lenguaje de signos.

La presentación bibliográfica ordenada alfabéticamente de todos los trabajos realizados en estas Jornadas, así como de las ediciones de las actas, da cuenta de la enorme labor realizada.

2. BIBLIOGRAFÍA DE LAS JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Abraham López, J. L., 1997, "Didáctica de los oralismos desde las *Escenas Andaluzas* de Estébanez Calderón", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas*

- sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 97-102.
- Adamczyk, M., 2006, “Aplicación del concepto de interlengua al estudio de la lengua de zonas bilingües. Caso del español interferido por el gallego”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 119-128.
- Adamczyk, M., 2008, “Una revisión del modelo de análisis de errores aplicado a la investigación de la adquisición de E/LE. Propuesta metodológica”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 105-116.
- Adamska, Á & Waluch-de la Torre, E., 2005, “Sobre la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español y polaco. Comparaciones del uso de nombre y apellidos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 83-96.
- Águila Escobar, G., 2003, “El lenguaje, la ciencia y la conceptualización de la realidad: la terminología arqueológica”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 109-122.
- Águila Escobar, G., 2001, “El léxico del vestido en la enseñanza de la lengua”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 103-114.
- Águila Escobar, G., 2002, “El lenguaje de los móviles y su influencia en la ortografía y la enseñanza de la lengua”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 111-122.
- Águila Escobar, G., 2004, “Nuevos asedios a la reforma ortográfica de Bello: la educación, la tradición y la Real Academia de la Lengua Española”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 97-110.
- Águila Escobar, G., 2005, “Nuevas perspectivas en la enseñanza del lenguaje científico técnico: el léxico de la arqueología”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 97-109.
- Águila Escobar, G., 2006, “El Diccionario panhispánico de dudas: Algunas cuestiones de didáctica de la lengua”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 129-140.
- Ahumada Lara, I., 2006, “Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los actuales diccionarios de la lengua”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-32.

- Almeida Suárez, M., Villena Ponsoda, J. A. & Moya Corral, J. A., 2003, “La sociolingüística hoy”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 475-477.
- Alonso Morales, M^a. C., 1996, “A la búsqueda de pretextos”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 75-79.
- Alonso Morales, M^a. C., 1997, “Revisión de los tópicos culturales españoles a través del comentario de textos”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 103-108.
- Alonso Morales, M^a. C., 2000, “La manipulación de tópicos en la preparación de materiales didácticos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 69-76.
- Alonso Morales, M^a. C., 2001, “¿Hablamos mal? Reflexiones sobre el uso del pasado y los pronombres”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 115-120.
- Alonso Morales, M^a. C., 2002, “Cuando digo “digo”. Reflexión sobre usos y valores del subjuntivo aplicada a la enseñanza del español L2”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 123-130.
- Alvar Ezquerro, M., 2006, “El *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español Siglo (XIV-1726)*: Un proyecto que concluye”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 33-48.
- Aragón Álamos, M^a. C., 2000, “La enseñanza del español en el país Vasco y el problema del bilingüismo. Un caso práctico: la provincia de Álava”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 77-86.
- Aragón Álamos, M^a. C., 2000, “Una unidad didáctica sobre el léxico del mantecado artesanal en Estepa (Sevilla)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 87-92.
- Ávila Martín, M^a. C., 1997, “Los diccionarios y la pedagogía de la lengua”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 109-114.
- Ávila Martín, M^a. C., 1998, “Criterios para la elección del diccionario escolar”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Es-*

- pañola, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 191-202.
- Ávila Martín, M^a. C., 1998, “El diccionario en el aula”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 437-442.
- Ávila Martín, M^a. C., 2001, “La expresión oral”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 457-460.
- Ávila Martín, M^a. C., 2004, “Vulgarismo y creatividad léxica en un texto periodístico: *La niña del exorcista* de Elvira Lindo”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 111-116.
- Ávila Martín, M^a. C., 2005, “Recursos para la enseñanza y aprendizaje del léxico”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 111-118.
- Ávila Martín, M^a. C., 2006, “La enseñanza del léxico”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 323-326.
- Ávila Martín, M^a. C., 2006, “Nuevas aportaciones a la Lexicografía didáctica: El diccionario del estudiante”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 141-150.
- Ávila Martín, M^a. C., 2008, “La carta y su transformación en los medios electrónicos: proyección pedagógica del estudio de su denominación y de su discurso”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 117-126.
- Ávila Muñoz, A. M., 2007, “Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 25-46.
- Awad, H. H., 2006, “Propaganda y manipulación en la prensa”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 201-208.
- Baliña García, L. I., 2008, “La estandarización lingüística en los medios de comunicación andaluces”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 127-150.
- Baltasar González, P., 2004, “Ex-marido, ex marido o exmarido”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 227-246.
- Barros García, M. J., 2007, “Criterios semánticos para la diferenciación de los usos de los verbos ser y estar en la enseñanza del español a extranjeros. ¿Son suficientes?”,

- en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 127-136.
- Barros García, M^a. J., 2008, “El español de los medios de comunicación: la prensa escrita”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 151-166.
- Barros García, P. & Barros García, M. J., 2007, “Descortesía en el lenguaje político”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 115-126.
- Barros García, P., 2000, “El lenguaje humorístico en la enseñanza de la lengua”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 93-102.
- Barros García, P., 2005, “Lengua y sociedad: la cortesía como fenómeno sociopragmático en la interacción conversacional”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 69-80.
- Barros García, P., López García, M^a. P. & Morales Cabezas, J., 2004, “Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado: explotación didáctica de la función expresiva”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 415-428.
- Baticón Clavero, M., 1998, “Una aproximación a la escritura de las mujeres”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 203-230.
- Bedmar Gómez, M. J. & Pose Furest, F., 2007, “La entrevista semidirigida como modalidad de texto para el estudio de la conversación coloquial”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 169-196.
- Bedmar Gómez, M. J. & Pose Furest, F., 2007, “Sobre análisis del discurso y sintaxis de la comunicación. A propósito del estudio de las estructuras truncadas en el corpus PRESEEA-Granada”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 137-168.
- Bedmar Gómez, M. J., 1997, “Gramática y saberes lingüísticos (II)”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 115-124.
- Bedmar Gómez, M. J., 2000, “Gramática, tradición y manuales de enseñanza”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 15-40.
- Bedmar Gómez, M. J., 2001, “Del texto escrito al texto oral”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la en-*

- enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 461-466.
- Bedmar Gómez, M. J., 2001, “Las unidades del análisis sintáctico sobre las categorías formales”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 121-132.
- Bedmar Gómez, M. J., 2004, “Fonética, Fonología y manuales de enseñanza. La sustancia fónica lingüísticamente configurada”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 67-94.
- Bedmar Gómez, M. J., 2005, “Sobre el anacoluto en la lengua hablada (de la lingüística del texto a la lingüística del hablar)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 119-168.
- Bedmar Gómez, M.J. & Pose Furest, F., 2008, “Análisis morfofuncional-comunicativo de las construcciones anacolúticas”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 167-188.
- Bonachera Cano, A. M., 1997, “¿Leísmo andaluz? Métodos de detección y corrección”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 125-137.
- Bonachera Cano, A. M., 2000, “Las definiciones contextuales: Una herramienta fundamental en la lectura comprensiva”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 87-96.
- Bonachera Cano, A. M., 2001, “La interpretación de la información en los procesos de lectura y comprensión lectora como habilidad lingüística esencial para el aprendizaje de la lengua”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 133-138.
- Bonachera Cano, A. M., 2001, “Problemas en la enseñanza de la lengua”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 425-428.
- Bonvin Faura, M. A. & García Wiedemann, E. J., 2007, “Lengua y medios de comunicación”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 377-389.
- Bonvin Faura, M. A., 2007, “Los textos digitales: nuevo lenguaje y nuevo reto metodológico”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 197-202.
- Bonvin Faura, M. A., 2008, “Las noticias más vistas en la prensa digital”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 189-197.

- Borrego Nieto, J., 2003, "Gramática y función social: el contraste y la objeción en español", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 29-48.
- Briz, A., 2000, "El español coloquial en los textos", en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 13-38.
- Buendía Eisman, L. 2000, "Concepciones de los profesores de secundaria sobre evaluación", en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 41-54.
- Busch, H., 2001, "La partícula a con complementos directos", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 139-162.
- Calderón Campos, M., 1996, "Los diccionarios y el aprendizaje del léxico", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 81-88.
- Calderón Campos, M., 1997, "La redacción de textos argumentativos. Estado de la cuestión", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 139-148.
- Calderón Campos, M., 2003, "La pronunciación de -s y el voseo como rasgos delimitadores de modalidades dialectales americanas", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 49-60.
- Calderón Campos, M., 2008, "El español y las lenguas indígenas americanas", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 11-22.
- Campos Fernández, J., 2000, "La evaluación institucional de la Universidad", en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 271-274.
- Cano Collado, G., 2000, "La enseñanza de la lectura", en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 323-326.
- Cano López, G. & Serrano Hermoso, B., 2000, "La publicidad audiovisual en el aula de lengua", en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 103-114.
- Cano López, G. R. & Serrano Hermoso, B., 1998, "Cantando se entiende la gente. Las canciones como recurso didáctico", en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jor-*

- nadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 231-254.
- Cano López, R., 2000, “Aplicaciones del ordenador personal a la enseñanza de lenguas”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 97-102.
- Cantero Rosales, M^a. Á., 2001, “Narrativa hispánica femenina de los años ochenta y tango. Una propuesta en el área de Literatura para fomentar el hábito lector”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 163-174.
- Cantero Rosales, M^a. Á., 2003, “La comprensión y el placer lector”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 123-132.
- Cantero Rosales, M^a. Á., 2004, “El “bello sexo” y el vestido: la asimetría de los géneros en los textos literarios”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 117-128.
- Cañas Bejarano, D. & Romero del Castillo, M^a. Á., 1997, “El humor y la publicidad en la enseñanza de la retórica”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 149-154.
- Carballo, G., Rojo, A., Cruz, A. & Galvez, M. C., 2001, “Cambios en la organización de los verbos mentales en adolescentes”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 187-192.
- Carrasco Cantos, P., 2007, “Rasgos fonéticos de la norma sevillana en la época medieval”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 47-56.
- Carrillo Gracia, J. & Montero Alonso, M^a. A., 2001, “El comentario de texto en las pruebas de acceso a la Universidad”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 175-186.
- Carrillo Gracia, J. & Montero Alonso, M^a. A., 2004, “El nombre de los números”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 117-128.
- Carrillo Gracia, J., 2003, “Comentario crítico del comentario crítico del contenido de un texto y una propuesta”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 133-146.
- Cassany, D., 1998, “Funciones, representaciones y prácticas de lo escrito. Algunas consideraciones sobre didáctica de la composición”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas*

- de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 13-45.
- Castañeda Castro, A. & Calderón Campos, M., 1997, “La expresión escrita”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 305-316.
- Castillo Rubiño, M. G., 2000, “Fundamentos del área de la lengua castellana y literatura en el curriculum de educación primaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 103-109.
- Castillo Valdés, A., 2002, “Vocabulario técnico: programa informático para el aprendizaje de prefijos, sufijos y raíces griegas y latinas”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 131-146.
- Cerezo Arriaga, M., 1996, “Las nuevas orientaciones ministeriales para la enseñanza de la lengua y la literatura”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 47-72.
- Cerezo Arriaga, M., Santaella López, J. & Díaz Castillo, M., 2002, “La enseñanza de la Lengua y la Literatura en las Enseñanzas Medias”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 387-402.
- Cobos Ruiz, J., 2002, “Corrección y autocorrección como formas de aprendizaje”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 147-150.
- Cobos Ruz, J., 1996, “El juego, un recurso muy serio en el aula de lengua española”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 89-93.
- Cobos Ruz, J., 2003, “El club de los poetas muertos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 147-156.
- Cobos Ruz, J., 2005, “Bajarse al moro en el aula de secundaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 169-172.
- Contreras, M. C., Mendoza, E. & Carballo, G., 2006, “La morfosintaxis inventada en niños con T.E.L. (Trastorno Específico del Lenguaje)”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 159-168.

- Contreras, M. C., Mendoza, E. & Carballo, G., 2007, “La morfosintaxis inventada en niños con T.E.L. (Trastorno específico del lenguaje)”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 203-218.
- Cordero, M^a. M., 1996, “La enseñanza del lenguaje jurídico en el Bachillerato”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 95-100.
- Coro Täpper, D., 2006, “Experiencias didácticas en el desarrollo de la expresión escrita en el aula de secundaria”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 169-174.
- Cruz, A., Mendoza, E. & Defior, S., 2004, “Errores de lectura y escritura en español”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 139-148.
- Cruz, A., Muñoz, J., Fresneda, M.D. & Torrico, M.C. 2001, “La irregularización de pseudoverbos en español en función de la manipulación experimental”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 193-200.
- Cruz, A., Rajo, A., Serrano, I. & Gálvez, M. C., 2001, “Morfología verbal: irregularización en función de la conjugación”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 193-200.
- De la Rosa Fernández, L., 2000, “La enseñanza-aprendizaje del léxico”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 259-264.
- De la Rosa Fernández, L., 2000, “La gramática”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 285-300.
- Delgado García, A. de los R., 2001, “Estudio sociolingüístico del ceceo en La Calahorra (Granada)”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 215-236.
- Delgado García, A. de los R., 2006, “Pragmática y prensa en el aula: estudio de los actos de habla en las cartas al director”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 175-186.
- Déniz Hernández, M., 2000, “Observaciones sobre la convivencia de dos variedades del español en un aula de educación primaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 115-122.

- Déniz Hernández, M., 2000, “Sobre el léxico de una comunidad a través de sus canciones populares”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 109-116.
- Déniz Hernández, M., 2002, “La enseñanza de las variedades del español: una propuesta didáctica”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 151-160.
- Díaz Castillo, M. & Moya Corral, J. A., 2002, “Los mejores exámenes de selectividad”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 161-168.
- Díaz Castillo, M. & Moya Corral, J. A., 2003, “El examen de lengua en la prueba de acceso a la Universidad”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 177-216.
- Díaz Castillo, M., 2004, ““No tengo licencia señor obispo para hacer milagros” (La relación transtextual como recurso didáctico en el aprendizaje de la lectura literaria)”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 149-168.
- Díaz Castillo, M., 2008, “Nuevos horizontes disciplinares y didácticos en el marco de las competencias”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 197-202.
- Díaz Dueñas, M., 2004, “Otra lectura del otro”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 169-183.
- Díaz Dueñas, M., 2006, “Acerca de las ventajas de un aprendizaje reflexivo del español (para el aprendizaje del inglés)”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 187-200.
- Díaz Montesinos, F., 2004, “La variación gramatical”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 27-48.
- Duro Salas, J., 2005, “Filología hispánica: perspectiva y orientaciones para un futuro laboral”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 173-188.
- Echenique Elizondo, M. T., 2001, “Historia y situación actual de la lengua vasca y su contacto con el español”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 13-26.

- El Imrani, N., 2007, “Errores en traducción y neurobiología”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 213-218.
- El Kharraz, A. M., 2007, “Algarroba como ejemplo de nombre de plantas silvestres provenientes del árabe”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 219-230.
- Espejo Muriel, M^a. del M. & Galeote, M., 1996, “La expresión escrita”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 287-290.
- Espejo Muriel, M^a. del M., 1996, “Los nombres de color de las flores”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 101-118.
- Espejo Muriel, M^a. del M., 1998, “La cohesión textual en el lenguaje periodístico: el análisis de una noticia”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 255-268.
- Espejo Muriel, M^a. del M., 2005, “Taller de pragmática y uso del lenguaje”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 529-536.
- Espinosa de los Monteros García, M^a. J. & Drewitz, J., 2002, “La presencia de elementos de la naturaleza en el tratamiento artístico de la muerte de niños y adolescentes”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 169-178.
- Espinosa de los Monteros García, M^a. J. & Drewitz, J., 2005, “Las sirenas: pervivencia de un mito”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 195-218.
- Espinosa de los Monteros García, M^a. J., 1998, “El valor de la lectura interpretativa. Una práctica sobre poemas de Federico García Lorca”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 269-276.
- Espinosa de los Monteros García, M^a. J., 2005, “11 de marzo”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 189-194.
- Etxebarria Arostegui, M., 2008, “Situación sociolingüística del español en el País Vasco: modelos de enseñanza bilingüe”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 23-51.

- Fernández de la Torre, J. L., 2000, “Una propuesta de didáctica para el departameo de lengua castellana y literatura: los procesos de comunicación en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 117-132.
- Fernández de la Torre, J. L., 2001, “Una aproximación al laberinto de la enseñanza de la ortografía”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 393-402.
- Fernández de la Torre, J. L., 2005, “Atención a la diversidad o iguales pero diferentes”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 429-440.
- Fernández Flores, C., 1996, “La prensa en la clase taller de lengua española”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 111-118.
- Fernández Rodríguez, J. J., 2002, “Estudios de sintaxis infantil”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 179-192.
- Ferrer Torres, J. & Peñalver Castillo, M., 2008, “La realidad lingüística de España”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 307-310.
- Ferrer Torres, J., 2000, “La lengua española en el Bachillerato. Enseñar gramática, enseñar lengua”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 331-340.
- Ferrer Torres, J., 2001, “El español en la prensa. Problemas ortográficos en el uso de la tilde”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 403-416.
- Ferrer Torres, J., 2002, “La expresión del modo verbal en las subordinadas adjetivas, comparativas y consecutivas”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 421-434.
- Ferrer Torres, J., 2003, “Escritos epistolares”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 495-504.
- Fortes Ruiz, M^a. R., 2001, “Implicaciones educativas en el desarrollo del lenguaje oral”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 467-470.
- Fresneda, M. D., Galvez, M.C., Pérez, M^a. T. & Rajo, A., 2001, “Morfología verbal: la irregularización de pseudoverbos en español”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La*

- lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 193-200.
- Fuentes Portillo, M. D., Lamolda González, M.A. & Molina Garrido, M. D., 1997, “Fiestas y lengua”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 155-164.
- Fuentes Rodríguez, C., 2005, “La lingüística de la comunicación”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-36.
- Galeote, M. & Sáez, I., 1996, “Perspectivas didácticas en el análisis de las proposiciones adjetivas de subjuntivo;”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 119-130.
- Galeote, M., 2004, “Sobre las voces andaluzas (o usadas por autores andaluces que faltan en el DRAE) de Toro y Gisbert (1880-1966)”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 185-198.
- García Godoy, M. T., 1996, “Las combinaciones léxicas: aproximación a un problema lexicográfico”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 131-137.
- García Hernández, M^a. J., 2003, “Formas dialógicas y comunicación: el diálogo en los textos poéticos contemporáneos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 229-244.
- García Hernández, M^a. J., 2004, “El estudio de las figuras retóricas en el comentario de los textos literarios. Propuesta de análisis del poema Lear King en *Los claustros* de José Hierro”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 211-226.
- García Jordán, J. M., 2004, “Una experiencia real sobre la lectura en la enseñanza secundaria obligatoria”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 199-210.
- García Jordán, J. M., 2005, “Libros que funcionan en enseñanza secundaria (primer ciclo);”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 219-230.
- García Jordán, J. M., Cobos Ruz, J. & Antúnez Donoso, L., 2005, “Todavía es posible leer en secundaria (un programa de lectura para la ESO)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 529-536.

- García Mendoza, J. M., 2005, “Los medios de comunicación en el aula”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 231-250.
- García Wiedemann, E. J. & Calderón Campos, M., 1996, “Taller de lecto-escritura”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 247-274.
- García Wiedemann, E. J., 1997, “La lengua española en la Formación del Profesorado de educación Primaria”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 165-187.
- García Wiedemann, E. J., 2008, “La punta del iceberg la 'trampa' del comentario crítico. Análisis de resultados de las pruebas de acceso a la Universidad”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 203-224.
- García Wiedemann, E. J., Montoya Ramírez, M. I. & Moya Corral, J. A., 1997, *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- García Wiedemann, E. J., Montoya Ramírez, M. I. & Moya Corral, J. A., 1996, *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada.
- García Wiedemann, E. J., Moya Corral, J. A. & Montoya Ramírez, M. I. 1998, *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- García-Page, M., 2006, “Las apariencias engañan. Notas sobre el léxico fraseológico”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 49-64.
- Gómez Asencio, J. J., 2003, “¡Pues sí que son relativos los relativos!”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 61-84.
- Gómez Mata, M., 1997, “Los mecanismos de cohesión: Un capítulo de la coherencia textual (Hacia una metodología)”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 195-202.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2000, “El comentario lingüístico de textos en el bachillerato”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 351-376.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2002, “El comentario lingüístico de textos argumentativos en el Bachillerato”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya

- Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 437-462.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2003, “Comentario lingüístico de una crónica televisiva”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 518-539.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2004, “La composición discursiva de los anuncios publicitarios”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 429-444.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2005, “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 251-262.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2006, “La coherencia textual: propuesta de análisis”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 327-340.
- Gómez Rodríguez, J. M. & López Santamaría, G., 2008, “Textos y análisis del discurso”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 311-322.
- Gómez Rodríguez, J. M., 1996, “El plano informativo del texto: su descripción y enseñanza”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 139-150.
- Gómez Rodríguez, J. M., 1997, “Los mecanismos de cohesión: un capítulo de coherencia textual. (Hacia una metodología)”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 195-202.
- Gómez Rodríguez, J. M., 2000, “Acercamiento global a las secuencias discursivas. El comentario textual”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 123-138.
- Gómez Rodríguez, J. M., 2000, “En torno a una sintaxis para la Educación Secundaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 287-308.
- Gómez Rodríguez, J.M. & López Santamaría, G., 2001, “El comentario lingüístico de textos en el Bachillerato, II”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 487-506.
- González Calvo, J. M., 2006, “Vacilaciones, variaciones e incorrecciones sintácticas en el español actual”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y ense-*

- ñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 65-79.
- González Carrillo, A. M., 2007, “Lingüística contrastiva aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera: sobre la expresión del valor condicional e hipotético”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 231-244.
- González Martínez, M. R. & Palomar Fernández, M. D., 1998, “La reflexión lingüística en la clase de español como lengua materna: los chistes”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 277-292.
- González Martínez, R. & Palomar, M. D., 2005, “El fantástico mundo del español de América: Chile y “la Cuarta”. Una aplicación didáctica”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 271-282.
- González Pascual, B., 2003, “La ortografía en la prensa”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 245-266.
- González Pascual, B., 2004, “Ex-marido, ex marido o exmarido”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 227-236.
- González Pascual, B., 2005, “Comentario práctico de ortografía”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 263-270.
- Grupo de Investigación “El léxico español: descripción y aplicaciones” 2005, “La obra lingüística de Juan Martínez Marín”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 483-526.
- Guijarro Ojeda, J. R. & Ruiz Cecilia, R., 2004, “Escritura y literatura en español lengua extranjera”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 237-246.
- Gutiérrez García, F., 1998, “Proceso de composición y evaluación de la expresión escrita: una experiencia en el aula”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 293-326.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 2002, “Comentario lingüístico de un chiste machista”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 15-30.
- Guzmán Galiano, A. J., 2000, “Un ejemplo práctico de la enseñanza del léxico popular del español: el folclore y el léxico popular de la Semana Santa en Huelma (Jaén)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de*

- las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 133-140.
- Guzmán Galiano, A. J., 2001, “La enseñanza del español a través del diccionario”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 237-242.
- Hernández Alonso, C., 2006, “Revisión de la elipsis a la luz del discurso”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 79-88.
- Hidalgo Díez, E., 2000, “Una forma distinta de pensar sobre evaluación”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 279-284.
- Hitur Awad, H. & Marsá Fuentes, J., 2007, “Fenómenos lingüísticos en prensa árabe a través de los titulares”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 245-258.
- Hitur Awad, H., 2006, “Propaganda y manipulación en la prensa”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 201-208.
- Hoyos Ragel, M^a. C., 2001, “El área de lengua castellana y literatura en la educación secundaria obligatoria y en el nuevo Bachillerato”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 429-440.
- Hoyos Ragel, M^a. C., 2005, “Un acercamiento a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: notas para su atención en el aula castellana y literatura”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 283-304.
- Jiménez Cano, J. M., 2001, “La enseñanza de la Lengua Española en contexto dialectal. Algunas sugerencias para el caso murciano”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 27-54.
- Justicia, F., 2000, “Procesos en la adquisición de la lectura”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 39-54.
- Lasso, C. M., 1996, “Fraseología. Una experiencia didáctica en COU”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 159-164.
- López García, M^a. del P., Morales Manrique, E. & Vicente Zapata, M^a del M., 1996, “La expresión oral en el aula. La tertulia: una propuesta didáctica”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 275-284.

- López López, E., 1996, “Una aproximación al lenguaje administrativo en la enseñanza de la lengua española”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 151-158.
- López Morales, H., 2000, “La cohesión discursiva: de la teoría a la práctica”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 55-66.
- López Navarro, M^a. J., 2004, “Ser mujer en la colonia: una perspectiva a través de la oralidad”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 247-256.
- López Rodríguez, J. A., 2002, “Reflexiones sobre la enseñanza de español para extranjeros y su aplicación a inmigrantes en el medio escolar”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 193-214.
- López Vallejo, M. A., 2004, “La enseñanza del español para inmigrantes en el contexto escolar. Estado de la cuestión”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 257-266.
- Machado Vílchez, E., 2003, “Una propuesta de enseñanza sobre la poesía y su relación con la música”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 267-276.
- Maffeo, M. A., 2008, “La situación dialectal italiana: entre variedad y diversificación”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 225-232.
- Marín Rodríguez, C., De la Rosa Fernández, L. & Bedmar Gómez, M. J., 1997, “La enseñanza de la gramática”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 317-334.
- Martín García, E., 2000, “Mecanismos de formación de las variantes hipocorísticas de los antropónimos en español”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 141-152.
- Martín García, E., 2001, “La indumentaria en la fraseología del español”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 243-258.
- Martín García, E., 2002, “La enseñanza-aprendizaje de vocabulario a través de los pasatiempos: las sopas de letras”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la*

- enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 215-224.
- Martín Martín, J., 1997, “La estilística del artículo en español antes y después de Amado Alonso”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 203-216.
- Martín Martín, J., 2000, “El controvertido concepto de oración”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 301-306.
- Martín Martín, J., 2001, “Comentario de texto. Método transformacional-reductivo”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 507-514.
- Martín Olmos, M., Valenzuela Toribio, G. & Mendoza Lara, E., 2004, “Comprensión de estructuras gramaticales con cláusulas de relativo en población española”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 267-274.
- Martín Olmos, M., Valenzuela Toribio, G. & Mendoza Lara, E., 2004, “Comprensión de estructuras gramaticales reversibles en población española”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 275-282.
- Martín Rodríguez, C., 1996, “El profesor de lengua después de la integración: lenguaje de signos y enseñanza de la lengua oral a sordos españoles”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 165-174.
- Martín Rodríguez, C., 1997, “La enseñanza de la lengua a los sordos. El diseño curricular sueco”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 217-226.
- Martín Zorraquino, M. A., 2001, “Marcadores del discurso y estrategias de cortesía verbal en español”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 55-74.
- Martinell Gifré, E., 2001, “Organización informativa y organización sintáctica”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 75-84.
- Martínez Álvarez, J., 2002, “El análisis lingüístico. Estructuras oracionales”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 31-42.
- Martínez de Sousa, J., 2000, “Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de*

- las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 67-83.
- Martínez González, A., 2001, “La expresión oral: oralidad en los textos escritos”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 471-480.
- Martínez Marín, J., 1996, “La enseñanza del español en el bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 13-28.
- Martínez Marín, J., 1997, “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 13-28.
- Martínez Marín, J., 1998, “La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 47-60.
- Martínez Montoro, J., 2002, “Las locuciones prepositivas del español: caracterización y observaciones para su enseñanza”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 225-246.
- Martínez Montoro, J., 2003, “Las marcas de uso en los diccionarios escolares del español”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 277-292.
- Martínez Montoro, J., 2005, “Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la educación secundaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 305-328.
- Martínez Montoro, J., 2006, “El Diccionario ideológico de Julio Casares: notas para su enseñanza”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 209-222.
- Martínez Navarro, I., 2000, “Los manuales de gramática en las enseñanzas medias”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 323-330.
- Martos Eliche, F., 1996, “Aportaciones de la lingüística teórica a la enseñanza de la gramática”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 175-180.
- Martos Eliche, F., 1997, “Texto, contexto y co-texto”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española*.

- Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 227-236.
- Martos Eliche, F., 2000, "Tarea pedagógica y cine", en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 139-158.
- Matilla Ocaña, C. del M., 2001, "La argumentación: una experiencia didáctica", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 259-266.
- Matilla Ocaña, C. del M., 2006, "La piel de la lengua o enseñanza y aprendizaje del léxico", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 223-238.
- Matillas Ocaña, C. del M., 2005, "Reflexiones acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO", en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 329-332.
- Medina Montero, C. G., 2002, "La oveja negra semántica. Una propuesta metodológica para trabajar el componente semántico", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 247-250.
- Melguizo Moreno, E., 2005, "La enseñanza del español en Andalucía: contribución de la sociolingüística al ámbito educativo", en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 333-350.
- Melguizo Moreno, E., 2006, "La prensa: un estímulo visual para trabajar la lectoescritura en secundaria", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 239-250.
- Membrilla Fernández, A. M., 2006, "Arroba @, un símbolo hermafrodita", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 251-258.
- Mendoza Lara, E., 2001, "Organización informativa y organización sintáctica", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 85-100.
- Mendoza, E., Carballo, G., Muñoz, J. & Fresneda, M. D., 2006, "Test de comprensión de estructuras gramaticales (CEG)", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 151-158.
- Mendoza, E., Fresneda, M. D., López, P., Carballo, G. & Muñoz, J., 2007, "Prueba de evaluación de la memoria fonológica en niños de 3 a 9 años", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 259-262.

- Mendoza, E., Fresneda, M. D., López, P., Carballo, G. & Muñoz, J., 2008, “Prueba de evaluación de la memoria fonológica en niños de 3 a 9 años”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 233-236.
- Molero Huertas, J., 2000, “La enseñanza del léxico”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 265-268.
- Molero Huertas, J., 2000, “Vocabulario usual y enseñanza del vocabulario”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 159-168.
- Molina Doblás, S., 2004, “La escritura escénica”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 445-448.
- Molina Hurtado, M. J., 2002, “Análisis de madurez sintáctica en alumnos de secundaria”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 251-262.
- Molina Selfa, J. 2002, “Los medios de comunicación en la clase de lengua: léxico vasco en la prensa”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 263-274.
- Molina Selfa, J. 2004, “El diccionario temático como recurso didáctico”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 283-292.
- Molina Serrato, F. & Moya Corral, J. A., 2002, “Distinción e igualación s/z en Alhama de Granada”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 275-282.
- Molina Serrato, F. M., 2003, “La acomodación a la norma granadina. A propósito de un grupo de alhameños instalado en Granada”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 277-292.
- Molina Serrato, F., 2000, “El teatro como vehículo lúdico y pedagógico en la educación”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 153-166.
- Molina Serrato, F., 2004, “Sobre los mecanismos de formación de palabras. Una propuesta didáctica a través de los apodos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 293-306.

- Moncada Vargas, E. & Ripoll Quintana, M^a. P., 2000, “La dislalia: Corrección de rotacismos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 169-178.
- Moncada Vargas, E., 1998, “Prerrequisitos básicos en el proceso lectoescritor del niño/a invidente”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 327-338.
- Mondéjar, J., 2007, “De la antigüedad y de la naturaleza de las hablas andaluzas”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 13-24.
- Montero Alonso, M^a. A. & Carrillo Gracia, J., 2000, “Enemigo subterráneo: Gacetilla de la Escuela de Arte de Melilla”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 167-182.
- Montijano Ruiz, J. J., 2000, “La enseñanza de la lengua española a través de los programas infantiles de televisión. Un caso ejemplar: Barrio Sésamo”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 183-194.
- Montijano Ruiz, J. J., 2001, “Propuestas metodológicas para la adquisición, enseñanza y aprendizaje del vocabulario en la educación infantil y primaria”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 267-280.
- Montijano Ruiz, J. J., 2002, “Del lenguaje del humor al humor del lenguaje en la generación inverosímil de la vanguardia española: los textos periodísticos de Miguel Mihura y Enrique Jardiel Poncela. Algunas propuestas didácticas para su enseñanza”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 283-304.
- Montijano Ruiz, J. J., 2003, “Sátira lingüística en una obra teatral de Carlos Arniches y Gonzalo Cantó: Ortografía (1888)”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 307-328.
- Montijano Ruiz, J.J. 2000, “La influencia de las telenovelas en la sociedad española actual”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 179-190.
- Montoro del Arco, E. T., 2003, “La manipulación humorística de las expresiones fijas como medio para la enseñanza de la fraseología del español”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 329-342.

- Montoro del Arco, E. T., 2005, “Análisis gramatical y pragmático-discursivo de la locución de manera que/suerte que”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 351-370.
- Montoro del Arco, E. T., 2006, “El interés de la Historiografía lingüística para la enseñanza de la lengua española”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 341-356.
- Montoro del Arco, E. T., 2008, “La bolsa y la vida. La presencia del dinero en la fraseología española”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 237-242.
- Montoya Ramírez, M. I., 1998, “Las ideas de Américo Castro y la enseñanza actual de la lengua española como lengua materna”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 339-346.
- Montoya Ramírez, M. I., 2000, “Esbozo de un comentario filológico de texto”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 343-350.
- Montoya Ramírez, M. I., 2000, “Formas y usos de los elementos de interlocución a través de los textos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 55-66.
- Montoya Ramírez, M. I., 2001, *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Mora López, S., 2007, “Estudio de las construcciones con sino en el habla culta de España y América”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 263-275.
- Morales Cabezas, J., 1996, “Aportes para el estudio de los tecnolectos en la enseñanza secundaria y los nuevos bachilleratos”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 181-188.
- Moreno Ayora, A., 1996, “Algunas consideraciones acerca de las llamadas estructuras parentéticas”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 189-193.
- Moreno Ayora, A., 1998, “Dos observaciones: sobre una cuestión léxica y otra sintáctica”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 347-354.
- Morera, M., 2002, “La morfología del español desde el punto de vista del contenido”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la*

- Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 43-62.
- Moya Corral, J. & Sosiński, M., 2006, *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. & Montoya Ramírez, M. I. 2003, *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. & Montoya Ramírez, M. I., 2002, *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. & Montoya Ramírez, M. I., 2004, *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. & Sosiński, M., 2007, *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. & Sosiński, M., 2008, *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A., 1996, “La doble vertiente de los estudios de la lengua: instrumental y científica”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 29-46.
- Moya Corral, J. A., 1997, “El futuro imperfecto del examinando”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 29-46.
- Moya Corral, J. A., 1998, “Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 443-460.
- Moya Corral, J. A., 2000, “El análisis de las comparativas y las consecutivas”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 195-204.
- Moya Corral, J. A., 2000, “La oración compleja: Las proposiciones”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 269-286.
- Moya Corral, J. A., 2000, *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A., 2000, *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.

- Moya Corral, J. A., 2001, “La morfología transversal”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 281-297.
- Moya Corral, J. A., 2002, “Las unidades constructoras de la ‘oración compuesta’”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 63-110.
- Moya Corral, J. A., 2003, “El sintagma: aspectos sintácticos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 343-354.
- Moya Corral, J. A., 2004, “La coordinación: aspectos sintácticos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 307-322.
- Moya Corral, J. A., 2005, “La interordinación: aspectos sintácticos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 371-386.
- Moya Corral, J. A., 2005, *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A., 2006, “Sobre el léxico del olivo y la almazara”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 259-272.
- Moya Corral, J. A., 2008, “Las construcciones con sino: estructuras y análisis”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 243-260.
- Moya Corral, J. A., Baliña García, L.I. & Cobos Navarro, A. M., 2007, “La nueva africada andaluza”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 275-284.
- Moya Corral, J. A., Sánchez Crespo, M^a del Carmen & Bedmar Gómez, M. J., 1996, “El carácter instrumental de la lengua”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 291-304.
- Moya Corral, J., 2006, “Carta del director de las Jornadas a la dirección del centro de Formación continua a propósito del traslado de las Jornadas a la F.E.U.”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 11-13.
- Moya García, C., 2001, “La mujer y la lengua española en el Renacimiento”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 299-308.
- Moya García, C., 2002, “La importancia de la enseñanza de la lengua a un heredero del siglo XV: el príncipe don Juan de las letras”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya

- Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 305-312.
- Moya García, C., 2003, “Los moriscos granadinos y la imposición/adquisición de la lengua española”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 355-364.
- Mrabet, A.E. 2003, “Una propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua y cultura españolas”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 217-228.
- Muñoz, J., Mendoza, E., Fresneda, M. D., López, P. & Carballo, G., 2008, “Diferencias en comprensión gramatical en niños con alto y bajo rendimiento académico”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 261-272.
- Muñoz, J., Serrano, I., Torrico, M. C., Pérez, M^a. T. & Rajo, A., 2001, “La irregularización de pseudoverbos en español en función de la frecuencia de uso del verbo de origen”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 309-315.
- Muñoz, J., Torrico, M. C., Pérez, M^a. T., Fresneda, M. D. & Serrano, I., 2001, “Verbos mentales: estudio descriptivo”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 315-318.
- Narbona, A., 1997, “Los modelos de explicación lingüística y la nueva Enseñanza Secundaria Obligatoria”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 47-72.
- Ortega Alcaraz, M^a del C., 1996, “Una propuesta de aproximación al léxico español y americano. Carlos Fuentes”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 195-200.
- Ortega Alcaraz, M^a del C., 1997, “El Diccionario de la Academia en la enseñanza de la Lengua Española”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 237-240.
- Ortega Alcaraz, M^a del C., 1998, “Recursos argumentativos en los medios de comunicación. La prensa”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 355-368.
- Ortega Alcaraz, M^a del C., 2001, “Proyecto de enseñanza de la lengua aplicado al contexto”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas*

- de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 319-328.
- Ortega Olivares, J. & Alonso Raya, R., 1997, “La comprensión lectora”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 301-304.
- Ortega Olivares, J., 1998, “La evaluación en el aula de lengua española”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 61-124.
- Ortega Olivares, J., 2000, “Sobre la finalidad de la evaluación en el aula de lengua española”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 275-278.
- Ortega, C., 2000, “Propuesta para la escenificación de un texto elaborado por los alumnos”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 191-194.
- Ortiz Extremera, E., 2000, “Comprensión y expresión oral”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 205-212.
- Pastor Milán, M^a. de los Á., 2003, “La semántica léxica y su enseñanza”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 365-374.
- Pedraza Picón, S. M., 2004, “Pervivencia de la distinción ll/y en Lepe”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 323-328.
- Pejovic, A., 2003, “Las colocaciones léxicas como problema en la enseñanza del español”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 375-392.
- Peñalver Castillo, M., 2000, “La historia de la gramática en la enseñanza de la lengua”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 311-322.
- Peñalver Castillo, M., 2002, “Indicativo y subjuntivo en oraciones complejas sustantivas y adverbiales”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 403-422.
- Peñalver Castillo, M., 2003, “Lenguaje administrativo”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 505-518.
- Peñalver Castillo, M., 2004, “Mesa redonda de periodismo”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de*

- las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 411-414.
- Peñalver Castillo, M., 2005, “El español hablado en la radio”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 459-462.
- Peñalver Castillo, M., 2006, “La lingüística española del siglo XX. Aproximación a su estudio”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 89-115.
- Peñalver, M., Díaz Castillo, M. & Ferrer Torres, J., 2007, “Las hablas andaluzas en el Bachillerato”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 99-112.
- Perales Castro, A., 2000, “El subjuntivo en la enseñanza de la lengua española”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 195-204.
- Perales Castro, A., 2006, “Letras del pop español: aplicaciones didácticas”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 273- 280.
- Perales Castro, A., 2007, “El valor de la lengua que enseñamos”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 285-290.
- Pérez Cruz, A. I., 2004, “La importancia de la Historia de la Lengua en la enseñanza de la ortografía según un estudio lingüístico del Libro de bautismos del siglo XVII perteneciente a la iglesia de Santa María Magdalena de Granada”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 329-340.
- Polo, J., 1998, “Dos experiencias, muy alejadas en el tiempo, de cursos sobre expresión oral y escrita”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 125-158.
- Polo, J., 1998, “Mi experiencia de un curso universitario (1994-95) sobre expresión oral y escrita”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 159-188.
- Polo, J., 2000, “La ortografía y su enseñanza”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 213-218.
- Pons Bordería, S., 2005, “El significado y la pragmática: desde Grice hasta la teoría de la relevancia”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 55-68.

- Porto Dapena, J. Á., 2008, “La lengua española y Galicia”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 53-75.
- Portolés Lázaro, J., 2005, “La escritura y los marcadores del discurso”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 37-54.
- Rascón Peñas, M^a. F., 2000, “Enseñanza del español americano. Un caso en la Patagonia argentina”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 205-214.
- Rascón Peñas, M^a. F., 2000, “La “cultura popular” en el aula: estudio del léxico de la matanza en Baeza (Jaén)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 219-226.
- Rascón Peñas, M^a. F., 2001, “La enseñanza del español: una experiencia en el aula con canciones y juegos”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 329-334.
- Rascón Peñas, M^a. F., 2002, “La enseñanza del español normativo a través de los medios de comunicación”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 313-324.
- Rascón Peñas, M^a. F., 2004, “La omisión de preposición ante los relativos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 341-348.
- Rashid, B. Y., 2005, “Algunos aspectos socioculturales en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 451-452.
- Requena Belmonte, M., 2003, “La interdisciplinariedad de las novelas de J. M^a Auel con los alumnos de diversificación”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 393-406.
- Richardson, B., 2001, “La deixis. La enunciación y el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 335-340.
- Ripoll Quintana, M^a. P. & Sánchez Vargas, M^a. A., 1998, “El lenguaje a través del juego: propuestas didácticas para educación primaria”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 369-382.
- Ripoll Quintana, M^a. P., 2000, “El lenguaje a través de la música. Propuestas didácticas en educación primaria”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Es-*

- pañola en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 227-236.
- Ripoll Quintana, M^a. P., 2000, “Técnicas para potenciar la lectoescritura”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 309-314.
- Ripoll Quintana, M^a. P., 2001, “La educación infantil en el nuevo sistema educativo: la L.O.G.S.E.”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 447-450.
- Rodríguez Lozano, J. A., 1997, “Política, humor gráfico y sintaxis”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 241-248.
- Rodríguez Molina, J., 2007, “Andalucía en el siglo XIII”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 57-68.
- Roldán, M., 1996, “Textos coloquiales y textos formales: la adecuación de la sintaxis al nivel de formalidad del discurso”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 201-208.
- Ruiz Ortiz, R., 1997, “Aplicaciones didácticas de una encuesta”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 249-260.
- Ruiz Palomino, M. 2000, “Prensa y literatura. Titulares literarios”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 215-218.
- Ruiz Palomino, M., 1997, “Aproximación al lenguaje periodístico en la enseñanza de la lengua española”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 261-266.
- Ruiz Palomino, M., 1997, “El comentario de texto”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 335-337.
- Ruiz Palomino, M., 2001, “Los contenidos transversales en la clase de lengua. Educación para la salud y el consumo”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 341-346.
- Salvador Mata, F., 1997, “El proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza*

- de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 73-96.
- Salvador Mata, F., 2001, "Reflexiones sobre la ortografía desde un enfoque sociolingüístico", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 417-424.
- Salvador Rosa, A., 2004, "La enseñanza del léxico: reflexiones y propuestas didácticas", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 49-66.
- Salvador, G. 2004, "Las lenguas en el comienzo del siglo XXI", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 15-25.
- Sánchez Crespo, M^a. del C. & Ruiz Palomino, M., 1998, "La comprensión lectora", en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 429-436.
- Sánchez Crespo, M^a del C., 1996, "¿Cómo conseguir que a nuestros alumnos les guste leer? Propuesta de trabajo en Educación Secundaria (Ciclo 12-14)", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 209-216.
- Sánchez García, M. R., 2001, "Las propuestas del sistema educativo andaluz en cuanto al tratamiento de los literatos andaluces: caso de D. Juan Valera", en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 347-356.
- Sánchez García, M. R., 2002, "Algunas consideraciones sobre el lenguaje sexista; la importancia de la coeducación", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 325-332.
- Sánchez García, M. R., 2003, "Las ideas de don Juan Valera sobre la lengua castellana y su posible vigencia", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 407-414.
- Sánchez García, M. R., 2004, "Controversias sobre la situación de la lengua española a finales del siglo XIX. Valera frente a Cuervo", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 349-358.
- Sánchez García, M. R., 2005, "Aproximación a la utilización didáctica de la prensa escrita en el aula de lengua y literatura española", en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 387-394.

- Sánchez García, M. R., 2006, “Análisis comparativo entre dos métodos de enseñanza de E/LE: el método comunicativo frente al método de enseñanza audio-oral de la lengua”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 281-286.
- Sánchez García, M. R., 2007, “Algunos poemas de Jorge Guillén: propuestas didácticas para trabajar en el aula de infantil”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 291-300.
- Sánchez Guillén, A., 1997, “Utilización de la prensa en la clase de lengua española. Un ejemplo práctico”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 267-272.
- Sánchez Guillén, A., 2000, “El léxico taurino en la lengua coloquial”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 219-222.
- Sánchez Guillén, A., 2001, “El texto narrativo. Una propuesta de análisis lingüístico y literario”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 365-372.
- Sánchez Guillén, A., 2001, “Literatura y competencia léxica”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 357-364.
- Sánchez Lubián, A., 2000, “Lenguaje publicitario y transversalidad”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 223-226.
- Sánchez Lubián, A., 2001, “Medios de comunicación en el aula: el guión radiofónico”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 373-378.
- Sánchez Pozo, A., 2005, “Cambios que introduce la convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior en el modo docente universitario”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 455-458.
- Sánchez Rodríguez, M. J., 1997, “El aprendizaje de la lengua a través de la lectura de imágenes”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 273-282.
- Sánchez Rodríguez, M. J., 1998, “Aportaciones de la enseñanza de las letras a la mujer española”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 393-404.

- Sánchez Rodríguez, M. J., 2000, “Aproximación a los términos educación, enseñanza e instrucción a través de los textos legislativos españoles”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 227-236.
- Sánchez Rodríguez, M. J., 2000, “El proceso lectoescritor (educación infantil)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 315-322.
- Sánchez Rodríguez, M. J., 2000, “La enseñanza de la expresión oral en la educación infantil. Propuestas didácticas”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 237-246.
- Sánchez Rodríguez, M. J., 2001, “La educación infantil en el nuevo sistema educativo: la L.O.G.S.E.”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 447-450.
- Sánchez-Crespo Muñoz, M^a. del C., 1998, “La lectura por placer en el ámbito de la educación secundaria obligatoria: propuestas y actividades”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 383-392.
- Santos Río, L., 2002, “Secuencias que parecen locuciones”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 91-107.
- Serrano García, M. & Blázquez, B., 2008, “La pérdida de la -d- intervocálica en el habla de Zuheros”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 273-282.
- Serrano García, M., 2007, “Estudio de las construcciones con pero en el habla culta de España y América”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 301-314.
- Serrano Hermoso, B., 1996, “La enseñanza del lenguaje científico (Botánica) en el Bachillerato”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 217-222.
- Solís Perales, M. D., 2002, “Popularismos y cultismos en las serranas y serranillas”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 333-368.
- Solís Perales, M. D., 2003, “El léxico popular en la enseñanza de la lengua: la comedia calderoniana “El amor al uso” de Antonio de Solís”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 415-434.

- Solís Perales, M. D., 2004, “La enseñanza de la lengua a través del léxico culto de una comedia calderoniana: El amor al uso de Antonio de Solís”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 359-374.
- Solís Perales, M.D. 2005, “Léxico y alegoría en un romance burlesco de Quevedo”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 395-410.
- Sosiński, M. & Luna Rabaneda, E., 2008, “Apuntes para la enseñanza de español a inmigrantes no alfabetizados”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 283-288.
- Sosiński, M., 2005, “Acerca de las locuciones adverbiales en los diccionarios del español”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 411-418.
- Sosiński, M., 2006, “El uso de algunos términos fraseológicos en la lexicografía bilingüe polaco-española y español-polaca”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 287-296.
- Sosiński, M., 2007, “Un método para evaluar la fraseología en los diccionarios bilingües”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 315-322.
- Sosiński, M., 2008, “Dificultades en la traducción de unidades fraseológicas”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 323-329.
- Teruel Sáez, A., 2000, “Observaciones sobre las lenguas o los lenguajes especiales”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 247-256.
- Teruel Sáez, A., 2001, “Algunas consideraciones en el léxico español: los neologismos”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 379-390.
- Teruel Sáez, A., 2002, “Las lexicalizaciones: ¿En el diccionario o en la Gramática? Algunas consideraciones.”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 333-368.
- Teruel Sáez, A., 2003, “Otra forma de enseñar el léxico en español: algunas consideraciones y sugerencias”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 435-446.
- Teruel Sáez, A., 2004, “Observaciones sobre la definición en los diccionarios”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la*

- lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 375-384.
- Teruel Sáez, A., 2005, "Otra vez sobre la definición en algunos diccionarios", en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 419-428.
- Teruel Sáez, A., 2006, "Aclaraciones sobre una cuestión actual del léxico español: los llamados 'préstamos'", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 297-302.
- Teruel Sáez, A., 2007, "La programación y enseñanza del diccionario en la ESO y el Bachillerato: entradas y/o acepciones no recogidas aún el DRAE, DUE, DEA", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 323-332.
- Teruel Sáez, A., 2008, "Diseño de la programación didáctica del área de Lengua Castellana y Literatura con el Diccionario Panhispánico de dudas", en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 289-298.
- Torres López, M^a. C., 1996, "Una técnica de comunicación oral y escrita: el debate", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 223-232.
- Torres López, M^a. C., 1997, "Periódico y sintaxis. Una propuesta de trabajo en el aula", en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 283-288.
- Torres López, M^a. C., 1998, "El punto de vista narrativo a través de textos referidos a la relación madre e hijos", en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *La Lengua Española en el Aula. Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 405-416.
- Torres López, M^a. C., 2000, "Análisis de madurez sintáctica en alumnos de COU", en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 237-242.
- Torres López, M^a. C., 2000, "Proyecto de trabajo sobre cuestiones sintácticas", en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 307-310.
- Torres López, M^a. C., 2003, "Estudio comparativo de complejidad sintáctica en alumnos de Granada", en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 447-472.
- Torres López, M^a. C., Castilla Torres, F., Leyva Martínez, M. M., Moreno Sánchez, M. I., Tapia Martínez, M. & López Lamolda, F., 2005, "Aplicación de la LOGSE en la

- actualidad”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 463-480.
- Torres Montes, F., 2001, “La Lengua Española en la Universidad”, en M. I. Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza. Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 451-456.
- Vales, M., 2005, “Cambios fonéticos observados en una familia granadina”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Pragmática y enseñanza de la lengua española. Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 441-450.
- Vales, M., 2006, “El prestigio desigual de las formas del imperfecto de subjuntivo cantara/cantase”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 203-312.
- Vila Pujol, R., 2008, “El español en Cataluña: historia y actualidad del contacto entre el español y el catalán”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 77-104.
- Villareal Vergara, F., 2002, “La complicidad entre el autor y el lector como método didáctico para el análisis e interpretación de las *Ruinas circulares* de Jorge Luis Borges”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 377-383.
- Villena Ponsoda, J. A., 2003, “El conflicto entre los principios universales y los modelos ideales de pronunciación: restricciones de buena formación y de fidelidad en la fonología del español de Andalucía”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 85-106.
- Villena Ponsoda, J. A., 2007, “Interacción de factores internos y externos en la explicación de la variación fonológica”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 69-98.
- Volovnyk, V., 2007, “Los nombres propios como componentes de fraseología española: su aspecto cultural, semántico y desde la óptica de su enseñanza”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 333-342.
- Waluch-de la Torre, E., 2007, “Agrupaciones preposicionales en español y en portugués. Traducción y ocurrencia”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la Lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 343-375.
- Waluch-de la Torre, E., 2008, “Método de análisis de preposiciones espaciales en español y en portugués: diferencias y proximidades etimológicas”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jorna-*

- das sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 299-306.
- Yerves Cazorla, E., 1996, “Los actos de habla indirectos. La tensión forma-función y la cortesía”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *La enseñanza de la Lengua Española. Actas de las I Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 233-246.
- Yerves Cazorla, E., 1997, “Notas para el análisis de la conversación: la negociación del significado”, en E. J. García Wiedemann, M. I. Montoya Ramírez & J. A. Moya Corral (eds.), *Enseñar y aprender Lengua Española. Actas de las II Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 289-298.
- Yerves Cazorla, E., 1998, “Análisis de la conversación: observaciones sobre la estructura del intercambio en un fragmento de Juan de Mairena”, en E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral & M. I. (eds.), *Actas de las III Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 417-426.
- Yerves Cazorla, E., 2000, “El subjetivismo en la presentación de la información: el caso de dos textos periodísticos (futbolísticos)”, en J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la Lengua Española en los textos. Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 257-268.
- Yerves Cazorla, E., 2000, “Los picapiedra conversan: Relaciones de poder y solidaridad”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 243-255.
- Yerves Cazorla, E., 2004, “El lenguaje de los políticos: marco teórico”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 385- 408.
- Yerves Cazorla, E., 2006, “Duelos y quebrantos en clase de lengua castellana”, en J. A. Moya Corral & M. Sosiński (eds.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española. Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 313-320.