



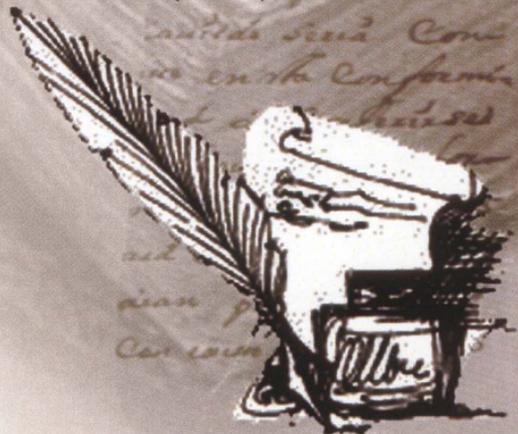
Editorial Universidad de Granada

LEXICOGRAFÍA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Actas de las XI Jornadas sobre
la enseñanza de la lengua española

Juan Antonio Moya Corral
Marcin Sosinski (eds.)

ACTAS



**LEXICOGRAFÍA
Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA**

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
MARCIN SOSIŃSKI
(eds.)

**LEXICOGRAFÍA
Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA**
Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española

GRUPO DE INVESTIGACIÓN
«ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»

GRANADA
2006

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	9
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.....	11
CONFERENCIAS	13
JUSTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS INSUFICIENCIAS QUE PRESENTAN LOS ACTUALES DICCIONARIOS DE LENGUA	15
<i>Ignacio Ahumada</i>	
EL NUEVO TESORO LEXICOGRÁFICO DEL ESPAÑOL (S. XIV - 1726): UN PROYECTO QUE CONCLUYE.....	33
<i>Manuel Alvar Ezquerro</i>	
LAS APARIENCIAS ENGAÑAN. NOTAS SOBRE EL LÉXICO FRASEOLÓGICO.....	49
<i>Mario García-Page</i>	
VACILACIONES, VARIACIONES E INCORRECCIONES SINTÁCTICAS EN EL ESPAÑOL ACTUAL.....	65
<i>José Manuel González Calvo</i>	
REVISIÓN DE LA ELIPSIS A LA LUZ DEL DISCURSO	79
<i>César Hernández Alonso</i>	
LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX. APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO	89
<i>Manuel Peñalver Castillo</i>	
COMUNICACIONES	117
APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE INTERLENGUA AL ESTUDIO DE LA LENGUA DE ZONAS BILINGÜES. CASO DEL ESPAÑOL INTERFERIDO POR EL GALLEGO	119
<i>Magdalena Adamczyk</i>	
EL DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS: ALGUNAS CUESTIONES. DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	129
<i>Gonzalo Águila Escobar</i>	
NUEVAS APORTACIONES A LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA: EL DICCIONARIO DEL ESTUDIANTE.....	141
<i>M^a del Carmen Ávila Martín</i>	
TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)	151
<i>Elvira Mendoza, Gloria Carballo, Juana Muñoz y M^a Dolores Fresneda</i>	

LA MORFOSINTAXIS INVENTADA EN NIÑOS CON T.E.L. (TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE).....	159
<i>Maria del Carmen Contreras, Elvira Mendoza y Gloria Carballo</i>	
EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE SECUNDARIA	169
<i>Daniel Coro Täpper</i>	
PRAGMÁTICA Y PRENSA EN EL AULA: ESTUDIO DE LOS ACTOS DE HABLA EN LAS CARTAS AL DIRECTOR.....	175
<i>Adoración de los Reyes Delgado García</i>	
ACERCA DE LAS VENTAJAS DE UN APRENDIZAJE REFLEXIVO DEL ESPAÑOL (PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS)	187
<i>Mercedes Díaz Dueñas</i>	
PROPAGANDA Y MANIPULACIÓN EN LA PRENSA.....	201
<i>Haider Hitur Awad</i>	
EL DICCIONARIO IDEOLÓGICO DE JULIO CASARES: NOTAS PARA SU ENSEÑANZA	209
<i>Jorge Martínez Montoro</i>	
‘LA PIEL DE LA LENGUA’ O ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO	223
<i>Carmen del Mar Matilla Ocaña</i>	
LA PRENSA: UN ESTÍMULO VISUAL PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA EN SECUNDARIA	239
<i>Elisabeth Melguizo Moreno</i>	
ARROBA @, UN SÍMBOLO HERMAFRODITA	251
<i>Antonio Manuel Membrilla Fernández</i>	
SOBRE EL LÉXICO DEL OLIVO Y LA ALMAZARA.....	259
<i>Juan Antonio Moya Corral</i>	
LETRAS DEL POP ESPAÑOL: APLICACIONES DIDÁCTICAS.....	273
<i>Antonio Perales Castro</i>	
ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE E/LE: EL MÉTODO COMUNICATIVO FRENTE AL MÉTODO DE ENSEÑANZA AUDIO-ORAL DE LA LENGUA	281
<i>María Remedios Sánchez García</i>	
EL USO DE ALGUNOS TÉRMINOS FRASEOLÓGICOS EN LA LEXICOGRAFÍA BILINGÜE POLACO-ESPAÑOLA Y ESPAÑOL- POLACA	287
<i>Marcin Sosiński</i>	

ACLARACIONES SOBRE UNA CUESTIÓN ACTUAL DEL LÉXICO ESPAÑOL: LOS LLAMADOS ‘PRÉSTAMOS’	297
<i>Antonio Teruel Sáez</i>	
EL PRESTIGIO DESIGUAL DE LAS FORMAS DEL IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO CANTARA/CANTASE	303
<i>Miroslav Valeš</i>	
DUELOS Y QUEBRANTOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA.....	313
<i>Enrique Yerves Cazorla</i>	
TALLERES	321
LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO	323
<i>M^a del Carmen Ávila Martín</i>	
LA COHERENCIA TEXTUAL: PROPUESTA DE ANÁLISIS	327
<i>José M^a Gómez Rodríguez, Gonzalo López Santamaría</i>	
EL INTERÉS DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	341
<i>Esteban Tomás Montoro del Arco</i>	

PRÓLOGO

La XI edición de las *Jornadas sobre la enseñanza de la lengua español* supuso un ligero cambio en su organización administrativa. Hasta entonces se realizaron dentro del organigrama del Centro de Formación Continua, heredero del antiguo Instituto de Ciencias de la Educación, en cuyo ámbito nacieron nuestras Jornadas. Por múltiples razones, que se detallan en la carta que se adjunta, nuestra reunión anual se organizó el año pasado bajo los auspicios de la Fundación Empresa Universidad de Granada, ámbito en el que pensamos seguir en adelante.

Este pequeño cambio, que en nada afectó a su estructura académica, ni a su funcionamiento interno, ni a sus contenidos científicos, ni al reconocimiento de créditos, etc., sin embargo, causó un cierto desconcierto en los alumnos y el resultado fue un descenso considerable en la matrícula. Como consecuencia, este año no hemos podido editar las actas en papel, pese a la colaboración del Departamento de Lengua español y del grupo de investigación “Estudios de Español actual”.

Las “XI Jornadas” estuvieron dedicadas a la memoria de nuestro compañero Juan Martínez Marín que durante varios años participó en ellas. Los conferenciantes fueron amigos del profesor Martínez Marín y, a la par, investigadores de orientaciones afines a las suyas. Nuestro agradecimiento hacia ellos es, pues, doble: por haber homenajeado a nuestro compañero y por haber colaborado con nosotros.

Las “XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua español”, cuyas *Actas* de presentan aquí, tuvieron lugar en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras del 23 al 25 de noviembre de 2006.

Cinco fueron las conferencias. Don Ignacio Ahumada Lara, Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Jaén y miembro del CSIC, trató sobre la “Justificación lingüística de las insuficiencias que presentan los diccionarios de lengua” y se interesó por la conexión entre gramática y semántica y la necesidad de incorporar en los diccionario, particularmente en los escolares, los usos contextuales al objeto de “crear en nuestros estudiantes adicción al diccionario”. Don Manuel Alvar Ezquerro, Catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense de Madrid, nos presentó con todo lujo de detalles su *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*, obra magna en la que viene trabajando con singular empeño durante muchos años. Don Mario García-Page, profesor Titular de la UNED, tuvo una conferencia titulada “Las apariencias engañan. Notas sobre el léxico fraseológico”, en las que comentó el sentido profundo de un largo catálogo de unidades fraseológicas. Don José Manuel González Calvo, Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Extremadura, en su conferencia titulada “Vacilaciones, variaciones e incorrecciones sintácticas en el español actual” nos habló de un buen número de incorrecciones que frecuentemente pasan desapercibidas o, por el contrario, se toman como incorrecciones cuando, en puridad, no lo son. Don cesar Hernández Alonso, Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Valladolid criticó el concepto de elipsis, tantas veces manejado por los gramáticos. Finalmente, don Manuel Peñalver Castillo, Profesor titular de Lengua Española de la Universidad de Almería, nos habló de las aportaciones más recientes de la lingüística española y de sus principales representantes.

Hubo una emotiva Mesa Redonda en la que el grupo de investigación que durante tantos años dirigió Juan Martínez, “El léxico español: descripción y aplicaciones”, acompañado de los conferenciantes y de la dirección de las Jornadas, recordaron la figura humana y el perfil científico de Juan Martínez Marín y presentaron la edición de

del libro *Estudios lingüísticos en recuerdo del profesor Juan Martínez Marín*, última iniciativa del maestro.

Los talleres fueron tres: uno, coordinado por don Esteban T. Montoro del Arco, de la Universidad de Granada, que trató de “El interés de la Historiografía lingüística para la enseñanza de la lengua” y en el que puso de manifiesto la importancia de esta disciplina, el interés que despierta en los jóvenes y sus aplicaciones al plano de la docencia. El segundo lo coordinó doña María del Carmen Ávila Martín, profesora de EE. MM., y trató sobre “La enseñanza del léxico”, de tanto interés y que, pese a lo recurrente, es siempre una actividad necesaria y demandada por nuestros alumnos.

Finalmente, los brillantes profesores de EE. MM., don José María Gómez Rodríguez y don Gonzalo López Santamaría, siguiendo en la línea de otros años, nos regalaron un poco más de su sabiduría teórica y práctica a cerca del comentario de texto. Este año se centraron en la coherencia textual (“La coherencia textual: propuesta de análisis”).

Finalmente, se leyeron numerosas comunicaciones. Las comunicaciones son, como hemos dicho en otras ocasiones, las aportaciones más estimables de las Jornadas, pues suponen el esfuerzo desinteresado de pequeños y grandes investigadores preocupados por la Lengua. Los temas que han abordado son, como todos los años, muy variados: los hay de orientación sincrónica y diacrónica, de Pragmática, de metodología de la enseñanza, de Lexicología y Lexicografía, de Morfología y de Sintaxis, de Sociolingüística,... Los autores de estos valiosos trabajos son nuestro mayor estímulo para seguir trabajando un año más.

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

Juan Antonio Moya Corral
G. de I. “Estudios de Español Actual”

CARTA DEL DIRECTOR DE LAS *JORNADAS* A LA DIRECCIÓN DEL CENTRO DE FORMACIÓN CONTINUA, A PROPÓSITO DEL TRASLADO DE LAS *JORNADAS* A LA FUNDACIÓN EMPRESA UNIVERSIDAD.

Istmo. Sr. Director del Centro de Formación Continua

Creo que es mi deber manifestarle mi opinión respecto de la situación de las Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española que organizo y coordino. Esta actividad viene desarrollándose desde hace ya 11 años y siempre bajo los auspicios de la institución universitaria con competencia para ello; es decir, las Jornadas surgieron bajo el amparo del Instituto de Ciencias de la Educación (antiguo ICE) y, tras su reconversión en el actual Centro de Formación Continua (CFC), han seguido desarrollándose, sin solución de continuidad hasta la fecha, en el organigrama del Centro que dirige.

En los últimos años, no obstante, me han llegado, por distintos canales, informaciones en el sentido de que la estructura de las Jornadas, habida cuenta del gran volumen de alumnos matriculados, no se acomodaba estrictamente a los esquemas estatutarios del CFC. Estas reticencias indeseadas me llevaron a consultar con el Vicerrector de Postgrado y Formación Continua, quien, como era de esperar, me confirmó que, efectivamente, las Jornadas no constituían una actividad bien integrada en la estructura del CFC y, en consecuencia, me sugería que las sacara del CFC y las adscribiera a otra institución universitaria.

Así lo he hecho y este año las Jornadas las organiza la Fundación Empresa Universidad.

Sin embargo, quiero que sepa que no ha sido una decisión con la que me pueda sentir satisfecho, pues las Jornadas son una actividad ya de cierta tradición, incluso son anteriores al CFC; además, las Jornadas han cubierto un espacio importante en las iniciativas universitarias, han permitido que nuestros alumnos conozcan de primera mano a destacadas personalidades del mundo científico, han fomentado la colaboración entre las distintas instancias educativas, han hecho realidad una de las metas tantas veces buscada por nuestras instituciones: la colaboración entre Universidad y Enseñanzas Medias y, en menor grado, también Enseñanza Primaria; las Jornadas, en fin, con la publicación de sus *Actas*, han servido de estímulo para que los nuevos investigadores se crezcan en su interés científico y los ya consagrados sepan modelar sus conocimientos para hacerlos prácticos y pedagógicos. En definitiva, las Jornadas han sido un “foco de formación continuada” durante todos estos años.

Pero debo decirle, también, que este celo, desde mi punto de vista, incomprendible para con las Jornadas, no se corresponde con la actitud que el CFC tiene con otros cursos que también convocan a un abultado número de alumnos y que, sin embargo, se aceptan sin la correspondiente reflexión. Se crea así una situación de discriminación indeseada tanto para el CFC como para los que nos hemos visto obligados a abandonarlo.

Le escribo esta carta en la confianza de que interpretará mis palabras en el sentido recto.

Atentamente.

Granada a 15 de noviembre de 2005.

Juan Antonio Moya Corral
Director de las “Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española”

CONFERENCIAS

JUSTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS INSUFICIENCIAS QUE PRESENTAN LOS ACTUALES DICCIONARIOS DE LENGUA

Ignacio Ahumada

*Consejo Superior de Investigaciones Científicas
Madrid*

0. INTRODUCCIÓN

El diccionario no ha necesitado nunca de una justificación pedagógica como herramienta indispensable para la adquisición y el aprendizaje de una lengua. Otra cosa es el rendimiento escolar que se le haya sabido sacar tanto por el profesor como, en consecuencia, por el alumno; independientemente de la escasa calidad que pudieran presentar los diccionarios escolares, si en otro tiempo con no pocas deficiencias, en los últimos diez años notablemente mejorados. Hemos de reconocer, de igual modo, que no han faltado especialistas preocupados por mostrar al profesorado las enormes posibilidades que encierran los repertorios lexicográficos.¹

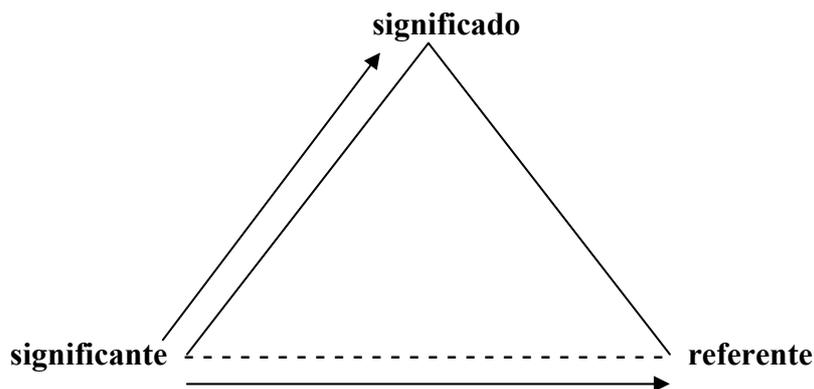
Voy a tratar de justificar, desde el punto de vista de la teoría lingüística y, por ende, de la metalexicografía, por qué los diccionarios de lengua responden a un proceso de elaboración cuyos principios intrínsecos limitan las enormes posibilidades de recreación lingüística que pudieran ofrecer al usuario. En primera instancia trataré de justificar por qué estos diccionarios organizan su información en el modo en que la presentan, y en segundo lugar me ocuparé, si bien sólo parcialmente, de las diferentes posibilidades que ofrece la intrincada estructura lingüística para enriquecer la información que proporcionan actualmente los diccionarios.

También en metalexicografía, como en tantas otras disciplinas lingüísticas, nuestro punto de partida lo situamos en el triángulo de Ogden y Richards y sus posteriores desarrollos. Se trata, como es bien sabido, del llamado triángulo de la significación. La

¹ Entre otros, Fontanillo, 1983; Maldonado, 1998; Prado, 1996; Ávila, 2000, Alvar Ezquerro, 2003 y Moreno Moreno, 2004.

lexicografía en cuanto disciplina lingüística profesa con natural agilidad, sobre todo, en el nivel léxico. Esto parece que no podemos ponerlo en duda. La lectura del triángulo nos permite distinguir *lengua* (significado/significante) de *realidad extralingüística* (referente), lo que nos proporciona, de entrada, una primera distinción en metalexicografía: el par *lexicografía lingüística* / *lexicografía enciclopédica*.

El triángulo, por tanto, y la distinción entre lengua y realidad extralingüística nos proporciona, además, tanto la estructura *básica* (entrada + información) como la estructura *mínima* (entrada + categoría + definición) de todo artículo de repertorio lexicográfico:



En ambos casos se establece una predicación entre el *significante* o *entrada* y la *información* que nos proporciona. Esta información puede ser bien lingüística (significado) bien extralingüística (referente).

Veamos el diferente modo que tanto la enciclopedia como el diccionario de lengua presentan su objeto de estudio: la realidad o referente, de un lado; los objetos mentales o significados, de otro. La presencia de la categoría gramatical es, sin lugar a dudas, el elemento clave para diferenciar la descripción de la realidad que ocurre en una enciclopedia de la descripción funcional y significativa que tiene lugar en las páginas de un diccionario de lengua:

ABUBILLA. Ave coraciforme, único miembro de los upúpidos, emparentada con el martín pescador y el abejaruco. La abubilla común (*Upupa epops*) mide unos 28 cm de largo; su plumaje tiene una fina mezcla de blanco, ante y negro; sobre su cabeza, de color leonado, se implanta una enorme cresta eréctil, cuyas plumas tienen la punta negra. Se caracteriza por sus alas redondeadas (en vuelo), un grito peculiar al cual debe su nombre científico, y un desagradable olor debido a una secreción producida por las glándulas uropigiales (cola). Se la encuentra en Europa, África septentrional y Asia meridional (*Magna. Enciclopedia Universal*, 1998: I, s. v.).

abubilla f Pájaro insectívoro, del tamaño de la tórtola, con el pico largo y algo arqueado, un penacho de plumas eréctiles en la cabeza, el cuerpo rojizo y las alas y la cola negras con listas blancas, como el penacho. Es muy agradable a la vista, pero de olor fétido y canto monótono (*DRAE*, 2001: s. v.).

La diferencia fundamental entre ambos artículos estriba precisamente en el estatuto de signo lingüístico que presenta **abubilla** (diccionario de lengua) frente al estatuto de cosa-nombrada que presenta ABUBILLA (enciclopedia).

1. DE LA GRAMÁTICA A LA SEMÁNTICA

Al ocuparse el diccionario del significado lingüístico, todo diccionario por el mero hecho de ocuparse de su descripción se moverá en el plano de la lengua, cuando –como todos sabemos– el diccionario de lengua es antes que esto un diccionario de los usos contextuales (sintácticos y léxicos) de las unidades de la lengua. En otras palabras, el diccionario que llamamos diccionario de lengua es antes que otra cosa un diccionario del discurso. Veamos sólo una mínima muestra:

cenar² intr Tomar la cena. || **2** tr Tomar en la cena tal o cual cosa. *Cenar perdices* (*DRAE*, 2001: s. v.).

exornar tr Adornar, hermohear. U. t. c. prnl. || **2** Amenizar o embellecer el lenguaje escrito o hablado con galas retóricas (*DRAE*, 2001: s. v.).

empastar v tr Cubrir o rellenar una cosa con pasta.

2 Rellenar con una pasta especial el hueco que ha dejado la caries en un diente o en una muela: *el dentista empasta las muelas y dientes cariados*.

3 Poner bastante cantidad de pintura sobre un cuadro para que cubra la imprimación, las líneas del dibujo, etc.

4 v intr En un coro u orquesta, sonar [las distintas voces o instrumentos] de modo que no se noten disonancias (*Vox-Lema*, 2001: s. v.).

En *cenar* las dos acepciones que registra el *DRAE* vienen dictadas por el empleo transitivo o intransitivo del verbo. El criterio sintáctico nos permite encontrar un resquicio por el que justificar sólo mínimamente las dos acepciones. ¿Qué decir, por el contrario, de *exornar*? ¿Y de las cuatro acepciones registradas en *empastar*?

Son los usos contextuales (sintácticos y léxicos), como vemos, los factores que ayudan a determinar tanto la estructura del artículo lexicográfico como, en buena medida, el número de sus variantes significativas. La estructura del artículo lexicográfico viene determinada porque el traslado de los enunciados *cenar perdices* o *el dentista empasta las muelas y dientes cariados* a las columnas de un diccionario supone una clara y evidente desnaturalización del medio en el que viven las unidades de lengua, esta desnaturalización del medio obliga al lexicógrafo a incluir la categoría gramatical como elemento de unión entre la realidad lingüística y la descripción atomística que presenta un diccionario de lengua alfabetizado. De la misma manera, los usos contextuales determinan el número de variantes significativas, esto es, las acepciones, porque en función de las diferentes combinaciones, en este caso del núcleo verbal con *una cosa*, con *el hueco que ha dejado la caries en un diente o en una muela*, con *sobre un cuadro [...] la imprimación, las líneas del dibujo, etc.* o con *las distintas voces o instrumentos*, así determinaremos sutilmente las variantes discursivas. *Cenar* significa –nos movemos por lo tanto en el plano de la lengua– ‘comer por la noche’, *exornar* ‘adornar’ y *empastar* ‘rellenar con pasta’; desde el punto de vista del discurso, por el contrario, estas tres unidades del sistema pueden presentar tantas variantes como el uso nos pueda proporcionar. La estructura mínima del artículo de diccionario es, pues, la reescritura del enunciado que nos sirve de base para la descripción lexicográfica de un uso.

La reescritura lexicográfica de cada una de las unidades que intervienen en los enunciados *cenar perdices* o *el dentista empasta las muelas y dientes cariados* se rige por los principios de la llamada definición lógica o aristotélica, esto es, aquella que caracteriza lingüísticamente a toda unidad léxica (a) atendiendo al rasgo común con

otras unidades del sistema (*género próximo*, en lógica; *hiperónimo* o *archilexema*, en semántica), (b) atendiendo al rasgo o rasgos diferenciadores con las otras unidades del sistema (*diferencia específica*, en lógica; *hipónimo* o *sema*, en semántica). De tal manera que *cenar* significa (a) ‘comer (b) por la noche’, en tanto que *empastar* (a) ‘rellenar (b) con pasta’.² La perífrasis resultante –como no podía ser de otra manera– equivale tanto categorial como funcionalmente a la unidad léxica que trasladamos al diccionario, lo que supone que al sustituir la perífrasis o definición por su propia unidad, el resultado del enunciado de base sigue siendo el mismo: *comer por la noche perdices* y *rellenar con pasta las muelas y dientes cariadados*.

La estructura de la definición, en consecuencia, viene determinada por el funcionamiento de esa unidad léxica en el enunciado. Por lo tanto, la definición de un sustantivo equivale categorial y funcionalmente a un sustantivo; la de un adjetivo se corresponderá con el adjetivo en cuestión, la de un verbo con la del verbo del enunciado y, en última instancia, lo mismo debe ocurrir con los adverbios semánticamente cargados.

1.1. Definiciones funcional y semánticamente equivalentes

1.1.1. Partir de un presupuesto como el que precede implica sin paliativos que las definiciones deben ser esencialmente lingüísticas antes que enciclopédicas. Las definiciones lingüísticas tienen su lugar en el diccionario de lengua, en tanto que las definiciones enciclopédicas son propias del género de las enciclopedias. Sin embargo, no son pocos los diccionarios de lengua que, ante un ejercicio de generosidad sin límites, recurren –sobre todo en el caso de los sustantivos– a la definición enciclopédica o pseudoenciclopédica.

perro s m Mamífero doméstico de la familia de los cánidos. De tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas. Tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal al hombre (DRAE, 2001: s. v.).

«De tamaño, forma y pelaje muy diversos, según las razas. Tiene olfato muy fino y es inteligente y muy leal al hombre», desde mi punto de vista, no es información necesaria para la caracterización lingüística de la unidad léxica *perro*.

Ahora bien, nuestro sentido de la definición lógica no debe llevarnos a reducir los elementos distinguidores de la unidad léxica hasta el extremo de caer en la ambigüedad:

perro s m Animal carnívoro de cuatro patas.³

Hay lexicógrafos, por el contrario, que prefieren distinguir, cuando se enfrentan a este tipo de definiciones, entre *definición lingüística* y *definición científica*. Hay –dicen ellos– objetos de la realidad cuya descripción científica es perfectamente factible. La ciencia –continúan diciendo– ha llevado a tal extremo el conocimiento de determinados objetos que deberíamos aprovechar su trabajo para las tareas lexicográficas. Nunca mejor expresada la colaboración entre el especialista en una disciplina y el lexicógrafo. Sin embargo, no hemos de olvidar que la lexicografía es una disciplina lingüística con unos principios teóricos serios y una metodología no menos científica que la que

² Frente a *desayunar* (a) ‘comer (b) por la mañana’, *almorzar* (a) ‘comer (b) al mediodía’, *merendar* (a) ‘comer (b) por la tarde’ y *enterrar* (a) ‘rellenar (b) con tierra’.

³ El ejemplo está tomado de Lyons, 1997: 108.

emplean los físicos para describir la naturaleza o los médicos las enfermedades del cuerpo humano.

¿Qué decir, por el contrario, de una realidad tan conocida en el mundo hispanohablante como es el olivo?

olivo m Árbol de la familia de las Oleáceas, con tronco corto, grueso y torcido, copa ancha y ramosa que se eleva hasta cuatro o cinco metros, hojas persistentes coriáceas, opuestas, elípticas, enteras, estrechas, puntiagudas, verdes y lustrosas por la haz y blanquecinas por el envés, flores blancas, pequeñas, en ramitos axilares, y por fruto la aceituna, que es drupa ovoide de dos a cuatro centímetros de eje mayor, según las castas, de sabor algo amargo, color verde amarillento, morado en algunas variedades, y con un hueso grande y muy duro que encierra la semilla. Originario de Oriente, es muy cultivado en España para extraer del fruto el aceite común (*DRAE*, 2001: s. v.).

olivo n m Árbol de tronco corto, grueso y torcido, corteza lisa de color gris, copa ancha y ramosa, hojas perennes y opuestas, de color blancas y agrupadas en racimos y fruto (oliva o aceituna) en forma de drupa carnosa y aceitosa de la que se extrae el aceite de oliva; puede alcanzar hasta 10 m de altura. SIN oliva, olivera (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

olivo m Árbol de tronco muy corto y grueso, copa ancha y ramosa, hojas persistentes verdes y lustrosas por la haz y blanquecinas por el envés, y flores blancas, y de cuyo fruto se obtiene el aceite común (*Olea europaea*) (*DEA*, 1999: s. v.).

olivo m Árbol cuyo fruto es la aceituna (*Olea europaea*).

La definición sustancial, de carácter lógico, y que recogemos en último lugar, viene determinada por el uso de esa voz en su contexto lingüístico, no por el conocimiento más o menos científico que tengamos de la realidad. En el diccionario describimos el significado lingüístico o el valor contextual del significante *olivo*, no el referente *olivo*. Esto significa que es el empleo de las unidades léxicas en su contexto gramatical lo que determina su significado o acepción, de aquí que empleemos definición sustancial para caracterizar este modelo definicional, que *stricto sensu* se conoce como definición lógica.

1.1.2. Los adjetivos son susceptibles de recibir tanto definiciones sustanciales como de tipo relacional, esta última ligada a su condición de adyacente en el sintagma, por lo tanto mucho más lingüística que la de tipo sustancial. En ambos casos, y al igual que los sustantivos, la estructura definicional viene dictada por su empleo gramatical. En la serie de definiciones que siguen, podemos ver cómo el adjetivo *delicioso* recibe una definición sustancial en el *DRAE* en tanto que relacional –más propia de su función discursiva– en los demás diccionarios:

delicioso, sa adj Capaz de causar delicia, muy agradable o ameno (*DRAE*, 2001: s. v.).

delicioso, sa adj Que causa delicia o puede causarla (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

delicioso, sa adj Que causa delicia (*DEA*, 1999: s. v.).

En el caso de *propenso*, por el contrario, las tres definiciones son de tipo relacional, en el *DRAE* con transpositor preposicional, mientras que en los otros dos diccionarios, con transpositor relativo:

propenso, sa adj Con tendencia o inclinación a algo (*DRAE*, 2001: s. v.).

propenso, sa adj Que tiene propensión hacia algo (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

propenso, sa adj Que tiene propensión o tendencia [a algo] (*DEA*, 1999: s. v.).

Debe tenerse en cuenta que los adjetivos derivados de nombres y verbos, como ocurre en los ejemplos propuestos, son en su categoría los que mejor se ajustan a los principios de la definición relacional.

1.1.3. Si sustantivos y adjetivos reciben, o deben recibir, una definición lingüística dictada por su funcionamiento en el enunciado, cuánto más el núcleo oracional, el elemento organizador del enunciado. Por ello será el verbo la unidad léxica que plantee mayores dificultades en cuanto a su estructura definicional se refiere.

He remarcado en negrita aquellos elementos de las definiciones que hacen referencia antes a los elementos relacionados sintácticamente con el núcleo verbal que al significado mismo de la entrada. Esto supone –como no se les escapa a ustedes– que la estructura definicional de los verbos viene dictada por el empleo sintáctico de los mismos. En otras palabras: es la sintaxis oracional la que determina la estructura que el lexicógrafo da a la definición.

caminar 2 v intr Ir de viaje.

3 v intr **Dicho de un hombre o de un animal:** Ir andando **de un lugar a otro**

4 v intr **Dicho de una cosa inanimada:** Seguir su curso. *Caminar los ríos, los planetas.*

5 v intr Dirigirse **a un lugar o meta**, avanzar **hacia él** (*DRAE*, 2001: s. v.).

caminar 2 v intr Trasladarse o moverse [**una persona o una cosa**] **de un lugar a otro mediante su propio medio de locomoción.**

3 Obrar o actuar [**una persona o cosa**] **de manera que ello conduce a un determinado resultado o conclusión.**

4 Seguir su curso o movimiento [**las cosas inanimadas**]: *el río camina lentamente hacia el mar* (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

caminar v intr Andar a pie.

2 Marchar o desplazarse. *Sin expresión de lugar adonde.*

2b Dirigirse [**a un lugar (compl. A, HACIA o PARA)**] (*DEA*, 1999: s. v.).

malgastar v tr Disipar el dinero, **gastándolo en cosas malas o inútiles**⁴ (*DRAE*, 2001: s. v.).

malgastar v tr Gastar o emplear **el dinero, el tiempo, el trabajo, etc.**, sin sacar provecho o de forma inadecuada (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

malgastar v tr Gastar [**algo, esp. dinero, tiempo o esfuerzo**] **en algo que no lo merece o** sin sacar el rendimiento debido (*DEA*, 1999: s. v.).

jactar 2 v prnl. **Dicho de una persona:** Alabarse excesiva y presuntuosamente, **con fundamento o sin él y aun de acciones criminales o vergonzosas.** Era u. t. c. tr. *Jactar valor. Jactar linajes* (*DRAE*, 2001: s. v.).

jactar prnl Hablar o presumir **una persona de que tiene cierta cualidad**, aunque no la tenga.

2 Mostrar **alguien con presunción que posee cierta cosa o que actúa de una determinada manera** (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).

jactarse intr prnl Mostrarse orgulloso o alabarse [**de algo**] (*DEA*, 1999: s. v.).

⁴ «Gastándolo en cosas malas o inútiles» no forma parte de la definición. Se trata de una paráfrasis, como puede apreciarse en «**disipar** v tr 2 Desperdiciar; malgastar la hacienda u otra cosa» (*DRAE*, 2001: s. v.).

1.1.4. En el caso de los adverbios es preferible la definición relacional con transpositor preposicional. Se trata de un tipo de definición apto tanto para los adjetivos como para los adverbios, coincidiendo en ambas categorías la ausencia / presencia de negación semántica, no sintáctica, al menos desde el punto de vista de la práctica lexicográfica; si bien esto no obsta para que encontremos otros modelos de definición en este tipo de unidades léxicas:

débilmente adv Con poca fuerza o energía física y moral (*DRAE*, 2001: s. v.).

[**débilmente** adv Ø (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).]

débilmente adv De manera débil [1, 2 y 3] (*DEA*, 1999: s. v.).

impávidamente adv Sin temor ni pavor (*DRAE*, 2001: s. v.).

[**impávidamente** adv Ø (*Vox-Usó*, 2002: s. v.).]

impávidamente adv De manera impávida (*DEA*, 1999: s. v.).⁵

El modelo definicional o de tipo lógico que presentan las categorías nucleares de sustantivo y verbo, así como el modelo definicional o de tipo relacional que, por el contrario, presentan las categorías adyacentes de sustantivos y verbos se nos muestran como una clara consecuencia de su funcionamiento en el discurso. De la misma manera, la estructura mínima del artículo lexicográfico, como hemos visto, viene determinada por esos tres elementos esenciales que constituye *la entrada* como expresión del significante, *la categoría gramatical* como expresión del período discursivo y *la definición* como expresión del contenido léxico.

1.2. *La información gramatical complementaria*

La microestructura esencial del artículo lexicográfico es susceptible de recibir nuevos datos sobre el funcionamiento gramatical de las correspondientes entradas, todo depende del grado de información disponible sobre la unidad en cuestión. Al lado de la categoría nuclear está sobradamente justificado que figure *la subcategoría* (masculino, femenino, transitivo, intransitivo...),⁶ como la expresión del *cambio de categoría* tras la definición (Ú. t. c. s. = Úsase también como sustantivo, Ú. m. c. prnl. = Úsase más como pronominal...), o las llamadas normas de empleo morfofuncional, algunas de ellas trasladadas a ejemplos de uso en la última edición del *DRAE*:

intencionado, da adj Que tiene alguna intención. Ú. principalmente con los advs. *bien, mal, mejor y peor* (*DRAE*, 1984/1992: s. v.).

intencionado, da adj Que tiene alguna intención. *Bien, mal, mejor, peor intencionado* (*DRAE*, 2001: s. v.).

pechar (4) intr Asumir una carga o sujetarse a su principio. Lleva generalmente la prep. *con* (*DRAE*, 1984/1992: s. v.).

⁵ Esto no obsta para que encontremos otros modelos de definición. Al igual que en el caso del adjetivo, tanto sinónimica como perifrástica del tipo incluyente positivo.

⁶ Hay estudiosos, como Porto Dapena, que proponen incluso ampliar la información al respecto: «Por ejemplo, en el caso de los sustantivos, faltan categorizaciones como *animado / no animado, humano / no humano, contable / no contable* (excepcionalmente esta última se registra, en el *Diccionario Salamanca*) y en el de los verbos sería también importante la marcación de sus correspondientes rasgos semántico-sintácticos relativos sobre todo al “modo de acción”, tales como *perfectivo / imperfectivo, durativo / puntual, incoativo / cursivo / terminativo*, etc., toda vez que estas características —no siempre fácilmente deducibles de las definiciones— pueden condicionar, como es obvio, el comportamiento gramatical del verbo» (Porto, 2002: 253-254).

pechar (4) intr Asumir una carga o sujetarse a su principio *Pechar CON su actuación* (DRAE, 2001: s. v.).⁷

Los ejemplos de uso, al decir de la Real Academia, «procuran ilustrar el sentido preciso de la acepción en que se encuentran» (DRAE, 2001: Adv.).

Desde el punto de vista teórico, los ejemplos encuentran su justificación como mensajes o enunciados a los que da lugar la información sintáctica y semántica que nos proporciona el artículo lexicográfico. Cuando *stricto sensu* se trata de todo lo contrario, dado que el lexicógrafo parte de ese material para conformar el artículo lexicográfico. En la tradición reciente de nuestra lexicografía monolingüe, la identificación de un diccionario como *diccionario de uso* significa que el diccionario rotulado así propicia los datos necesarios para alcanzar el estatuto de diccionario de producción; cuando la realidad es que si el diccionario en cuestión sólo recoge ejemplos en cada una de las acepciones, ese diccionario sólo mínimamente estará a la altura de lo que en metalexigrafía se entiende como un diccionario de uso.⁸

2. DE LA SEMÁNTICA A LA GRAMÁTICA

La lexicografía, así monolingüe como bilingüe, ha sido por tradición una lexicografía que entendía el diccionario sólo como herramienta descodificadora, esto es, como un diccionario pasivo. Las posibilidades que ofrecían los diccionarios de corte tradicional como herramientas codificadoras, como diccionario activo o de producción, quedaban reducidas —como hemos visto— a muy escasas noticias gramaticales, y en lenguas donde los diccionarios no se conciben sin ejemplos o citas, hemos de añadir los ejemplos o citas.⁹ Ha sido el diccionario de construcción y régimen, de un lado, y los diccionarios ideológicos, de otro, los repertorios lexicográficos que de forma sistemática han suplido las deficiencias de producción que acarreaban los diccionarios al uso. El primero de ellos, desde el punto de vista gramatical; el segundo, desde el punto de vista léxico.

El diccionario de construcción y régimen ha sido, sin lugar a dudas, la aportación más original de la lexicografía hispánica al mundo de los diccionarios. Nada tenemos que decir de las bondades que reporta como diccionario de producción. La sintaxis particular de cada una de las unidades que se contemplan en la macroestructura no es sino el ideal de todo diccionario de producción que ostente ese título.

Cuando nos acercamos al diccionario ideológico, en otro orden de cosas, debemos tener en cuenta que una cosa es la ordenación onomasiológica del léxico, esto es, en función de determinadas situaciones comunicativas, y otra bien distinta el diccionario ideológico, es decir, la organización del léxico de una lengua a partir de determinados

⁷ Por el contrario, esa misma edición del *DRAE* ha incorporado a la microestructura del artículo, bajo la marca *morf.*, información sobre determinadas irregularidades morfológicas, entre ellas la formación de determinados superlativos o la indicación de conjugación irregular. Esto último ha supuesto la inclusión como apéndice de los modelos de conjugación en español. Esto es siempre preferible a la inveterada costumbre académica, adoptada luego por casi toda la lexicografía española del siglo XIX, de incorporar las irregularidades verbales como entradas del diccionario. Véase la lematización que presentaba por ejemplo el *Gran diccionario* (1852) de Adolfo de Castro: **anduve, anduviste, anduvo, anduvimos, anduvieron.**

⁸ Como información gramatical complementaria se entiende además las noticias sobre *la construcción y el régimen* que presentan algunos diccionarios al uso.

⁹ Tal y como acabo de señalar los ejemplos y citas sólo implícitamente indican las posibilidades de uso, dado que su presencia en la microestructura del artículo viene determinada porque han sido el punto de apoyo para establecer la entrada, la categoría y la definición.

criterios de organización por clases y de organización por asociación significativa. De la misma manera que la ordenación onomasiológica del léxico es mucho más antigua que la ordenación alfabética, la clasificación ideológica del léxico, de forma sistemática y sin atender a fines escolares, no ocurre en las lenguas modernas de Europa hasta mediados del siglo XIX.

2.1. *El diccionario activo*

El diccionario ideológico por antonomasia es el *Thesaurus* (1852) de Peter Mark Roget. El título original es lo suficientemente elocuente como para confirmar nuestra adscripción de este tipo de diccionario como diccionario activo: *Thesaurus of English Words and Phrases classified so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition*.

En nuestra lengua, el diccionario ideológico por antonomasia sigue siendo el de Julio Casares. De nuevo el título, en este caso aquel que en principio pensó su autor para la obra, será suficientemente elocuente: *Diccionario Ideológico-Alfabético* (desde la idea a la palabra) y *Alfabético-Ideológico* (desde la palabra a la idea).¹⁰ Es cierto que un año más tarde se publicaría bajo un título algo diferente: *Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra. Desde la palabra a la idea*. Con su obra J. Casares trataba de superar las insuficiencias que, en su opinión, presentaban los diccionarios tradicionales o de interpretación. Sus logros sólo fueron parciales, independientemente de la importancia que adquiere su clasificación práctica del léxico español a partir de los materiales que le proporciona el diccionario académico de 1936-39 (16.ª ed.), base que fue de su corpus léxico, dado que el Diccionario de J. Casares ha sido una obra que se ha consultado más en su parte alfabética que en la analógica (cf. Seco, 1987: 201), la verdadera aportación del maestro al conocimiento del léxico español del momento, y, a su vez, punto de partida indiscutible para clasificaciones posteriores. El problema que planteaba la organización interna del diccionario, esto es, la parte analógica separada de la alfabética, intenta superarlo unos años más tarde María Moliner con su *Diccionario de uso del español* (1966-67), el primer intento en la lexicografía del español por conjugar en una sola arquitectura el diccionario de interpretación y el diccionario de producción.

El Diccionario de M.ª Moliner si no queremos verlo como la obra más original de la lexicografía española del siglo XX, sí podremos, al menos, entenderlo como el repertorio lexicográfico que más novedades técnicas presenta en el panorama español del último siglo¹¹ —ya sean sus novedades de importación ya autóctonas—. Una de las innovaciones que más se destacó en su tiempo fue precisamente la ordenación de los materiales: el *DUE* queda sujeto al riguroso e implacable orden alfabético, pero desarrollando una doble macroestructura como consecuencia de aplicar lo que podríamos denominar «criterio de proximidad derivacional».¹²

¹⁰ «*Diccionario Ideológico-Alfabético* (desde la idea a la palabra) y *Alfabético-Ideológico* (desde la palabra a la idea), por Julio Casares, de la Real Academia Española, Barcelona, Gustavo Gili, editor» (Casares, 1941: 163, n. 1).

¹¹ «Era un diccionario nuevo y original cuando nació; nuevo y original sigue siendo hoy en esta segunda salida remozada» (Seco, 1998: Pres.: XII).

¹² La complejidad que encierra la conjunción de ambos criterios no tiene por que empañar las miras pedagógicas que perseguía la autora: «Las palabras se agrupan en *familias de la misma raíz* bajo la que con más motivo puede ser considerada como cabeza de la familia; se persigue con ello introducir en el conjunto un principio de organización, con la confianza de crear así en el lector un sentido etimológico que le ayude al manejo consciente de los vocablos e incluso, tratándose de lectores extranjeros, a su retención; si la innovación es o no acertada, sólo los resultados podrán decirlo. Esta organización no destruye el orden alfabético del diccionario, pues, de un lado, los encabezamientos de las palabras derivadas son suficientemente destacados para que la vista no resbale sobre ellos, y, por otro, si a una

De tal manera que su presentación macroestructural queda como sigue:

asignable; asignación; asignado, -a. V. bajo «ASIGNAR».

asignar (Del latín «assignare», derivado «signum», SEÑAL.)

asignarse

asignable

asignación

asignado, -a

asignatario, -a

asignatura (*DUE*, 1966-67: s. v.).

Este tipo de ordenación lo califica Josette Rey-Debove de «viejo cuño», al haber sido el modelo que siguiera el primer diccionario de la Académie Française (1694). En el actual panorama lexicográfico del francés se cuenta al menos con dos obras de envergadura que mantienen una macroestructura de este tipo. Se trata de Robert, 1964 y Larousse, 1967 (cf. Rey-Debove, 1971: 56-60). La ordenación del *DUE* (1966-67), dado que fue concebido tanto como diccionario de recepción como de producción, estaría mucho más cerca del diccionario de Paul Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, les mots et les associations d'idées*, según pusiera de manifiesto hace años Manuel Seco (cf. Seco, [1981] 2003: 392).¹³ No debemos olvidar que con la doble macroestructura del *DUE* (1966-67) su autora pretendía salvar las serias dificultades de manejo que planteaba el *Diccionario ideológico* (1942/59) de Julio Casares, un repertorio muy presente en la redacción original del *DUE* e infrautilizado, en otro orden de cosas, debido a la separación tan tajante que J. Casares establece entre la parte analógica y la alfabética.¹⁴

La clasificación analógica o ideológica del *DUE* no se basa exclusivamente en recurrir a la doble macroestructura generada por las *familias de palabras de la misma raíz*, hemos de añadir los dos criterios restantes: las *anotaciones etimológicas* y los *catálogos de referencias*. Como en estos dos últimos casos se trata de novedades que afectan a la microestructura del diccionario sólo quedan mencionadas aquí. No debemos olvidar, sin embargo, que M.^a Moliner acude a estos tres recursos semántico-léxicos (más las correspondientes indicaciones morfosintácticas individualizadas) para lograr que su diccionario sea un diccionario de producción.

palabra le corresponde alfabéticamente quedar separada de la que figura como cabeza de la familia, se incluye también en su lugar, con un «v. bajo...» que remite al encabezamiento general» (Moliner, 1966: XXVIII). En más de una ocasión se ha hablado de «criterio etimológico» en la ordenación de los materiales léxicos del *DUE* (cf. Martín Zorraquino, 1998: 20-21), cuando en realidad éste no se ha aplicado sino como elemento de la microestructura. A ello recurría M.^a Moliner cuando el parentesco formal de algunas unidades derivadas las alejaba en demasía de la «cabeza de la familia»: «Además de agrupar por familias las palabras de la misma raíz que empiezan por ésta y resultan juntas o muy próximas en la ordenación alfabética, relaciona con ellas, mediante las anotaciones etimológicas, todas las que, formadas o compuestas con la misma raíz se encuentran dispersas en el diccionario por no tener el mismo principio» (Moliner, 1966: IX).

hincar (Del lat vg «figicare», lat «figere»; v.: «ficha, fijo, finca; afincar, ahincar; hincapie») «*Clavar». Introducir algo o la punta de algo en un sitio, haciendo fuerza; 'Hincar una estaca'. Hincar el pie en tierra blanda'.

V. «hincar el diente, hincar el pico» (*DUE*, 1966-67: s. v.).

¹³ De igual modo en la Presentación de la 2.^a edición del *DUE* (1998) (cf. Seco, 1998: Pres.: XII).

¹⁴ «Son muchas las personas que utilizan este libro primordialmente para consultar esta parte» (Seco, 1987: 201). M. Seco se refiere a la parte «Alfabética» del *Diccionario* de J. Casares, esto es, al diccionario de recepción, y no a la parte «Analógica» o diccionario de producción.

JUSTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA DE LAS INSUFICIENCIAS...

En la Presentación escribió su autora: «si la innovación es o no acertada, sólo los resultados podrán decirlo» (Moliner, 1966: XXVIII). Y los resultados ya los conocemos:

Siguiendo las directrices previstas por la autora para esta segunda edición, se ha prescindido del sistema de agrupación de las entradas, dentro de cada letra, por familias etimológicas. Este sistema causaba al lector algunas incomodidades en la consulta. Ahora cada palabra ocupa su propio lugar alfabético. Todas las entradas tienen la misma categoría y el mismo cuerpo de letra («La nueva edición del *DUE*», en *DUE*, 1998: XIV).¹⁵

Nos encontramos, una vez más en la historia de nuestros diccionarios, con la capitulación del lexicógrafo ante el sentido utilitarista (que no científico) de los usuarios, no en vano el diccionario es el producto lingüístico más cercano a los hablantes.

No basta, en fin, la conjunción de un diccionario de lengua y de un ideológico para lograr plenamente que un repertorio se vuelva diccionario de producción. Nos falta, sin duda, la información gramatical necesaria que nos proporcionan los diccionarios de construcción y régimen. Hasta el momento sólo en los diccionarios monolingües de aprendizaje se localiza de forma sistemática este tipo de información gramatical. Me ocuparé a continuación de mostrar la riqueza informativa que nos proporcionan las noticias gramaticales y semánticas sabiamente engastadas en la microestructura del artículo lexicográfico, pero como resultará evidente sólo a partir de los llamados diccionarios monolingües de aprendizaje, y no precisamente de los diccionarios monolingües de aprendizaje correspondiente a la lengua española.

3. DE LA TEORÍA LINGÜÍSTICA A LA REALIDAD LEXICOGRÁFICA

Si la lexicografía del español ha mejorado ostensiblemente en los últimos años, y esto es un hecho innegable, se debe en buena medida al sustento teórico que la lingüística moderna da a los nuevos proyectos lexicográficos. La metalexicografía o teoría sobre los diccionarios disfruta hoy del estatuto de disciplina lingüística gracias a que ha levantado todo su andamiaje teórico a partir de la lingüística teórica moderna y de los hechos comprobados en ese revelador banco de pruebas que son los diccionarios. La tarea del lexicógrafo no para sólo en esto, se vuelve, si cabe, mucho más compleja cuando en sus presupuestos teóricos tiene, además, que situar en un primer plano al usuario, al potencial usuario del diccionario. La metalexicografía es una disciplina teórica, sin duda, pero templada al fuego de una realidad que apabulla: la práctica lexicográfica y el usuario. El objetivo final se alcanza sólo si el diccionario funciona, sólo si el diccionario responde a las expectativas de los usuarios. Que hoy estemos aquí tratando de justificar teóricamente las insuficiencias de los diccionarios de lengua es sólo una consecuencia más de la importancia de la teoría lingüística en el ámbito de la

¹⁵ Fernando Ramón Moliner, el segundo hijo de M.^a Moliner, ante la salida de la 2.^a edición del *DUE* (1998) escribió: «El *Thesaurus* de Roget fue reeditado y ampliado, en 1879, por su hijo John Lewis, y otra vez, ya en 1936, por su nieto Samuel Romilly. La edición que yo le enseñé a mi madre era de 1962. La edición actual es de 1987. Se han editado hasta la fecha más de tres millones de ejemplares. Aquella edición de 1962 ya contaba con lo que los editores actuales llaman «índice»: una ordenación alfabética de todas las palabras, con su referencia al orden ideológico original del *Thesaurus*: lo cual ha facilitado enormemente su manejo. Lo sorprendente y, para mi, admirable, es que nadie, a lo largo de todo este tiempo, se haya permitido cambiar ese orden original. O suprimirlo: incorporando las referencias al mismo índice, por ejemplo» (Ramón, 1998: 44a). Véase, además, Porto, 2003: 179.

lexicografía, de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas; por cierto las dos últimas, esto es, la lingüística aplicada y la enseñanza de lenguas, disciplinas eminentemente prácticas. Pretendo, pues, en las líneas que siguen, conjugar metódica y ordenadamente aquellos aspectos teóricos y prácticos que nos permitan justificar determinadas exigencias al diccionario monolingüe, exigencias que permitan al diccionario completar la doble misión de (a) interpretación de textos y (b) producción de textos.

Me ocuparé, en las líneas que siguen, de fijar mi atención —y su atención— en esas exigencias mínimas que veo decisivas a la hora de enfrentarse tanto a la redacción de un diccionario de este tipo como a la reseña de cualquiera de los que circulan por nuestras librerías. Me refiero a la sintaxis particular, de una parte, y al contorno de la definición, de otra.

Mis consideraciones van dirigidas exclusivamente —como acabo de señalar— hacia la conveniencia o no de incluir como información gramatical la sintaxis particular de las unidades léxicas, y por ende la conveniencia o no de incluir el contorno en la perífrasis definicional. Ambas cuestiones, desde mi punto de vista, están íntimamente unidas y afectan tanto al plano sintáctico como semántico de las unidades lexicográficas que son susceptibles de recibir este tipo de información.

3.1. *La sintaxis particular*

Hasta el momento, ninguno de los diccionarios monolingües de aprendizaje publicados sobre el español ha incluido en sus columnas la sintaxis particular de aquellas unidades que así lo exija su descripción lexicográfica.

Es frecuente vincular este tipo de información, conocida como *códigos gramaticales* en la metalexicografía anglosajona, a los diccionarios monolingües de aprendizaje sobre la lengua inglesa (v. gr. *Oxford / Advance (OALDOCE)*, *Longman / Contemporary (LDOCE)* y *COBUILD*). No hay unanimidad sobre su conveniencia porque se dice que se trata de información que antes interesa al especialista que al propio usuario. Nada más lejos de la realidad: el rasgo distintivo por excelencia de la lexicografía pedagógica no es otro que su atención a la codificación lingüística.

La presencia de códigos gramaticales, bien a modo de glosa como el *COBUILD* bien incrustados en la microestructura del artículo como en los restantes diccionarios, amén de cumplir con los preceptos de la lexicografía pedagógica convierte el diccionario a los ojos del especialista, ahora sí, en una obra acabada.

El diccionario monolingüe de aprendizaje, como es sabido, tiene sus orígenes en los estudios sobre estadísticas del léxico llevados a cabo para la lengua inglesa en la primera mitad del siglo XX. Fueron el punto de partida para conocer la frecuencia de uso, y con ello, conocer de forma aproximada el número de voces que no podían faltar en un diccionario de aprendizaje. El recurso del vocabulario mínimo definidor, bien que compartido en este caso con la lexicografía escolar, fue otro logro de este tipo de diccionarios en su afán, siempre loable, de conseguir un producto sin fisuras, un diccionario que evitara la oscuridad y la ambigüedad de las definiciones, la circularidad de las mismas o las pistas perdidas. El vocabulario mínimo definidor no ha resuelto todos los problemas, deja pendiente la definición de los tecnicismos, pero es innegable su contribución a la mejora de los diccionarios pedagógicos. La presencia de los códigos gramaticales, de la sintaxis particular de la entrada, significa un paso más en el largo camino que lleva a convertir el diccionario en obra plenamente científica y rigurosa, meta que es alcanzable antes en un repertorio con importantes condicionantes en su confección —tal son los diccionarios pedagógicos— que en un repertorio general,

donde el afán por incluir la mayor cantidad de información quiebra, no pocas veces, principios consolidados de la técnica lexicográfica.

Dentro de la lexicografía, en general, ha sido la moderna lexicografía pedagógica, por su propia naturaleza, la llamada a redactar sus diccionarios a partir de corpus de ejemplos más o menos extensos. La benéfica contribución de la informática y de la lingüística de corpus a la lexicografía actual nadie la pone en duda. En principio, la sintaxis particular que incorpore el diccionario monolingüe de aprendizaje podría ser la sintaxis particular deducida a partir de los materiales disponibles en el corpus, aun reconociendo las lagunas que pueda presentar el mismo. Lo importante en este caso es disponer al menos de esas primeras descripciones, de ese primer conjunto de reglas particulares en el uso de determinadas unidades léxicas. La presencia, pues, de la sintaxis particular en los diccionarios de aprendizaje se hace inapelable. Es más, la lexicografía del español en su compromiso con la tradición, con nuestro pasado lexicográfico, está llamada a recuperar este tipo de información.

3.1.1. La sintaxis particular del adjetivo. Basta con que comparemos los siguientes artículos, tomados de varios diccionarios generales, con la información que proporciona un diccionario de construcción y régimen para comprobar los beneficios que la información gramatical reporta a cualquier diccionario:

cauto, ta (Del lat. *cautus*, part. pas. de *cavēre*, precaver.) adj. Que obra con sagacidad o discreción (*DRAE*, 2001: s. v.).¹⁶

cauto, ta adj **1** Que procede con cautela al hablar o actuar: *sé cauto y no te excedas; le comunicó el problema al gobernador civil, hombre cauto donde los haya; el autor se mostraba muy cauto con los resultados*. SIN cauteloso. ANT incauto. **2** Que implica o denota cautela: *los pasos cautos de un intruso*. SIN cauteloso (*Lema*, 2001: s. v.).

cauto, ta adj Cauteloso o precavido: *Hay que ser cauto y no firmar nada sin haberlo leído antes detenidamente*. Etimología: Del latín *cautus*, y éste de *cavere* (sic) (guardarse, tener cuidado) (*Clave*, 1997: s. v.).

cauto, ta adj Que se comporta con cautela o prudencia: *No es fácil que consigamos cazarlo en una mentira. Lo importante en los negocios es ser cauto, a pesar de lo que digan* (*Salamanca*, 1996: s. v.).

cauto, a adj (**a**) Que considera atenta o sagazmente el intentar algo los daños o riesgos que pueden sobrevenir, con el fin de evitarlos: *El pecho magnánimo prevenga disimulado y cauto, y resista valeroso y fuerte los peligros*. (**α**) Con *en*, que expresa el campo donde se encuentra la cautela: *Ser cauta en el hablar, Ser cauto en afirmar*. (**b**) Con sentido análogo se aplica a cosas: *A la discreción cauta de los experimentados llaman tibieza, Aquellos consejos perezosos que llaman cautos los tímidos* (*DCR*, 1886: s. v.).

3.1.2. La sintaxis particular del verbo. Basta con que comparemos los siguientes artículos, tomados de varios diccionarios generales, con la información que proporciona

¹⁶ Compárese con las ediciones que precedieron y siguieron a la crítica de R.-J. Cuervo (1871) al *DRAE*:

cauto, ta adj El que obra con sagacidad o precaución (*DRAE*, 1869: s. v.).

cauto, ta (Del *cautus*, part. pas. de *cavēre*, precaver.) adj Que obra con sagacidad o precaución (*DRAE*, 1884: s. v.).

un diccionario de construcción y régimen para comprobar los beneficios que la información gramatical reporta a cualquier diccionario:

cavar (Del lat. *cavāre*.) **1** tr Levantar y mover la tierra con la azada, el azadón u otro instrumento semejante. **2** tr *Ecuad.* Cosechar papas. **3** intr Ahondar, penetrar. **4** intr desus. Cavilar (*DRAE*, 2001: s. v.).¹⁷

cavar v *tr/intr* **1** Abrir o levantar la tierra con una azada para cultivarla: *a lo lejos se divisaba la tierra que no habían querido cavar; hay que cavar alrededor del tronco, para proporcionar a las raíces una buena oxigenación.*

2 Hacer un hoyo, galería o zanja en la tierra: *Cavaron un túnel para fugarse; para capturar lombrices sólo tienes que cavar en un lugar de tierra húmeda; los obreros cavaron varias zanjas en mitad de la calle para instalar tuberías.*

3 v. *intr.* Ahondar o profundizar en un sitio o una cuestión: *la herida cava para adentro; cavar en las verdades y en los misterios de la fe.*

4 v. *tr.* Con palabras como *fosa*, *sepultura* o *tumba* y el adjetivo *propio*, actuar una persona de forma imprudente o peligrosa, generalmente con insistencia, de modo que puede provocar su propia ruina o caída: *mi vida ha estado centrada en mi trabajo, así que el día que decidiera renunciar a este oficio, estaría cavando mi propia sepultura* (*Lema*, 2001: s. v.).

cavar v **1** Levantar o remover la tierra con una azada o con una herramienta semejante: *Antes de sembrar el terreno es conveniente cavarlo.* **2** Profundizar en la tierra utilizando una azada o una herramienta semejante: *Si quieres encontrar agua tendrás que cavar un poco más.* **Etimología:** Del latín *cavare* (sic) (*Clave*, 1997: s. v.).

cavar v *tr/intr* **1** Mover <una persona> [la tierra] con la azada para cultivarla: *Le gusta cavar el huerto para entretenerse.* || v *tr* **2** Hacer <una persona> [un hoyo o una zanja]: *He cavado yo mismo las zanjas para poner el riego automático en el jardín.* SIN. Excavar. FR. Y LOC. ~ **su propia sepultura / fosa / tumba** INTENSIFICADOR. Perjudicarse mucho <una persona> con una acción que ella misma realiza: *Si Raúl sigue en esa postura, va a cavar su propia sepultura* (*Salamanca*, 1996: s. v.).

cavar v (**a**) Hacer cóncavo o hueco, excavar (*trans.*): *Cava el leño [arado] en barco; Caváronse cisternas quebradas, Cavar una peña, No basta para cavarla [la peña].* (**aa**) *Part:* *Hallé esta cueva cavada en estas peñas.* (**β**) *Absol:* *Los que cavan por riquezas hallar el tesoro.* (**b**) Por extensión, Levantar y mover la tierra con la azada, azadón u otro instrumento. (**a**) *Trans:* *Cavar una viña.* (**aa**) *Pas:* *Se arare o cavare, Se cava y ara.* (**β**) *Absol:* *Los que trabajan y cavan en la viña del Señor, Como si hubieran pasado cavando la noche.* (**c**) Ahondar, penetrar (*intrans.*) *En las apostemas decimos cavar la materia cuando va ahondando para adentro y gastando la carne.* (**d**) *Met.* Se usa para denotar la acción intensa y profunda del pensamiento (*intrans.*): (**a**) Siendo suj. la persona o facultad que obra. *En señala el objeto del pensamiento; con la facultad que se ejercita: Tanto el pensamiento cava en esto, Tanto cavó con la imaginación.* (**β**) Siendo suj. la cosa que fatiga el pensamiento. *En señala la persona o*

¹⁷ Compárese con las ediciones que precedieron y siguieron a la crítica de R.-J. Cuervo (1874) al *DRAE*:

cavar a Levantar y mover la tierra con azada, azadón u otro instrumento semejante. || n. Ahondar, penetrar. || Pensar con intención o profundamente en alguna cosa (*DRAE*, 1869: s. v.).

cavar (Del lat. *cavāre*.) a Levantar y mover la tierra con azada, azadón u otro instrumento semejante. || n. Ahondar, penetrar. || *fig.* Pensar con intención o profundamente en alguna cosa (*DRAE*, 1884: s. v.).

la facultad afectada: *Esta sola consideración cavó tanto y obró tanto en este hombre, que le hizo mudar la vida, Así cavó en ellos más presto la verdad* (DCR, 1886: s. v.).

3.2. El contorno de la definición

El contorno de la definición, «el régimen que el verbo no contiene en sí», al decir de R.-J. Cuervo, «pondría en claro el modo en que ha de usarse» (Cuervo, [1874] 1987: III, 61). Y *uso*, desde el punto de vista lexicográfico —ya lo hemos visto—, no es otra cosa que la incorporación a la microestructura del artículo lexicográfico de cuantas noticias gramaticales y léxicas (los catálogos de referencias de los que hablaba M.^a Moliner) sean necesarias para que el hablante, ya nativo ya extranjero, sea capaz de producir mensajes. Los diccionarios no deben servir exclusivamente para la descodificación de textos, deben procurar a toda costa desarrollar la competencia lingüística de los usuarios, deben marcarles las pautas necesarias para que puedan producir mensajes, para que puedan, en definitiva, usar la lengua.

El contorno de la definición es una exigencia tanto gramatical como léxica. Difícilmente se puede separar el haz del envés, como la gramática del léxico o el léxico de la gramática. En el tema que nos ocupa (el contorno de la definición como consecuencia de la sintaxis particular de cada unidad léxica) queda aún mucha tela por cortar. Puede parecernos que el asunto está lo suficientemente claro porque la marcación del contorno aparece sistemáticamente en algunos diccionarios de nuevo cuño. Nada más lejos de la realidad. Esto no significa —deseo aclarar— que las aportaciones de los más recientes diccionarios carezcan de interés, en algunos casos son especialmente relevantes. Sin embargo queda mucho camino por andar. Las grandes bases de datos léxicas han de ser de fundamental importancia en este asunto. Y las aportaciones continúan. La más reciente, según mis noticias, el *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004), dirigido por Ignacio Bosque. Los materiales que aporta son de una utilidad extraordinaria para el tema que nos ocupa. Se dice en la Presentación: «Este diccionario se diferencia de muchos otros en dos rasgos: (a) No define las palabras, (b) Casi todas las informaciones que proporciona están ausente de los demás diccionarios, pero constituyen una parte fundamental del conocimiento del idioma» (Redes, 2004: XVIII):

cavar ♦ a fondo, profundamente ♦ agujero, fosa, hoyo, sepultura, trinchera, tumba, túnel, zanja.

□ Véase también: **excavar** (Redes, 2004: s. v.).

excavar ♦ agujero, aparcamiento, área, asentamiento, cementerio, corredor, cráter, cripta, fosa, hoyo, hueco, madriguera, montaña, oquedad, orificio, pasadizo, pozo, ruina, silo, subsuelo, suelo, superficie, surco, terreno, tumba, túnel, yacimiento, zanja, zona, zulo.

□ Véase también: **cavar** (Redes, 2004: s. v.).

4. CONCLUSIÓN

A los datos que he aportado sobre la presencia de noticias gramaticales en los diccionarios al uso, podemos añadir cuantas creamos oportunas. Por ejemplo, el apéndice sobre la conjugación verbal (ya hasta el *DRAE* lo ha incorporado en su última edición), una nómina de prefijos y sufijos, cuadros intercalados sobre las distintas partes

de la oración, la concordancia, la formación de palabras... una gramática en suma. Entiendo, sin embargo, que nada es más urgente en nuestros diccionarios que la representación sistemática y rigurosa de los usos contextuales de aquellas entradas que así lo requieran.

En mi opinión, esta es la mayor exigencia. La petición, en principio, va dirigida a los responsables de los diccionarios escolares y de aprendizaje, los diccionarios que conforman la competencia lingüística de nuestros estudiantes. Ni que decir tiene que los diccionarios generales han de cumplir también este precepto metalexigráfico, pero esta será una exigencia que demanden con el tiempo los propios usuarios, siempre y cuando hayamos logrado en el aula al menos estos dos objetivos: (1) descubrir a los estudiantes el diccionario como herramienta indispensable en el conocimiento y uso de la lengua, y esto no es otra cosa que desentrañar el diccionario, mostrarlo con todas sus posibilidades, algo que lamentablemente continúa sin ocurrir; y (2) haber creado en nuestros estudiantes adicción al diccionario, si me lo permiten, «dicti-dependencia».

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. DICCIONARIOS

- CASTRO, Adolfo de (1852-55): *Gran diccionario de la lengua española*, ordenado por Adolfo de Castro, I, Madrid, Oficinas y establecimiento tipográfico del Semanario Pintoresco Español y de La Ilustración.
- CLAVE: Maldonado González, Concepción (dir.) (1996): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, S. M.
- COBUILD: Sinclair, John (dir.) (1987): *Collins Cobuild English Language Dictionary*, London - Glasgow, Collins.
- CUERVO, Rufino José (1886): *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, II, París, R. Roger et F. Chernoviz, Editores.
- DRAE, 1869: Real Academia Española (1869): *Diccionario de la lengua castellana*, undécima edición, Imprenta de don Manuel Rivadeneyra.
- DRAE, 1884: Real Academia Española (1884): *Diccionario de la lengua castellana*, duodécima edición, Imprenta de don Gregorio Hernando.
- DRAE, 1984: Real Academia Española (1984): *Diccionario de la lengua española*, vigésima edición, Madrid, Espasa-Calpe, 2 tomos.
- DRAE, 1992: Real Academia Española (1992): *Diccionario de la lengua española*, vigésima primera edición, Madrid, Espasa-Calpe.
- DRAE, 2001: Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, vigésima segunda edición, Madrid, Espasa-Calpe.
- DUE, 1966: María Moliner, *Diccionario de uso del español*, I, Madrid, Gredos.
- LONGMAN/Contemporary: Summer, D. (dir.) (1987): *Longman Dictionary of Contemporary English*, Harlow, Longman.
- MAGNA, 1998: Lorenzo Portillo (dir.) (1998): *Magna. Enciclopedia universal*, pról. Julián Marías, Bilbao-Barcelona, Durvan-Carroggio.
- OXFORD/Advance: Hornby, A.-S- (dir) / Cowie, A.-P. (ed.) (1989): *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, Oxford, Oxford University Press.
- REDES: Bosque, Ignacio (dir.) (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, S. M.

- ROGET, Meter Mark (1852): *Thesaurus of English Words and Phrases classified so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition*, London, Longman
- SALAMANCA: Gutiérrez Cuadrado, Juan (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid, Santillana.
- SECO, Manuel/ANDRÉS, Olimpia/RAMOS, Gabino (1999): *Diccionario del española actual*, Madrid, Aguilar/Lexicografía, 2 vols.
- VOX-LEMA (2001): Battaner Arias, Paz (dir.), *Lema. Diccionario de la lengua española*, Barcelona, Vox.
- VOX-USO (2002): Battaner Arias, Paz (dir.), *Diccionario de uso del español de América y España*; Barcelona, Spes Editorial.

II: TEXTOS ESPECIALIZADOS

- Alvar Ezquerro, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco/Libros
- Ávila Martín, M.^a del Carmen (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*, Granada, Publicaciones de la Universidad.
- Casares, Julio (1941): «Un epílogo o “Veinte años después”», en Julio Casares, *Obras completas, V, Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 155-170.
- Cuervo, Rufino José (1874): «Observaciones sobre el Diccionario de la Real Academia Española (Undécima edición, año de 1869)», en *Anuario de la Academia Colombiana*, I, pp. 270-284.
- Cuervo, Rufino José ([1874] 1987): «Observaciones sobre el Diccionario de la Real Academia Española (Undécima edición, año de 1869)», en *Obras*, III, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 2.^a ed., pp. 58-84.
- Fontanillo Merino, Enrique (1983): *Como utilizar los diccionarios*, Madrid, Ediciones Anaya.
- Maldonado González, Concepción (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M.^a Antonia (1998): «Una lexicógrafa aragonesa: D.^a María Moliner», en M. Casas Gómez/I.Penadés Martínez (coord.)/M.^a- T. Díaz Hormigo, *Estudios sobre el Diccionario de uso del español de María Moliner*, Cádiz, Publicaciones de la Universidad, pp. 9-26.
- Moliner, María (1966): «Presentación», en *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, pp. IX-XXX.
- Moreno Moreno, M.^a de los Santos (2004): *El diccionario en el aula: el léxico de especialidad en la Educación Primaria*, Jaén, Publicaciones de la Universidad.
- Porto Dapena, José Álvaro (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid, Arco/Libros.
- Porto Dapena, José Álvaro (2003): «El Diccionario de María Moliner», en M.^a-A. Martín Zorraquino/J.-L. Aliaga Jiménez, *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*, Zaragoza, Gobierno de Aragón-Institución «Fernando el Católico», pp. 167-192.
- Prado Aragonés, Josefina (1996): *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*, Huelva, Junta de Andalucía-Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia-El Monte-Caja de Huelva y Sevilla.

- Seco, Manuel ([1981] 2003): «María Moliner: una obra, no un nombre», en *Estudios de lexicografía española*, 2.^a ed., Madrid, Gredos, pp. 389-394.
- Seco, Manuel (1987): «Medio siglo de lexicografía española (1930-1980)», en *Estudios de lexicografía española*, 1.^a ed., Madrid, Paraninfo, pp.194-220.
- Seco, Manuel (1998): «Presentación», en M.^a Moliner, *Diccionario de uso del español*, 2.^a ed., Madrid, Gredos, pp. XI-XII.
- Ramón Moliner, Fernando (1998): «Roget (1852), Moliner (1966)», en *El País*, 10/11/1998: 44a.
- Rey-Debove, Josette (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague, Mouton.

EL NUEVO TESORO LEXICOGRÁFICO DEL ESPAÑOL (S. XIV-1726): UN PROYECTO QUE CONCLUYE*

Manuel Alvar Ezquerro
Universidad Complutense de Madrid

Dentro de los ámbitos filológicos ya no es una noticia que Lidio Nieto y yo mismo vengamos trabajando desde hace años en un ambicioso proyecto sobre la historia de nuestra lengua, el *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726) (NTLE)*, pues fue dado a conocer en el II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Sevilla, 1990)¹. Bien es cierto que pasó un lustro hasta que unimos nuestros esfuerzos e iniciamos el trabajo conjunto, en el que los inconvenientes que podían surgir por la distancia geográfica entre Madrid y Málaga, ya que yo me encontraba en esta ciudad, fueron muy pronto superados al trasladarme a la Universidad Complutense. Fue entonces cuando comenzó un intensísimo trabajo, continuado, en el que han intervenido algunos colaboradores. El silencio que rodeó la marcha del proyecto no fue intencionado, solamente queríamos dedicarnos a nuestro quehacer, sin levantar falsas expectativas, sin hacer anuncios triunfalistas. La continuidad y dedicación a nuestras tareas fue dando, con el tiempo, sus frutos, de manera que pasados unos cuantos años, y ante la proximidad de la culminación de la primera parte de los trabajos, el tecleado de los textos, comenzamos a dar cuenta del estado de los trabajos², con su presentación en

* Este trabajo se encuadra dentro de los llevados a cabo por el proyecto *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)* que goza de una ayuda del Ministerio de Educación y Ciencia (HUM 2004-05344).

¹ Lidio Nieto, "El Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española (1490-1726)", en M. Ariza, R. Cano, J. M^a Mendoza y A. Narbona (eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Pabellón de España, Madrid, 1992, I, págs. 1267-1275.

² Por ejemplo, en mis trabajos "El Nuevo Tesoro Lexicográfico del español (s. XIV-1726): repertorios anteriores a 1600", en Paz Battaner y Janet DeCesaris (edas.), *De Lexicografía. Actes del I Symposium Internacional de Lexicografia (Barcelona, 16-18 de maig de 2002)*, Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Barcelona, 2004, págs. 19-38, "Estado actual del *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV -1726): repertorios posteriores a 1600*", en José M^a Antonia Martín Zorraquino y José Luis Aliaga Jiménez, *La lexicografía hispánicas ante el siglo XXI. Balance y perspectivas (Actas del Encuentro de Lexicógrafos celebrado en Zaragoza en el marco del*

el VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (Madrid, 2003)³. Hoy la situación ha cambiado, y cuando redacto estas palabras, el proceso de lematización de los materiales está concluido, así como la revisión de todas las entradas, tan sólo a falta de algunos detalles, cuestión de pocos días. Por otro lado, la revisión general de los contenidos también se halla muy avanzada. Diré que ésta se realiza en dos fases distintas, que la primera, de carácter general y más formal, ha sobrepasado la mitad de los materiales, mientras que la otra, posterior, también de carácter general, aunque incidiendo en la lectura de los contenidos se ha completado, aproximadamente en un tercio. El balance de la situación actual nos hace ser enormemente optimistas sobre su futuro.

Antes de seguir adelante quiero insistir una vez más en que nuestro *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)* recoge el espíritu del inacabado *Tesoro Lexicográfico* de don Samuel Gili y Gaya⁴, si bien las diferencias entre una obra y otra son grandes, como vamos a poder comprobar a lo largo de esta exposición. La primera de las diferencias se aprecia en la acotación temporal, que queda reflejada en el título de ambos tesoros, ya que nosotros recogemos repertorios a partir del siglo XIV, época de la que data el primer elenco del que damos cuenta, mientras que Gili Gaya partía de 1492. En ambos casos, la fecha límite es la de 1726, marcada por la publicación del primer tomo del *Diccionario de Autoridades*, con el que se inicia una nueva etapa en la actividad diccionarística del español. No quiero dejar pasar por alto que la fecha de 1492 empleada por don Samuel puede inducir a errores, pues el primero de los diccionarios que utilizó fue el *Vocabulario de romance en latín* de Antonio de Nebrija, cuya fecha de publicación ha sido centro de no pocas discusiones, si bien nosotros consideramos que, seguramente, fue impreso en 1495. Desde luego, no es la de 1492, ya que como bien sabemos todos, en su interior figura el americanismo *canoas*, y si las naves de Colón no regresaron de su viaje descubridor hasta entrado el año 1493, la fecha de edición, como pronto, ha de postergarse hasta entonces. Por el contrario, el diccionario latino-español del maestro sevillano sí es de 1492, pero Gili Gaya no dio cuenta de él, por lo que la fecha de arranque de su *Tesoro* es inexacta, aunque éste es un detalle de importancia relativa para el contenido de una empresa de la magnitud de un tesoro acumulativo, como es el caso de ambas obras. Sea como fuere, en el *NTLE*, es aún menos relevante, no solamente porque hemos recogido las dos obras nebrisenses, sino también cuantos elencos existen con nuestra lengua, y de los que hemos tenido noticia; lamentablemente, no son muchos, aunque los suficientes como para poder llevar la fecha inicial hasta ese siglo XIV que consta en el título.

De este modo, queda anunciada una de las características de nuestro *NTLE*: es un repertorio acumulativo al que se han incorporado cuantas obras lexicográficas hemos

Centenario María Moliner, los días 4 y 5 de noviembre de 2002), Gobierno de Aragón-Institución “Fernando El Católico”, Zaragoza, 2003, págs. 25-49, “Un proyecto en marcha: el *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*”, Javier Rodríguez Molina y Daniel M. Sáez Rivera (coords.) *Diacronía, Lengua Española y Lingüística. Actas del IV Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española (Madrid, 1, 2 y 3 de abril de 2004)*, Síntesis, Madrid, 2004, págs. 43-61 y “El *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)* y los diccionarios con las lenguas románicas”, en las Actas de la III Escuela Interlatina de Altos Estudios en Lingüística Aplicada. La lexicografía plurilingüe en lenguas latinas: patrimonio, actualidad, perspectivas (San Millán de la Cogolla, 22-25 de octubre de 2003), en prensa. Además, Lidio Nieto Jiménez y Manuel Alvar Ezquerra, “*El Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*”, en prensa en las Actas del I Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica, La Coruña, 14-18 de septiembre de 2004.

³ Manuel Alvar Ezquerra y Lidio Nieto Jiménez, “*El Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*”, en prensa en el Homenaje a José Joaquín Montes Giraldo.

⁴ *Tesoro Lexicográfico del Español (1492-1726)*, CSIC, Madrid, fasc. I (A), 1947; II (B), 1948; III (C-CH), 1952; y IV (D-E), 1957. Todo ello publicado como t. I (A-E), CSIC, Madrid, 1960.

podido allegar entre las dos fechas señaladas, y que contuviesen el español, con algunas salvedades. La primera dificultad con la que nos tropezamos fue la de determinar cuáles serían esos repertorios y establecer su relación. Por supuesto, la labor de Gili Gaya era una buena guía, pero en el momento en que comenzamos a examinarla con detenimiento nos dimos cuenta de que resultaba incompleta y con no pocos errores (el primero de ellos, como hemos visto, en el título). Y si ello no fuese poco, don Samuel no realizó una recogida exhaustiva de lo contenido en las obras empleadas, como podrá comprobar cualquiera que coteje los dos tesoros. Es más, quienes dieron cuenta de la salida *Tesoro* de Gili Gaya en reseñas científicas⁵ echaron en falta no pocos textos, en alguna ocasión, también es cierto, más guiados por razones subjetivas que por la objetividad lexicográfica, pues si comprobamos el contenido veremos cómo no todos son dignos de pasar a engrosar los materiales de un tesoro lexicográfico, especialmente las listas de voces que figuran en algunas de las gramáticas que se citaron, pues las relaciones expuestas no responden a criterios lexicográficos, sino gramaticales, morfológicos: son enumeraciones de elementos pertenecientes a determinadas categorías gramaticales, o meros ejemplos sin voluntad de proporcionar al usuario elementos léxicos estructurados con principios lexicográficos, por muy rudimentarios que estos pudieran ser en los primeros siglos de nuestra lexicografía, o por pocos que fuesen los saberes lexicográficos de aquellos gramáticos cuya pretensión era dar cuenta del contenido gramatical de la lengua, no del léxico.

Llegados a este punto, es necesario hacer una nueva precisión, pues aunque nuestra pretensión era la de confeccionar un diccionario de diccionarios, en la redacción del *NTLE* hemos tenido en consideración algunas obras que no lo son, que ni siquiera son repertorios léxicos, bajo ninguno de los conceptos que se puedan manejar para justificarlo, y, sin embargo, no podíamos dejarlas de lado. Para su incorporación hemos contado con el respaldo de Gili Gaya, quien manejó algunas de ellas, pero no solamente eso, ya que su contenido no puede quedar olvidado en la historia de nuestro léxico, debido a su riqueza y a lo diferente que es de lo que podemos encontrar en los diccionarios, con lo que, si hubiéramos prescindido de tales obras, hubiesen quedado unos vacíos imperdonables. La justificación de su inclusión resulta difícil, pero no lo es menos la decisión de dejarlas fuera. Solamente el interés que encierran, y la voluntad de proporcionar a los usuarios la más rica información que hemos podido recoger, nos ha llevado a incorporar esos textos al *NTLE*. Por más que no sea éste el momento de dar cuenta de las obras que hemos empleado, considero necesario poner algún ejemplo de lo hecho, tanto para ir viendo en qué consiste el *NTLE* como para mostrar las dificultades con que nos hemos ido encontrando con cada paso que dábamos. Es un caso paradigmático el de la *Materia medica* de Dioscórides, eje central de la transmisión de los conocimientos de medicina y farmacopea, tal es la cantidad y calidad de los materiales que hay en su interior, entre los que no son de menor importancia las voces españolas con que se traducen en muchas de sus ediciones los nombres de lo descrito. En este sentido, resulta de capital importancia la traducción que hizo de la obra Andrés Laguna, quien, además, la enriqueció con sus propios comentarios, en 1555. Gili Gaya dejó constancia en su *Tesoro* de esas voces, si bien no empleó la primera edición, sino la de 1570. En la versión de Laguna, como en otras, hay unas tablas en varias lenguas de los nombres registrados en su interior, entre ellas, por supuesto, la de los españoles, con la referencia a la página del texto en que aparece la voz. En nuestro trabajo, hemos tomado esas palabras y hemos ido al interior de la obra para buscar los equivalentes

⁵ Especialmente, Amado Alonso, en *NRFH*, V-3, julio-septiembre 1951, págs. 324-328; Germán Colón, "A propos du *Tesoro Lexicográfico* de M. Gili Gaya", *Zeitschrift für romanische Philologie*, 72, 1956, págs. 379-386; y Bernard Pottier, *Bulletin Hispanique*, LXIV, 1962, págs. 143-144.

latinos y las explicaciones del autor que fueran interesantes para la descripción de lo nombrado; en esta tarea nos hemos encontrado con que en el texto figuraba alguna voz más que no constaba en la tabla final, cuya inclusión en el *NTLE* nos ha parecido útil⁶. De este modo hemos incorporado el léxico español, o españolizado, que tiene la obra, y que resulta de interés primordial en esa parcela de nuestro léxico. Pero la importancia de la obra de Dioscórides hizo que la versión de Laguna no fuera la única, y que entre las ediciones latinas las hubiera también con tablas de nombres españoles, lo que nos obligó a remontarnos al mismísimo Antonio de Nebrija, quien, en 1518, había hecho imprimir a su amigo Guillén Arnao de Brocar la edición publicada poco antes por Ruelio en París⁷, añadiendo las equivalencias españolas de los remedios⁸, con las que seguimos el mismo proceso llevado a cabo con las de Laguna. Precisamente, un compañero de Andrés Laguna, Amato Lusitano⁹, se había ocupado igualmente de dar a la luz otra edición del Dioscórides¹⁰, aparecida sólo dos años antes que la de Laguna, en la que también se incluyeron equivalentes españoles, si bien es preciso señalar que las voces que se hallan bajo la etiqueta de español son, en ocasiones, portuguesas, como sucede en otros tratados de este tipo, por ejemplo el de Gesner¹¹, que también hemos incorporado, con el mismo sistema, a nuestro *Tesoro*. Debo decir que con la versión de Lusitano nos hemos llevado una buena sorpresa, debido a la cantidad de palabras españolas que recoge, superior a lo que cabría esperar de una edición realizada por un portugués. Siguió a la edición de Laguna la *Historia de las yeruas y plantas* de Juan Jarava¹², en la que figura otro índice de las palabras españolas que se facilitan como equivalentes de los nombres recogidos. Todo ello nos llevó a otro tratado, éste muy temprano, el *Modus faciendi cum ordine medicandi* de fray Bernardino de Laredo¹³, la primera farmacopea escrita en español, y en cuyo interior se definen y describen no pocas plantas y remedios, a la vez que se facilitan los equivalentes vulgares de otros, además de llevar, por supuesto, un índice alfabético de remedios y enfermedades. La riqueza léxica contenida en esas obras se completa, además, con el *Tesoro de medicinas para todas enfermedades* de Gregorio López¹⁴ (1672, aunque redactado a finales del siglo anterior), donde por vez primera un europeo describe el mundo americano con

⁶ Véase a este propósito Lidio Nieto Jiménez y Manuel Alvar Ezquerra, “Léxico castellano en el *Dioscórides* de Laguna”, en Ignacio Ahumada (ed.), *Diccionarios y lenguas de especialidad. V Seminario de Lexicografía Hispánica. Jaén, 21 al 23 de noviembre de 2001*, Universidad de Jaén, Jaén, 2002, págs. 143-195.

⁷ Pedacio Dioscórides Anazarbeo, *De medicinali materia [...] Ioanne Ruellio Suessionensi interprete*, Alcalá de Henares, Arnao Guillén [de Brocar], 1518.

⁸ Véase a este propósito Gloria Guerrero Ramos, “Anotaciones de Nebrija a Dioscórides: voces españolas”, *Boletín de la Real Academia Española*, LXXII, 1992, págs. 7-50, así como Manuel Alvar Ezquerra y Lidio Nieto Jiménez, “Léxico castellano en el *Dioscórides* de Nebrija”, en M^a Teresa Echenique Elizondo y Juan Sánchez Méndez (coords.), *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*, Gredos-Biblioteca Valenciana, Madrid, 2003, págs. 77-97.

⁹ Véase sobre él Maximiano Lemos, *Amato Lusitano. A sua vida e a sua obra*, Eduardo Tavares Martins, Porto, 1907.

¹⁰ *In Dioscoridis Anazarbei de medica materia libros quinque, Amati Lusitani, doctoris medici ad philosophi celeberrimi, enarrationes eruditissimae [...]*, Gualterum Scotum, Venecia, 1553.

¹¹ Conrad Gesner es autor de las *Historiae animalium*, Zurich, Christophorus Froschoverum, lib. I, 1551; lib. II, 1554. lib. III, 1555; lib. IV, 1558; lib. V, 1587. Sobre él, véase mi trabajo “Léxico español en la *Historia animalium* de Conrad Gesner”, en prensa en el *Archivo de Filología Aragonesa*.

¹² *Historia de las yeruas y plantas, sacada de Dioscóride Anazarbeo y otros insignes autores, con los nombres griegos, latinos y españoles [...]*, Herederos de Arnoldo Byrcman, Amberes, 1557.

¹³ Jacobo Cromberger, Sevilla, 1527.

¹⁴ El manuscrito hológrafo ha sido editado por Francisco Guerra, Ediciones Cultura Hispánica, Madrid, 1982.

fines terapéuticos, y por orden alfabético. En definitiva, lo que hemos hecho ha sido recoger el contenido léxico de todos los tratados de la materia que nos ha sido posible conocer, y que, de por sí, vienen a constituir un tesoro léxico de la medicina de la época.

En otras ocasiones, aunque hemos efectuado rastreos parecidos, los resultados han sido más pobres; por ejemplo, la incorporación de los términos de *Las leyes de todos los reynos de Castilla: abreviadas & reduzidas en forma de Reportorio decisiuo por la orden del A.B.C.* de Hugo de Celso (1538) nos llevó al examen de otros repertorios jurídicos para saber si contenían informaciones que fuesen de nuestro interés, pero carecían de índices alfabéticos o de cualquier elemento que pudiese ser aprovechado para los fines del *NTLE*.

Del siglo XVIII es otro tratado técnico, el *Compendio matemático* de Tomás Vicente Tosca¹⁵, en cuyo primer tomo, al comienzo, se da cuenta de, tan sólo, nueve términos que el autor considera necesario explicar para que la obra sea bien entendida, y en el quinto dos breves relaciones de términos de arquitectura y construcción. Aunque hemos revisado el resto de la obra, no hemos encontrado nada más cuya inclusión en el *NTLE* pudiera justificarse. Ello nos ha llevado, por otro lado, a buscar otros tratados matemáticos, habiendo sido infructuosos nuestros desvelos.

Algunas de las restantes obras recopiladas no son estrictamente lexicográficas, aunque su interés léxico es bien evidente, como ocurre con los comentarios que puso Fernando de Herrera en las anotaciones a los textos de Garcilaso (1580), o los de Juan de Valdés en el *Diálogo de la lengua* (1535), o las relaciones de voces anticuadas y de diverso origen que Bernardo de Aldrete incluyó en *Del origen y principio de la lengua castellana o romance que oi se usa en España* (1606), obras que Gili Gaya había incorporado en su *Tesoro*, y que no nos parecía adecuado que se perdiesen en el nuestro.

No ha resultado una tarea fácil la de ir fijando la relación de obras que iban a constituir el *NTLE*, pues poco a poco los textos se iban enlazando unos con otros, como acabo de exponer. La lista que habíamos elaborado inicialmente es bien distinta de la que tenemos hoy, y no sólo por los añadidos que hemos ido haciendo conforme teníamos conocimiento de las obras, sino también por muchas supresiones, entre otras las gramáticas a que he aludido poco antes. No son pocos los textos que, después de su consulta, han quedado fuera del *Tesoro*, en unas ocasiones por no dar cuenta de voces españolas (como el *Comprehensorium, vel Vocabularius* de Juan de Pastrana, 1475), en otras por no ser un repertorio léxico en sentido estricto (por ejemplo, el *Vocabulario para aprender Franchés Espannol y Flamincp* [sic], Amberes, 1520), pese a que otros que tampoco lo son sí han pasado a engrosar las columnas de la obra.

Desde el primer momento, quedó claro que no incluiríamos aquellos repertorios que no tuvieran el español como lengua de entrada, así como la parte otra lengua-español de los diccionarios plurilingües que hemos manejado. Así, han quedado fuera elencos como *The Key of the Spanish Tongve* de Lewis Owen (1605), aunque hemos dedicado un trabajo a su contenido¹⁶, o la *Janua linguarum* de Salamanca (1611)¹⁷, o el vocabulario de la *Grammaire et dictionnaire françois et espagnol* de Monsieur de Maunory (1701).

¹⁵ Tomás Vicente Tosca, *Compendio matemático en que se contienen todas las materias más principales de las ciencias que tratan de la cantidad*, I, Antonio Bordázar, Valencia, 1707; V, Vicente Cabrera, Valencia, 1712.

¹⁶ Lidio Nieto Jiménez y Manuel Alvar Ezquerro, “Apuntes para la historia de la lexicografía hispano-inglesa”, *Revista de Filología Española*, LXXXII, 2002, págs. 319-343.

¹⁷ Sobre ella véase mi trabajo “La *Janua Linguarum* de los jesuitas irlandeses de Salamanca”, en José Antonio Bartol Hernández, Juan Felipe García Santos y Javier de Santiago Guervós (eds.), *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, I, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1992, págs. 61-64.

Son abundantes las gramáticas que han pasado por nuestras manos para ver si realmente el léxico contenido en ellas respondía a lo que nosotros buscábamos, de modo que, como digo, hemos prescindido de no pocas, como las *Osservationi della lingua castigliana* de Giovanni Miranda (1569), caso más llamativo por cuanto constan en el *Tesoro* de Gili Gaya, si bien no hemos conseguido averiguar el motivo que lo llevó a hacerlo, pero tampoco hemos considerado la *Introduction en la langue espagnole* [...] de Jean Saulnier (1608), ni el *Abregé de la grammaire espagnole* de Simón Deça Sottomayor (1659), por no extenderme demasiado en mi enumeración.

Entre las listas de palabras carentes de interés lexicográfico que aparecen en obras de diversa índole, podemos señalar las que figuran en el *Libro de alabaças de las lenguas hebreá, griega, latina castellana y valenciana* de Martín de Vicianá (1574).

Hay un grupo de obras, algo copioso, cuyo examen nos ha llevado cierto tiempo por la labor de comparación que hemos debido efectuar, y que finalmente tampoco hemos incluido. Se trata de nomenclaturas en las que el léxico español registrado no presenta ninguna novedad, pues reproduce el contenido de obras anteriores que sí han pasado a las filas del *NTLE*. Es lo que ha sucedido con la nomenclatura que aparece en los *Diálogos familiares* de Juan de Luna (1625) o la que ofrece Lorenzo Franciosini en sus *Diálogos apacibles* (1626), que vienen a reproducir, al menos para lo que nos interesa a nosotros la de César Oudin (1604).

Acabo de decir que hemos prescindido de los diccionarios que no tuviesen el español como lengua de la entrada, o de la parte de los bilingües en que la lengua de partida no es la nuestra. Sin embargo, con este principio hicimos una salvedad para poder recoger todos los diccionarios de los comienzos de nuestra lexicografía. Así, incluimos los tres glosarios medievales latino-españoles que editó Américo Castro¹⁸, cuya transcripción hemos seguido. Igualmente, estuvimos ponderando la incorporación de las pocas glosas romances de los vocabularios latino-arábigos medievales, que, por su escasa importancia y dificultad, hemos dejado fuera. Razones parecidas son las que nos han conducido a dejar fuera del *NTLE* las glosas protorromances fruto de la actividad glosística medieval¹⁹. Fue la incorporación de esos tres glosarios medievales lo que hizo que la fecha de arranque del *NTLE* fuese el s. XIV, y no la de 1492 que consta en el *Tesoro* de Gili Gaya.

Además de los glosarios editados por Américo Castro, en el *NTLE* hay otros repertorios anteriores a 1492: los *Vocablos castellanos* conservados en un manuscrito del s. XVI de la Real Academia de la Historia²⁰, la lista de voces que puso Rabí Mosé Arragel en la *Biblia de Alba* (manuscrito de 1433), así como la que se encuentra en la *Breuis grammatica* (1485) de Andrés Gutiérrez Cerezo²¹.

Constituye un grupo especial, anterior a 1492, de 1492, y posterior a 1492, la portentosa producción de Nebrija, que hemos querido recoger en su totalidad,

¹⁸ *Glosarios latino-españoles de la Edad Media*, CSIC, Madrid, 1936; reedición facsimilar con prólogo de Manuel Alvar, Madrid, CSIC, 1992.

¹⁹ Véase Claudio García Turza y Javier García Turza, “Los glosarios hispánicos: el manuscrito 46 de la Real Academia de la Historia”, en Claudio García Turza, Fabián González Bachiller y Javier Mangado Martínez, *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (La Rioja, 1-5 de abril de 1997)*, II, Universidad de La Rioja, Logroño, 1998, págs. 939-960; y de ellos mismos, *Fuentes Españolas Altomedievales. El Códice emilianense 46 de la Real Academia de la Historia, primer diccionario enciclopédico de la Península Ibérica*, edición y estudio, Fundación Caja Rioja-Real Academia de la Historia, Logroño, 1997.

²⁰ Editados por Tomás González Rolán y Pilar Saquero Suárez-Somonte, *Latín y castellano*, Ediciones clásicas, Madrid, 1995, págs. 86-171.

²¹ Véanse mis “Notas sobre el repertorio léxico de Andrés Gutiérrez Cerezo”, ahora en *De antiguos y nuevos diccionarios del español*, Arco/Libros-AECI, Madrid, 2002, págs. 109-119, y los trabajos que cito en la primera nota.

independientemente de la estructura de los distintos repertorios que llegó a componer. De todos ellos hemos tomado el léxico español, pese a las enormes dificultades que se nos han planteado, pues su obra lexicográfica no se reduce a sus dos conocidos diccionarios de 1492 y de 1495?; ya he aludido al léxico de la edición del Dioscórides, a lo que debemos añadir el vocabulario médico, el de derecho, o las diferentes listas de palabras que constan en diversas ediciones de sus *Introductiones latinae*²².

Se había echado en falta en el *Tesoro* de Gili Gaya el *Universal vocabulario* de Alonso Fernández de Palencia (1490), por su carácter temprano. La búsqueda coherente del léxico español ha sido un penoso trabajo, ya que solamente deseábamos extraer las palabras que estuviesen definidas o explicadas, o de las cuales constasen equivalentes en el interior de sus artículos, pero sin hacer un registro de voces internas, del que ya dispone la obra, aunque en él no están todas las palabras que nosotros hemos recogido²³. De los primeros años de nuestra lexicografía faltaba otro diccionario de grandes dimensiones, el *Vocabularium ecclesiasticum* de Rodrigo Fernández Santaella (1499), cuya presencia en la lexicografía venidera ha sido más que notable, por lo que no podíamos prescindir de él.

En definitiva, creemos haber recogido, como deseábamos, todos los elencos anteriores a 1500. Sin embargo, resultaba imposible abarcar la totalidad de la producción hasta 1726, por lo que pusimos las restricciones a que he aludido. Constan, como no podía ser de otra manera, todos los repertorios monolingües, cuya inclusión no merece justificación ninguna, encabezados por la obra cumbre y más conocida de todas, el *Tesoro* de Covarrubias (1611), aunque antes se habían compuesto otros repertorios (algunos conservados inéditos, o publicados en nuestros días), como los *Vocablos castellanos* del s. XIV que ya he mencionado. Si el vocabulario de las farmacopeas constituye un conjunto homogéneo en obras no estrictamente lexicográficas, el de términos marinos no lo es menos, aunque sea sólo de carácter monolingüe, por lo que Lidio Nieto recogió en un tesoro independiente todas las obras que daban cuenta de esta parcela durante el periodo de nuestro *NTLE*, el *Tesoro lexicográfico del español marino anterior a 1726*²⁴, si bien después hemos incorporado a nuestros materiales algún otro elenco de la especialidad. Fue un ensayo de lo que estábamos realizando.

Aunque importante, el grupo de repertorios de voces marinas no es el único de los que podemos ver entre los monolingües, pues los hay de diferentes tipos, todos ellos anteriores a la publicación del *Tesoro* de Covarrubias. Los hay de vocablos antiguos (como el de Argote de Molina en su edición de *El Conde Lucanor*, 1575), de regionalismos (como la de Gerónimo de Blancas en las *Coronaciones de los serenísimos reyes de Aragón*, 1641, si bien escrita en 1583), de arabismos (como el *Compendio de algunos vocablos arábigos introducidos en la lengua Castellana* de Francisco López Tamarid que acompaña al diccionario de Nebrija a partir de 1585, y, sobre todo, la *Recopilación de algunos nombres arábigos* de fray Diego de Guadix que, compuesta hacia 1593, ha permanecido inédita hasta nuestros días), de voces de carácter más o menos especializado (como la *Agricoltura de jardines* de Gregorio de los Ríos, 1592²⁵), de palabras de dudosa ortografía (como la de Juan López de Velasco en su

²² Me remito a mi trabajo "El léxico español en las "Dictiones quæ per artem sparguntur" de las *Introductiones latinae* de Nebrija", también recogido en el libro citado en la nota anterior, págs. 143-169.

²³ John M. Hill, "*Universal vocabulario*" de Alfonso de Palencia. *Registro de voces españolas internas*, Real Academia Española, Madrid, 1957. Además, disponemos del índice que aparece en la edición del *Tesoro* hecha por Martín de Riquer, Horta, Barcelona, 1943.

²⁴ Arco-Libros, Madrid, 2002.

²⁵ Véase a este propósito Pilar Salas Quesada, "Los nombres de plantas y árboles de Gregorio de los Ríos", en Josefina Prado Aragonés y M^a Victoria Galloso Camacho (eds.), *Diccionario, léxico y cultura*, Universidad de Huelva, Huelva, 2004, págs. 199-214.

Orthographía y pronunciación castellana, 1582), etimológicos (como las *Etimologías españolas* de El Brocense, manuscrito de 1580, o el *Origen y etimología de todos los vocablos originales de la lengua castellana* de Francisco del Rosal, original que fechamos en 1601, aunque tiene añadidos posteriores).

El *Tesoro* de Covarrubias no se constituye en una pieza aislada en el interior de nuestro *NTLE*, pues se completa con el *Suplemento* que dejó manuscrito el canónigo de Cuenca, y con otros repertorios basados exclusivamente en él (como el *Epítome de la lengua castellana* de fray Juan de San José, ms. de ca. 1676, o el anónimo *Tesoro de la Lengua Castellana abreviado*, ms. del s. XVII) o que lo tomaron como punto de partida para completarlo (como el *Tesoro de la Lengua Castellana* de Juan Francisco de Ayala Manrique, ms. de 1693). Después, se compusieron otros repertorios monolingües, aunque no habrá ninguna obra de envergadura hasta la llegada del *Diccionario de Autoridades*, si bien son muchos los que aparecieron durante ese siglo largo que va de Covarrubias a la Academia, y de carácter muy diverso, como la *Tabla o diccionario poético* de los *Amantes de Teruel* de Juan Yagüe de Salas (1616), algunos de los cuales no son repertorios léxicos en sentido estricto, por más que de ellos podamos extraer definiciones y descripciones útiles desde el punto de vista léxico (como las que aparecen en la *Primera parte de la historia natvral y moral de las aves* de Francisco Marcuello, 1617). Además de los manuscritos citados hasta ahora, hay otros cuyo contenido también hemos extraído, como las *Facultades de las plantas* de fray Diego de San José (ms. de 1619) o los *Dos libros que tratan de la lengua primitiva de España* de Jacinto de Ledesma y Mansilla (fechado en 1626). La tarea de lectura de todos esos textos no siempre ha sido sencilla, más bien al contrario, debido al tipo de letra utilizado, y a la conservación de los originales, pero el esfuerzo, creemos, ha merecido la pena. Hay más obras que se han incorporado al *NTLE*, pero no quiero hacer una relación pormenorizada de todo lo incluido: en las páginas iniciales el lector podrá consultar la lista completa de los textos que nos han servido de fuente.

Del mismo modo que hemos incluido en el *NTLE* el contenido de los diccionarios monolingües, también ha pasado a él el de los diccionarios bilingües y plurilingües cuyas entradas fueran formas españolas, como ha quedado dicho, aunque con excepciones, y no sólo las anteriores a 1500, pues, independientemente de la lengua que figurase en la entrada, hemos querido dejar constancia del léxico español contenido en aquellos repertorios que inauguran la serie de diccionarios del español con otra lengua, con el fin de que se pueda ver cómo se ha producido la transmisión de contenidos en la lexicografía con las dos lenguas, y para ver, también, de qué diccionarios se ha nutrido una determinada tradición lexicográfica. Así, hemos incluido, por ejemplo, el *Recveil de dictionnaires francoys, espaignolz et latins* de Henricus Hornkens (1599), cuya ausencia hubiese dejado un vacío considerable, debido a la importancia de la obra en la lexicografía hispano-francesa.

No nos cabe la menor duda de que si hubiéramos recogido el contenido de la parte otra lengua-español de los diccionarios utilizados, el *NTLE* habría salido ciertamente enriquecido con nuevas informaciones, y nuevos equivalentes españoles para voces en otras lenguas, pero no era ésta la finalidad perseguida con el *NTLE*, ni disponíamos de los medios para hacerlo, ya que nuestro equipo, pese a todo, y pese a la cantidad de personas que han colaborado en algún momento, es ciertamente reducido; además, ello hubiera retrasado unas tareas que han resultado demasiado largas, al menos en nuestros deseos. Son esas mismas las razones por las que hemos manejado únicamente las primeras ediciones de los repertorios –salvo en el caso del diccionario nebrisense, del que hemos incorporado las variantes introducidas en la última salida anterior a su muerte (Alcalá, 1520)–, pese a los cambios y modificaciones que puedan haberse dado,

de interés no sólo para la historia del léxico, sino para poder establecer filiaciones entre repertorios. Sin embargo, los estudios parciales sobre muchas de las obras consideradas han dejado claro que los cambios producidos de una edición a otra no son muchos, y, desde luego, no demasiado relevantes en el conjunto del *NTLE*, por más que puedan ser de interés para la historia de la lexicografía. Es más, de haberlo hecho, se habría desvirtuado la forma de nuestro tesoro, pues, como pudimos comprobar en la introducción de la edición recién mencionada de Nebrija, hubiéramos tenido que diseñar una manera diferente de presentar los datos, aproximándonos más a lo que serían ediciones críticas de los diccionarios que a un diccionario de diccionarios, a un tesoro acumulativo como el que hemos levantado. Bien es cierto que si no hemos hecho ediciones críticas, sí que proporcionamos textos fiables de las obras incorporadas, y, por supuesto, en el caso de los repertorios que se han conservado manuscritos, son ediciones en sentido estricto, que, en más de una ocasión, presentan materiales nunca antes publicados, como sucede con las partes español-toscano y español-francés del diccionario de Nicolás Landucci (1562), del que sólo se editó la parte español-vizcaíno²⁶, con el *Viridarium linguae latinae* (s. XVII), con el *Tractado de Etymologías de voces castellanias en otras lenguas, castellana, hebrea, griega, árabe* de Bartolomé Valverde, por sólo citar unos pocos y sin entrar en los de términos marineros, recogidos en el *Tesoro* citado de Lidio Nieto. Ocultaría la verdad si no dijese que en más de una ocasión la transcripción de los textos nos ha sido facilitada por personas que, por un motivo u otro, se han ocupado de ellos, y así se hace constar en la nota preliminar del *NTLE*; por ejemplo, la del contenido de la *Recopilación de algunos nombres arábigos* de fray Diego de Guadix (ca. 1593) se debe a la generosidad de M^a Águeda Moreno Moreno, quien nos la proporcionó en formato electrónico, o la del *Suplemento del Tesoro* de Covarrubias a la de Juan Crespo Hidalgo.

No creo necesario hacer la enumeración de los 144 repertorios que conforman el conjunto de nuestro *NTLE*, pues consistiría, prácticamente, en un repaso a la historia de nuestra lexicografía, que no es el objeto de estas páginas. Sin embargo, diré que para alcanzar esa cifra hemos tenido en cuenta obras de muy diversa índole, la mayor parte de ellas lexicográficas, aunque otras no lo son en sentido estricto, como he expuesto. Unos repertorios son alfabéticos y otros temáticos, más alguno que podríamos denominar caótico; por el número de lenguas, los hay monolingües, bilingües y plurilingües. Están representados, por supuesto, las obras señeras, que, por serlo, son pocas, y muchas otras de importancia menor, incluso mínima, por la cantidad de palabras que recogen, por lo que no han solido merecer la atención de los estudiosos. Hemos dejado fuera, de manera voluntaria, algunos repertorios, pero hemos incorporado todos aquellos de los que tenemos conocimiento, lo cual no quiere decir que haya alguno del que no hemos tenido noticia, aunque no será de primer orden.

Por otro lado, nuestro objetivo ha sido dar cuenta del léxico español, pero al haber manejado obras multilingües son muchas las lenguas consignadas en su interior, aunque no es posible el acceso a esas informaciones en la próxima versión impresa. Tal vez lo sean cuando el tesoro vea la luz en soporte electrónico, pero eso tardará algún tiempo. Ahora bien, nunca las otras lenguas estarán presentadas como lo está el español, y su consulta no resultará tan cómoda, pues las variantes gráficas en esas lenguas no han sufrido tratamiento ninguno. De todos modos, como he dicho, hemos querido que en el *NTLE* estuviesen todos los repertorios en los que aparece por primera vez otra lengua junto al español, independientemente de que la nuestra sea la de las entradas. A lo largo de todo el periodo abarcado están presentes repertorios con el latín, por su importancia

²⁶ N. Landuchio, *Dictionarium linguae cantabricae (1562)*. Edición de Manuel Agud y Luis Michelena, Diputación Provincial de Guipúzcoa, San Sebastián, 1958.

en la Iglesia, en la enseñanza y en todos los ámbitos del saber, y no son pocas las que recogen el francés, el italiano²⁷ o el inglés, aunque también el flamenco, el alemán y el árabe. Pese a su pobreza, y a lo tardío de su aparición, están también representadas todas las lenguas peninsulares. El más antiguo de los repertorios del español con otra lengua peninsular, incluso románica, es una obrita español-gallego, el *Vocabulario* del Bachiller Olea (ca. 1536), que ha permanecido inédita hasta hace bien pocos meses, sin que nadie haya hablado de ella²⁸; también había permanecido inédita la parte español-vizcaíno de la obra de Nicolás Landucci (1562), a la que ya me he referido; por su parte, el catalán tan sólo se registra en uno de los repertorios empleados, el anónimo *Dictionario castellano* de 1642, atribuido en ocasiones a Marcos Fernández, en cuyo interior aparece una lista trilingüe castellano-francés-catalán de unas mil palabras. El grupo más nutrido de obras con el español y otras lenguas peninsulares lo constituyen las que contienen el portugués, lengua que comenzó a figurar junto al español en tratados no lexicográficos, como los de Conrad Gesner o Amato Lusitano, o en otros lexicográficos en los que no hay una pretensión directa de dar a conocer el léxico de esa lengua, como sucede en el interior de la *Recopilación* del P. Guadix. También aparecen los dos idiomas juntos en algunas de las obras plurilingües que no hemos incluido por ser el léxico español repetición de otras anteriores. La primera obra extensa que da cuenta de las dos lenguas es la de Amaro de Roboredo²⁹, una de las últimas en pasar a formar parte del *NTLE*, por las dificultades con que nos hemos encontrado para conseguir una buena reproducción y teclearla. En su interior hay un *Compendium Calepini* latín-portugués y español que hemos recogido por considerarlo el primero con las dos lenguas (son unas 4000 voces las que registra), si bien el primero bilingüe es el de Raphael Bluteau (1721)³⁰, que aparece como complemento de su repertorio luso-latino.

Acabo de decir que los repertorios que ha configurado el *NTLE* son, unos, de carácter alfabético, y otros no. Durante más de dos siglos, por su carácter didáctico, y por su carácter práctico, utilitario, circularon por Europa muchos repertorios temáticos, las nomenclaturas, unas veces bilingües, raramente monolingües, y con frecuencia multilingües. Constituyen un capítulo especial en el *NTLE* pues, debido a que ordenan los materiales de forma no alfabética, poco nos ha importado la lengua considerada principal. Es un conjunto de obras ciertamente abundante que ha merecido un análisis detenido antes de decidir qué se hacía con ellas, ya que, por su propia naturaleza, el léxico que presentan no suele ser muy extenso, y es el más común, además de ser repetitivas tanto en el contenido como en su presentación. Por ello, sólo hemos tenido en cuenta aquellas que ofrecen cierta originalidad, pues no merece la pena alargar el *NTLE*, que ya resulta largo, con repeticiones que no aportan nada. Esa búsqueda de economía de espacio es la que nos ha llevado en algunas ocasiones a registrar sólo la

²⁷ Véase para esto, y para lo que sigue, lo que expuse en “El Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726) y los diccionarios con las lenguas románicas”, citado.

²⁸ *Vocabulo[s] gallegos escuros, lo q[ue] quieren dezir*. Edición y estudio José Luis Pensado. Revisado, completado y dispuesto para la imprenta por Dieter Messner, Real Academia Galega, A Coruña, 2003.

²⁹ *Raizes da lingua latina mostradas em hum tratado*, e diccionario, Pedro Craesbeeck, Lisboa, 1621.

³⁰ Es el *Diccionario castellano y portuguez para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua latina, con el uso del vocabulario portuguez y latino* [...], en el t. VIII del *Vocabulario Portuguez et Latino* [...] de Bluteau, Joseph Antonio da Sylva, Lisboa, 1721. Sobre él, véase Pilar Salas Quesada, “Los comienzos de la lexicografía bilingüe con el portugués y el español. El *Diccionario castellano-portuguéz* de Raphael Bluteau”, *Res Diachronicae. Anuario de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española*, 2, 2003, págs. 343-351.

forma española y su equivalente latino, independientemente de que constansen en el interior las formas en otras lenguas, como ha sucedido con la *Sylvae vocabulorum et phrasivm sive nomenclator* de Heinrich Decimator (1596). Un caso especial lo representa la *Janua linguarum reserata quinquelinguis* de Joannes Amos Comenius (1661), en la que las palabras están enumeradas unas a continuación de otras en unas centurias en las que las lenguas figuran por separado, por lo que sólo hemos tomado el español (con la referencia a la centuria de que se trata), decisión que está avalada por los índices léxicos que figuran al final de la obra, separados por lenguas, como sucedía en las ediciones del *Dioscórides* y otros tratados que han salido por estas páginas.

En definitiva, la magnitud de nuestro *NTLE* sobrepasa la de cualquier otra obra lexicográfica que se haya acometido para el español, y las comparaciones con el *Tesoro* de Gili Gaya son más que elocuentes: en él tan sólo se recogían dos obras anteriores al siglo XVI (una de ellas, los *Vocablos castellanos*, citados como del siglo XVII), mientras que nosotros mencionamos para este periodo once títulos, contando como uno solo los tres glosarios medievales editados por Américo Castro, y los dos vocabularios que aparecen en las *Introductiones* nebrisenses de Burgos, 1493. Es más, los repertorios de este periodo no son pequeños: los dos diccionarios grandes de Nebrija, el de Alonso Fernández de Palencia o el de Rodrigo Fernández de Santaella constituyen un conjunto de peso. Si seguimos con la comparación, nosotros mismos nos asombramos del trabajo realizado: en el *Tesoro* de Gili se pueden contar 73 obras (en ocasiones bajo una sola referencia se incluyen varias), si bien sólo son 60 las empujadas (es cierto que de alguna obra maneja varias ediciones), mientras que nosotros, como ya he dicho, alcanzamos los 144 títulos³¹, a los que hemos de añadir tres decenas más de obras examinadas que no se van a incluir, y de las que se da cuenta en los preliminares. Igualmente ilustrativa resulta la comparación de esas cifras con las del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* que publicó la Real Academia Española en DVD³², en la que los textos no han sido tecleados, sino tan sólo reproducidos en un formato electrónico, de manera que la consulta no es todo lo eficaz que desearíamos, pues los índices son mejorables, así como algunas reproducciones³³, por más que su utilidad sea innegable. Contiene en total 66 títulos, de los cuales únicamente 20 corresponden al periodo que cubre el *NTLE*. Pese al título, y pese a las pretensiones manifestadas, no es la continuación del *Tesoro* de Gili Gaya, como salta a la vista en cuanto se hace el mínimo análisis de lo que hay en él, y en la manera de presentarlo.

En la continua consulta del *Tesoro* de don Samuel, nos hemos percatado de que no incluía todas las voces que se encuentran en sus fuentes, pues son muchas las que han quedado fuera, por lo que su alcance se ve algo mermado. No sabemos la extensión exacta que hubiera tenido su obra, pero podemos calcular, por lo publicado, la que hubiera logrado: si el primer tomo, que llega hasta la *e*, tiene 1005 páginas, el resto necesitaría otro tanto o un poco más, esto es, el conjunto de la obra habría sido dos volúmenes en un formato de 22.5 x 33 cms. Frente a ello, los más de 600 000 registros que contiene nuestra base de datos proporcionarían unas 10 000 páginas impresas en un formato de 17 x 24 cms., esto es, unos diez volúmenes, lo que, trasladado al formato empleado en el *Tesoro* de Gili Gaya, nos darían seis de aquellos tomos, esto es, el triple. Por motivos de facilidad de manejo nos inclinamos por la edición en diez volúmenes, en

³¹ Para todos estos datos, véase Lidio Nieto Jiménez y Manuel Alvar Ezquerro, “El *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*”, citado.

³² Espasa-Calpe, Madrid, 2001.

³³ Véase, por ejemplo, la reseña que le dedicó Francisco Gago Jover, *Revista de Lexicografía*, VIII, 2001-2002, págs. 331-339.

un tamaño similar al del *DCECH* de Corominas y Pascual (16 x 24 cms.), que tiene 6 volúmenes, ninguno de los cuales, salvo el último, llega a las 1000 páginas.

La introducción de los datos se ha hecho manualmente, obra por obra, comenzando desde las más antiguas, siempre que la disponibilidad de los textos nos lo permitía. Como es fácil imaginar, no hemos utilizado los originales de todas las obras, por lo que hemos debido conformarnos con reproducciones, ediciones facsimilares y alguna edición moderna (no siempre de fiar), aunque en contadas ocasiones lo hemos hecho directamente sobre los ejemplares antiguos. De todos modos, cuando surgían dificultades de lectura hemos ido directamente a comprobar los originales, lo cual resultaba relativamente fácil si las obras estaban en alguna biblioteca madrileña o podíamos acceder a ellas de manera inmediata. La obtención de reproducciones ha sido fácil en la mayoría de los casos, gracias a los sistemas de que disponen las bibliotecas, y a la amabilidad de quienes trabajan en ellas. En unos pocos casos ha resultado un calvario, como el del *Diccionario español-francés* de fr. Pedro Seguin, manuscrito conservado en la Biblioteca Nacional de París, y que manejó Gili Gaya para su *Tesoro*. Han sido años de persecución, sin que obtuviésemos resultado alguno ni mediante correspondencia escrita, ni a través de nuestra Biblioteca Nacional, ni yendo alguno de nuestros colaboradores –y no una vez– a París. El empeño por conseguir la reproducción me llevó a enviar un correo electrónico, en la primavera de 2004, a la dirección de la biblioteca, y, por fin, nos comunicaron que había cambiado la signatura de la obra, proporcionándonos la nueva; encargamos la reproducción, la pagamos, y a la vuelta del verano nos llegó la ansiada reproducción, que no tenía nada que ver con nuestro manuscrito. Los encargados de la sección habían cometido un error, y la signatura no era la facilitada: tuvimos que devolver las fotocopias para que nos enviaran las correctas, que harían, en menos de tres semanas, según nos dijeron. Pero el tiempo pasaba, y a falta de resultados concretos, decidí ir personalmente a París en el mes de diciembre: me comunicaron que se nos había hecho el envío en noviembre. Tras regresar, y dejar pasar unas excesivamente prudentes semanas, volví a formular mis quejas más serias, por escrito y telefónicamente. Me aseguraron que inmediatamente me enviarían una nueva copia, ya que ellos tampoco tenían constancia de que me hubiese llegado. Creo que fue por febrero cuando vino la ansiada reproducción, y a la semana siguiente otra más, quiero pensar que no para contentarme sino por el lío que se habían hecho. Comenzamos el teclado del texto, con mil dificultades, debido a la letra del manuscrito, y a que las fotocopias cortaban los márgenes, o se habían hecho con los encartes que tiene el original. Hubo que finalizar el teclado para realizar un nuevo viaje a París y comprobar las dudas. Era ya el mes de julio de 2005. Después se siguió el procedimiento habitual para incorporar los datos, que hemos podido efectuar en estos últimos días.

Por fortuna, lo sucedido con el P. Seguin no ha sido la tónica normal, pero nos muestra los inconvenientes padecidos, y el interés que hemos puesto para dar cuenta de todo, en vez de abandonar ante las adversidades. Gracias al funcionamiento normal de las bibliotecas, hemos podido utilizar ejemplares y reproducciones de un buen número de las que hay en Francia (no sólo en París, contando, además, alguna particular), en Gran Bretaña, en Alemania, en Austria, en Bélgica, en Italia, en Portugal, en Argentina, en Estados Unidos, por no mencionar las numerosas españolas que nos han soportado. Y las visitas in situ para comprobar los ejemplares se han realizado en París (en la Nacional y en la del Arsenal), en Londres, en Lisboa, y en varias españolas, no sólo madrileñas.

El paso de los materiales al ordenador se ha realizado, como acabo de decir, manualmente, empleando un tratamiento de textos fácil de leer en cualquier ordenador,

en formato .RTF, con varios campos delimitados mediante tabulaciones, y sólo con signos pertenecientes a la primera parte de la tabla ASCII, para facilitar los trasvases de información, por lo que hubimos de dejar unas marcas cuando se empleaban caracteres griegos o hebreos, con el fin de efectuar las sustituciones pertinentes en la última etapa del proceso. Un caso especial ha sido el del *Vocabulista aráuigo en letra castellana* de fray Pedro de Alcalá (1505), en el que el árabe está transliterado al alfabeto romano, aunque con algunos caracteres especiales para los cuales hemos empleado unas combinaciones de signos que también serán sustituidas en la última fase del tratamiento. Cada vez que alguno de nuestros colaboradores terminaba el teclado de la obra, procedíamos a su lectura y corrección para archivar el contenido de una manera fiable, pese a lo cual diariamente tenemos que efectuar comprobaciones en los originales, pues nos asaltan continuas dudas. Sin embargo, en la inmensa mayoría de los casos vemos que las lecturas que tenemos son correctas, lo cual nos reconforta por el trabajo efectuado.

Los datos tecleados en formato .RTF se convirtieron a otro, .TXT, para que el travase a la base de datos fuese fácil. Desde ésta, en varias ocasiones, hemos exportado el contenido a un tratamiento de textos, con el fin de imprimir los materiales y efectuar la lectura de una manera cómoda y próxima al resultado final. Esto, que así expuesto, parece rápido y sencillo, tampoco estuvo exento de dificultades³⁴, pues al llevar nuestros materiales a la base de datos se truncaban los campos de manera aleatoria, con la correspondiente pérdida de información. El Grupo de Estructura de Datos de la Facultad de Informática de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria vino en nuestra ayuda, y nos diseñó un sistema no sólo para asegurar la importación de datos, sino para detectar errores en su contenido, de forma que se efectuaba una revisión previa de todos los repertorios para detectar inconsistencias gráficas, de teclado, y otras de estricto carácter formal. En definitiva, se diseñó un corrector formal que no sólo vino a aligerar parte de las tareas pendientes de corrección, sino a transmitirnos confianza sobre los datos que teníamos. De este modo, poco a poco, hemos podido ir controlando el contenido de los 144 repertorios, que han ido engrosando la base de datos.

La impaciencia hizo que antes del verano de 2004 comenzásemos una primera revisión general del contenido. Quedaban unas pocas obras por ser incorporadas a la base de datos, pero pasarían de manera inmediata sin afectar al resto de lo ya realizado. En esta etapa, nuestros colaboradores iban lematizando todas las variantes formales registradas en las diversas obras para que apareciesen bajo una sola entrada, marcando aquellas sobre las que tenían dudas o no se encontraban seguros, que mirábamos en primer lugar, para, a continuación, leer el resto. El proceso de fijación de los criterios fue largo, y el método de trabajo tardó en asentarse. Allá por el mes de junio de 2004 acometimos la corrección de la letra *a*, en la que nos entretuvimos unos seis meses. Después de diez años de tareas, este ritmo nos desmoralizaba, pero no nos dimos por vencidos, y las dificultades fueron siendo cada vez menores; tres meses después concluíamos la corrección de la *c*, con lo que se culminaba un tercio de esta fase: habíamos conseguido imprimir al trabajo una marcha mucho más alegre, y la cadencia con que fuimos abordando el resto de las letras era un acicate, pues, al ser de menor extensión, llegaban con mayor rapidez, y así en julio de 2005 estábamos en la *m*, en septiembre en la *r*, en octubre en la *t*. A la par, el resto del equipo iba corrigiendo el contenido de los datos, de manera que la base de datos cada vez estaba más limpia. Y también ellos mejoraron su marcha, entre otros motivos porque conforme se avanza en el trabajo el contenido se halla en mejor estado, debido a las tareas efectuadas en etapas

³⁴ Para lo que sigue, véase de un modo algo más detallado lo que expongo en “Un proyecto en marcha: el *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español (s. XIV-1726)*”, citado.

anteriores. Las previsiones en estos momentos son las de poder entregar la obra a la imprenta en torno al verano de 2006, para que en el otoño de ese mismo año haya ejemplares en las librerías. Por fortuna, la corrección de pruebas se convertirá en un mero control formal, ya que la informatización y la revisión que estamos efectuando, nos liberará de ese temido paso.

Los datos de que disponemos van a hacer cambiar el panorama de los estudios sobre nuestro léxico y sobre nuestros diccionarios, pues el conjunto de repertorios que hemos acopiado “nos proporciona un excelente panorama de la historia de nuestro léxico y de la representación de cada una de las palabras a través de los diccionarios, pero además se convierte en un instrumento de primera magnitud para ver la filiación y la interdependencia de los diccionarios, y eso que únicamente hemos recogido las primeras ediciones de las obras, excepción hecha, como he comentado, de Nebrija, aunque en una sola de sus obras. Es más, las posibilidades que nos brinda una base de datos nos permite comparaciones entre obras, entre series de obras, entre repertorios de una misma época, o la búsqueda de soluciones para una voz de otra lengua en diversos elencos, e, incluso, rastrear la actividad de un lexicógrafo cuando es autor de varios repertorios, etc.”³⁵

No resulta difícil ver a través de las informaciones de que disponemos, en especial gracias a las consultas que nos permite la base de datos que tenemos, las relaciones, vinculaciones y deudas de unos diccionarios con otros. Bien es cierto que algo ya sabíamos gracias a algunos estudios, pero hoy todo ello resulta mucho más claro. Si Francisco Sobrino, en su diccionario de 1705, fue un plagario o no del *Tesoro* de César Oudin (1607) queda ahora bien a las claras, como lo que debe Richard Pcyvall (1591) a Nebrija (1495?) o a Las Casas (1570), o hasta dónde llega la copia que hace Stevens de Minsheu y dónde comienza su originalidad³⁶. Pero también saltan a la vista algunas cosas de las cuales no nos habíamos percatado, como el enorme trabajo de acarreo de Stevens (1706), que no sólo copia a Minsheu, al que discute, sino otros repertorios, como el de germanía de Chaves (1609)³⁷ o el ya aludido de voces anticuadas de Gerónimo de Blancas (1583), o cómo John Minsheu, en el *Vocabularivm Hispanico-latinvm et Anglicum copiosissimum* que puso en su *Ductor in linguas* (1617), no sólo incorpora sus propios materiales anteriores, sino que también tuvo presente la *Sylvae vocabulorum* de Decimator (1596), entre otros. De todo ello iremos dando cuenta en nuestros trabajos, y en los de nuestros colaboradores. Ahora, el *NTLE* es un manadero de informaciones con un caudal inagotable del que no sólo nos serviremos nosotros, sino cualquier otra persona que se acerque al estudio del léxico y de los diccionarios. Ya lo he dicho en otra ocasión, el *NTLE* es “el instrumento imprescindible para el estudio de los diccionarios del español [...]. Así podremos saber cómo han ido evolucionando los repertorios en los últimos siglos, cuáles son los movimientos que se han producido en el léxico, por qué los diccionarios actuales son como son, y qué podemos aprender de lo que hicieron nuestros predecesores, pues mucho de lo que se está ensayando hoy, y mucho de lo que deseamos para el futuro, ya estaba apuntado, se entreveía, o es bien evidente en esas obras que han permanecido olvidadas desde que los usuarios de su época dejaron de emplearlas. Bastaría con echar un vistazo a la fraseología, y no sólo a

³⁵ En “El Nuevo *Tesoro Lexicográfico del Español* (s. XIV-1726)”, citado, pág. 55.

³⁶ Me remito a lo que expusimos en Manuel Alvar Ezquerro y Lidio Nieto Jiménez, “El español americano en *A spanish and english dictionary* of John Stevens”, en Francisco Moreno Fernández, Francisco Gimeno Menéndez, José Antonio Samper, M^a Luz Gutiérrez Araus, María Vaquero y César Hernández (coords.), *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*, I, Arco-Libros, Madrid, 2003, págs. 81-103.

³⁷ Juan Hidalgo, seudónimo de Cristóbal de Chaves, *Bocabulario de germanía*, que aparece en los *Romances de germanía*, Barcelona, Sebastián de Cormellas, 1609.

los refranes, para ver la preocupación de aquellos lexicógrafos por la descripción de la lengua, y por sus aplicaciones didácticas, especialmente con la vista puesta en el latín (Sánchez de la Ballesta o Baltasar Henríquez, entre otros), aunque también en las otras lenguas (como la *Méthode* de Tejada)³⁸.

Es tanto el tiempo que ha pasado desde que iniciamos las actividades que hoy nos parece imposible que hayamos llegado hasta el punto en que nos encontramos, sobre todo si pensamos en los medios de que hemos dispuesto. Hemos de agradecer las ayudas de que hemos gozado gracias a diferentes convocatorias ministeriales, así como la generosidad de las instituciones que han cobijado los trabajos, el CSIC y la Universidad Complutense de Madrid, la entrega de quienes han trabajado con nosotros, en la proximidad de los despachos o en la distancia geográfica, pero sobre todo la deuda es con nuestras propias familias, que han sufrido nuestras dilatadas ausencias, pues hasta nuestro hogar se ha convertido en lugar de trabajo y almacén de desconsuelos. No debería haber sucedido, pero así ha sido. Ojalá los sufrimientos hayan merecido la pena. Sin todo ello, nada sería posible hoy.

En el *NTLE* hemos puesto todos nuestros empeños, y pese a ellos tendrá faltas y defectos. No lo hemos podido hacer mejor, pero ahí está. Como escribió Nebrija en el *Diccionario latino-español* de 1492 “fue necesario de nos atrever, et por el provecho de muchos someternos al juicio delos que saben et no saben”. No hace mucho escribí unas palabras que me gusta recordar cuando pienso en todo este trabajo, en todos los años que se han consumido en la obra: “lo que hace diez años era un sueño que estaba en camino de ser realidad, hoy es una realidad que empieza a parecernos un sueño”³⁹.

³⁸ “El *Nuevo Tesoro Lexicográfico del español* (s. XIV-1726) y los diccionarios con las lenguas románicas”, citado.

³⁹ “Estado actual del *Nuevo Tesoro Lexicográfico del Español* (s. XIV-1726): repertorios posteriores a 1600”, citado, pág. 49.

LAS APARIENCIAS ENGAÑAN. NOTAS SOBRE EL LÉXICO FRASEOLÓGICO

M. García-Page
UNED, Madrid

Cuando uno se acerca al sistema fraseológico e intenta comprender sus unidades (su significado, su configuración gramatical, su origen etimológico o histórico, etc.), con ayuda del diccionario o de las fuentes, se lleva, con no poca frecuencia, gratas y, culturalmente, saludables sorpresas, porque averigua y descubre qué no es lo que uno creía que era y en qué craso error había incurrido por dejarse llevar por las apariencias, por dejarse llevar por la pinta gramatical o léxica que tiene tal o cual locución o tal o cual palabra. Y es que, muchas veces, como en la vida misma, también en fraseología las apariencias engañan: igual que la piel del melón o la indumentaria de una persona permiten forjarse ilusiones o construir castillos en el aire, la vestimenta fónica o morfológica de una palabra invita a creer lo que la ignorancia o la fantasía le impulsa a imaginarse y a ver armados gigantes donde sólo hay desnudos molinos de viento.

Es de todos sabido que la gente utiliza modismos y locuciones, e incluso conoce, siquiera por aproximación, sus significados idiomáticos o figurados, pero, normalmente, no sabe por qué significan lo que significan ni con qué significado interviene una palabra determinada al formarse la locución, ni cuál es la anécdota o el acontecimiento que le dio vida lingüística al modismo.

La experiencia de la vida le permite a la gente saber que “del dicho al hecho hay mucho trecho”, o mucha diferencia, salvo cuando se cumple con la palabra dada o, como en política, con la promesa proclamada a los cuatro vientos (entonces, no hay trecho, ni mucho ni poco, entre el dicho y el hecho); sin embargo, no interviene tanto la experiencia de la vida, al menos la de nosotros (nuestra generación o nuestras generaciones más jóvenes), para saber que también puede haber mucho trecho “del hecho al dicho”, es decir, del acontecimiento o hecho real al modismo o dicho a que dio lugar tal hecho. Sin duda, el origen de una locución o el significado con que intervino una palabra polisémica en la composición de una locución son, muchísimas veces, determinantes para conocer el significado de bloque o figurado de una expresión.

Cuando uno contempla las locuciones a vista de pájaro, superficialmente, y, sin parar mientes en sus adentros ni poner especial celo en el análisis, sin ir más allá en la

profundidad que a veces requiere la pesquisa, intenta hacer sus cuentas y sus cábalas a partir de indicios e impresiones o insinuaciones, fijándose sólo en las formas y volúmenes de las palabras, sólo en su plumaje, es lógico y natural que esas cuentas no le salgan, porque en cuenta habrían de haberse tenido otros hechos idiosincrásicos del código fraseológico.

La fraseología es un imponente cajón de curiosidades lingüísticas, una almoneda de muebles léxicos antiguos y raros, un almacén de objetos perdidos en el tiempo que sólo la historia es capaz de encontrar. Hay expresiones y palabras contenidas en esas expresiones que tienen ahora el significado que nunca conocieron o que siguen sin tener el que nunca consiguieron; hay vocablos que, siglos ha, por caprichos del destino, nacieron en el seno de una locución y en ella siempre moraron, y, ahora como entonces, siguen sin habitar otra celda lingüística del código estándar; hay voces del caudal fraseológico carentes de significado y de referente real que, como si se tratara de la técnica del camuflaje y el mimetismo u otras estrategias de supervivencia animal, a veces adoptan la forma y el color fonético de otras voces preexistentes, en abierta colisión homonímica, simulando ser lo que sólo sus homónimos legítimamente son. Nos estamos refiriendo de modo especial a las llamadas palabras idiomáticas (Zuluaga 1980, García-Page 1991).

Así, cabe suponer que todos los aquí presentes usan o han usado la expresión *ser un as*, y todos conocen su actual significado o son capaces de atribuirle el sentido de ‘ser algo o alg. maravilloso, extraordinario o fuera de serie’. Es posible que, a pesar de la simplicidad sintáctica que exhibe la expresión, nadie, o casi nadie, haya reparado en el significado del único sustantivo que aparece, y aun menos en la historia o evolución semántica del modismo, dando por sabido que se trata del naípe de máxima graduación, superior incluso al rey –menos monarca que nunca en el juego de cartas–, lo que invita a practicar una asociación repentina e instantánea, casi automática, pero, claro está, más intuitiva que científica. Sin embargo, como cuenta Julio Casares en su *Introducción a la lexicografía moderna* (238-9), “Cuando antiguamente se le decía a un sujeto que era ‘un as’, el interesado se consideraba gravemente ofendido, puesto que ese *as* era, eufemísticamente, la primera sílaba de ‘asno’” (esta idea ya está recogida por Covarrubias en su *Tesoro de la lengua castellana*, quien señala que “Entre gente plebeya, quando dizen: Soys un *as*, se entiende estar la palabra truncada, y decirle *asno*”). Prosigue Casares su comentario: “El que sin conocer este antecedente, tratase de agrupar bajo un mismo étimo ese *as* y el que ahora se aplica a quien sobresale en cualquier actividad, sólo podría salir del apuro por la tangente de los disparates”. A propósito de esta expresión, José M.^a Iribarren, en *El porqué de los dichos*, aumenta la ilustración indicando que “La expresión *ser un as* [...] entró en España durante la llamada Guerra Europea (1914-18). Los franceses, en cuyo idioma también significa *as* el número uno, dieron en designar con esa palabra a los aviadores de su nacionalidad que alcanzaban mayor número de victorias derribando aviones enemigos./ Nuestra prensa reproducía entonces dicha palabra entre comillas o en cursiva, aplicándose la indistintamente a los aviadores franceses y alemanes./ Contribuyó también a divulgar la expresión –prosigue Iribarren– un ‘vodevil’ de Hennenquin y Gorsse, *L’as*, vertido al castellano por José Juan Cadenas y Emilio Sánchez Pastor, y estrenado en el teatro de la Reina Victoria, de Madrid, el 13 de noviembre de 1919. (Con esta obra se oyó en los escenarios españoles la versión castellana de *La Madelón*)./ Años más tarde se proyectó en nuestros cines una película francesa, adaptación de la obra teatral del mismo título./ Para designar al as que sobresalía entre todos de manera excepcional, se decía *as de ases*. Los franceses tuvieron por tal a Jorge Guymener, y los alemanes a Alfredo Richtofen, que cayeron con sus aparatos, al cabo de muchísimas hazañas, el 11 de

septiembre de 1917 y el 21 de abril de 1918, respectivamente” [según datos del periodista Vicente Vega].

Cuando, para referirnos a alguien que, acaso por eludir una responsabilidad y desentenderse de sus obligaciones o de los cargos que le corresponden, procura no darse por aludido ni enterado o juega al despiste simulando no haber oído o escuchado lo que se le decía, el código fraseológico tiene a nuestra disposición una locución tan curiosa como *hacerse el sueco*, que se da la mano con la más coloquial *hacerse el tonto*, aunque quien se *hace el tonto* –o *el sueco*– ni suele ser tonto ni, seguramente, *hace el tonto*, pues, poniendo oídos de mercader –o sordos de solemnidad–, esto es, haciendo caso omiso de lo que se le dice, puede procurarse beneficios o, al menos, evitarse algún que otro quebradero de cabeza. También suele aplicarse la locución *hacerse el sueco* a quien, con zorrera astucia, hace la vista gorda, aunque sea de muy corta –o flaca– vista y no haya por medio oídos ni palabras dichas que no escuchar. Pues bien, cuando uno se para a pensar a qué viene un “sueco” a nuestra patria fraseológica –que no puede ser por buscar el sol que le falta–, y por qué un sueco y no, por ejemplo, un noruego –que, al fin y al cabo, son vecinos allende nuestras fronteras septentrionales–, tal vea se le venga a la memoria a bote pronto o de inmediato la imagen de los marineros y pescadores cuyos barcos y barcas atracan un puerto aquí y otro más allá, habida cuenta de la rica actividad marítima y piscícola de Suecia; pero esa imagen puede desvanecerse tan pronto como uno advierte que no es capaz de resolver el enigma de la relación que se pretende establecer entre un europeo natural de dicho país nórdico y la habilidad proverbial que se les atribuye para distraerse o pasar desapercibidos.

Una ilustración de esta caprichosa asociación, completamente llena de ingenuidad, que intenta dibujar un trazo del carácter sueco, aparece en los siguientes versos de un poema de Gloria Fuertes titulado *Marbella (Obras Incompletas, 287)*:

Nada saben de esto los pulpos que viven debajo de la playa,
con sus múltiples brazos abrazan cuanto tocan
donde más bien se agarran las raíces de roca,
donde sueña una sueca *haciéndose la ídem*.

Iribarren, en la obra antes citada (98), recoge otro testimonio elocuente. Señala que, “Según Sbarbi, en su *Gran Diccionario de Refranes* (pág. 921), alude esta expresión al disimulo y a la envidia, que son cualidades características de la clase popular de Suecia, según informes de los viajeros autorizados y fidedignos”, a lo que replica Iribarren: “No nos convence la explicación, porque, aunque fuese cierto que los suecos son disimulados y envidiosos, el sentido de la frase no alude ni a la envidia ni al disimulo, sino a ‘hacerse el sordo’, a alzarse de hombros, a no darse por enterado [o] por aludido”, y añade: “Más parece referirse al proceder de los marinos suecos que, por desconocer nuestra lengua, *hiciesen oídos de mercader* a lo que se les dijese o se les reprochase en los puertos donde desembarcaban”.

Lo que denota el juego verbal de la poetisa así como las especulaciones infundadas del paremiólogo referido es una falta de conocimiento del significado real de la palabra *sueco*. El diccionario académico (DRAE 2001) cuida muy bien estos aspectos del léxico; distingue dos entradas correspondientes a sendos significados en razón de sus orígenes: del lat. *sueccus* proviene el adjetivo *sueco* ‘natural u oriundo de Suecia’ y, de ahí por derivación, ‘idioma sueco...’, y del lat. *soccus*, ‘tronco, tocón’, y es en el artículo lexicográfico correspondiente a este étimo donde incluye la locución *hacerse el sueco* ‘Desentenderse de algo, fingir que no se entiende’.

Lo que, sin embargo, no comenta el diccionario es la relación entre este último significado de *tronco* y el figurado de la loc. *hacerse el sueco*. Iribarren hace, en cambio, el siguiente comentario: “*Soccus* era el calzado que en teatro romano antiguo llevaban los cómicos, a diferencia del coturno con el que elevaban su estatura los trágicos. De *soccus* viene *zueco* (zapato de madera de una pieza), *zocato* (zurdo) y *zoquete* (tarugo de madera corto y grueso), palabra esta que se aplica al hombre torpe y obtuso” (a los que habría que sumar otros que no indica Iribarren y recoge el diccionario de la Academia, como *zoqueta* ‘Pieza de madera, a modo de guante...’; *zoco* (1), como variante de *zueco*; *zoco* (3), como derivado retrógrado de *zoquete*; y *zoca* (2), proveniente del fem. de *soccus*). Concluye Iribarren: “*Hacerse el sueco* es, por tanto, equivalente a hacerse el torpe, el tonto, el que no entiende lo que se le dice”.

Aunque los orígenes distintos del europeo nórdico y del zapato o madero están muy claros, uno se pregunta por qué no se fraguó la locución con *zueco*, con interdental, que es la escritura que se ha utilizado para todos los derivados; con *zoquete*, relativo al ‘hombre tardo’ (5.^a acepción), por ser el significado que parece haber prevalecido sobre los demás para la formación de la frase; e incluso con la forma corrupta *tueco*, que también significa ‘tocón’, lo que hubiera evitado el yerro cometido por la poetisa y el historiador paremiólogo.

Lo cierto es que la propia Academia urde un entramado que enreda a cualquiera: por un lado, frente a lo que cree Iribarren, el *zoquete* no proviene de *soccus*, sino presumiblemente del céltico **tsucca*, y, por tanto, estaría alejado de *sueco* o *zueco*; sin embargo, no lo está ni por la forma (supuesto derivado de *zueco*) ni por el significado (en su segunda acepción, *zoquete* es un ‘pedazo de madera corto y grueso’, por lo que puede hasta interpretarse como un sinónimo de *sueco* ‘tocón’); y es más, parece ser que, en su acepción 5.^a, coincide con el significado que ha debido de adquirir *sueco* al intervenir en la formación de la locución; por otro lado, el *tueco*, que etimológicamente no guardaría parentesco ni con *sueco* ni con *zueco*, pues la Academia lo hace derivar de una onomatopeya (*tac*, *tuc*), en realidad parece ser primo hermano, y no sólo por la forma fonética (se trataría de un parónimo de *sueco* o *zueco*), sino semánticamente, pues el *tueco* es el tocón o tronco, justo como define la Academia el étimo *soccus*; por otro lado, la Academia distingue dos *zoqueta*, una como forma femenina del *zoquete* –que, por tanto, mantendría con *sueco* las mismas relaciones que *zoquete* (etimológicamente, no están emparentados)–, y otra como derivada de *soccus*, especializando su significado en una especie de ‘guante de madera’.

Así las cosas, no es nada de extrañar que esta maraña de redes semánticas y morfológicas que teje la Academia turbe y nuble el pensamiento del inocente usuario de la lengua, aunque, al menos, atrapados en esas redes, logre impedirnos ver viajando a nuestra locución europeos nórdicos naturales de Suecia.

El gran desconocimiento del que en general se adolece, casi de manera crónica, del léxico de nuestra lengua, y, concretamente, del fraseológico, sustentado con frecuencia en una tremenda falta de curiosidad por conocer el origen de las palabras y su significado, tal como denunció Mariano José de Larra en alguno de sus artículos, es el mal que insensiblemente padecemos y queda al descubierto cuando, aun empleando regularmente modismos y locuciones como las que citamos a continuación, y aun conociendo su significado, nos asalta la pregunta relativa a qué lugar ignoto, remoto o, simplemente, fabuloso (esto es, quimérico o inventado) debe ser esa *Babia*, que, acorde en alguna medida con el significado de bloque de la locución donde aparece (*estar en Babia*), al necio se le antoja un derivado festivo de *baba* –como lo es *Babieca*, donde se dice *ser un Babieca*–, aludiendo al momento en que a uno se le cae, literalmente, la baba o le corre por la comisura de los labios al quedarse con la boca abierta, acaso

absorto o maravillado por un hecho extraordinario. Uno se preguntará también si no será fabuloso o anecdótico el pueblo o el señor –según las distintas opiniones– de *Villadiego* o qué *calzas* son esas que llevaba puestas el dichoso señor que tanta velocidad le proporcionaban en la huida, de modo tal que conseguía escapar con éxito rotundo de sus perseguidores, aunque –contrariedades del destino– no haya conseguido escapar de las garras de la fraseología, donde aquellas *calzas* han llegado a perdurar en el tiempo, sin rotos ni descosidos, consagradas en la locución *tomar las calzas de Villadiego* (abreviada a veces a *tomar las de Villadiego*, para complicar más las explicaciones del cuento). ¿A qué seres reales responden los personajes proverbiales que viven en tantas locuciones y frases hechas de nuestra tradición, como *Picio*, *Abundio*, *Pichote* o *Perico el de los palotes*, la *Marimorena*, la *Maricastaña* o *Matusalén*? Muchos son, sin duda, inventados, absolutamente ficticios, o su origen está en paradero desconocido, como aquellos primeros; de otros, como estos últimos, parece tenerse constancia de su veracidad (Iribarren 1955, Candón y Bonnet 1993, Doval 1995, Buitrago Jiménez 1995). ¿Se sabe quién fue, o qué fue la Nana o la Nanita para que, por su fama, se haya reservado un hueco en el inventario léxico de nuestro idioma? Cuando se dice, por ser remoto en el tiempo, *del año* o *del tiempo de la Nana* o *Nanita*, uno se imagina a una moza de prístina existencia; pero se queda sorprendido cuando averigua que no era ninguna buena señora, sino que así, *Nana* o *Nanita*, se denominó a uno de los años más secos de España, del primer tercio del siglo XVII (1634), que agostó las cosechas y provocó la muerte del ganado y de no pocas personas.

A todas estas preguntas llenas de ingenuidad por falta de ingenio les contestan respuestas de lo más peregrinas, que persiguen escapar del atolladero histórico o folclórico. La ignorancia le ha lanzado a más de uno, aficionado –o no– a las películas de Tarzán de los monos, a preguntarse qué hace la compañera simia del rey americano de la selva en una locución de estirpe castellana como *a la chita callando*, porque, aun a sabiendas de la grafía mayúscula diferenciadora, no hallaba otro parentesco de la palabra *chita*, salvo que se tratara de un derivado acortado por síncope del diminutivo *chiquita* o *chiquitita*, que no parece encajar.

Cuando alguien se topa con expresiones, de uso asaz corriente y moliente y frecuente, como *estar sin blanca*, *no valer un ardite* o *importar un bledo*, cuyo significado idiomático (en rigor, casi literal) conoce con toda seguridad, tal vez se atreva a conjeturar algunas soluciones semánticas más o menos aiosas o certeras. Tales conjeturas estarán fundamentadas en el puente de asociación que ha levantado con modismos de idéntico significado cuyos componentes léxicos le son familiares: *estar sin un duro*, *no valer un pimiento* e *importar un comino*; y, en algún punto, tal explicación tiene su razón de ser, porque, como el duro, la blanca y el ardite eran en sus tiempos monedas hispanas de escaso valor, como lo fue el maravedí o la rubia y como lo ha sido hasta hace cinco años la peseta y poco antes el céntimo (de la peseta) y la perra, a la que luego nos referiremos, y de ahí las locuciones *estar sin cinco céntimos*, abreviada normalmente a *cinco* (*estar sin cinco* o *no tener ni cinco*).

Y, hablando del sistema monetario, más de uno habrá utilizado alguna vez la expresión *pagar a toca teja*, y más de uno se habrá preguntado qué tiene que ver una teja, de esas de barro que cubren las techumbres de las casas, con la acción de pagar dinero al contado. Y lo curioso es que el propio diccionario actual de la Academia (2001) registra la locución a *toca teja* bajo la voz *teja* con el sentido al que estamos aludiendo ‘Pieza de barro cocido hecha en forma acanalada para cubrir por fuera los techos y recibir y dejar escurrir el agua de lluvia [...]’. Según Iribarren (144), se trata, para sorpresa de muchos, de una moneda, lo que daría sentido cabal a la expresión. Iribarren toma la siguiente cita del núm. de una revista (*El averiguador universal*)

correspondiente a 1871: “Creo que el uso de esta frase se remonta al siglo XVII, pues durante los reinados de Felipe III, Felipe IV y Carlos II se acuñaron en Segovia unas monedas de plata del diámetro de unos noventa milímetros y de dar valor de cincuenta reales de plata fuerte, y ciento veinticinco de vellón. Estas monedas se llamaban *tejas*, y se conoce que serían preferibles para cierta clase de pagos, como ahora sucede con los billetes de Banco. También se acuñaron de oro del referido diámetro, pero únicamente en el reinado de Felipe IV”.

La apariencia gramatical también engaña a uno. Nosotros, los aquí presentes, que algo de filología y lingüística sabemos, si reparamos en la forma de una locución como *No hay tu tía*, nos preguntaremos cómo es gramaticalmente posible que una construcción se haya fosilizado, ya como locución, con una estructura que viola las reglas sintácticas, si fue posible en otro estadio sincrónico de la lengua construir un sintagma nominal definido con determinante posesivo en singular como es *tu tía*, dependiente de un verbo impersonal existencial como es *haber*. Nadie dice *había el señor* ni *hubo el accidente*, sino *había un señor* o *hubo un accidente*. Con tal formato, más de uno se habrá preguntado alguna vez, si le ha picado el gusanillo de la curiosidad, qué hace *tu tía* y no *tu tío* o *tu primo*, o, alguien más próximo en la rama consanguínea, *tu madre* o *tu hermana*; y tal vez también se haya preguntado qué tiene que ver un familiar determinado (la tía) con el significado que comporta la locución de ‘no hay remedio’ o, por extensión, ‘no’, a secas, como negación enfática en la réplica. La primera y principal causa de la confusión hay que buscarla en la escritura espuria, gráficamente dividida, de la voz *tutía*, palabra acertada por aféresis de *atutía*, que algunos manuales y diccionarios de fraseología así recogen. La Academia (DRAE, s. v. *tía*) advierte que es una “falsa separación”. La *atutía* interviene en la locución con el significado de ‘remedio’ a partir del significado de ‘ungüento o producto medicinal’ que se elabora con la *atutía* u ‘óxido de cinc, generalmente impurificado con otras sales metálicas [...]’.

También a los interesados por la filología la estructura gramatical de *poner pies en polvorosa* no les puede resultar religiosamente muy correcta, y ya no tanto por la ausencia de artículo o determinante ante el sustantivo *pies*, sino por el hecho de que sea un adjetivo el término de una preposición; un adjetivo, *polvorosa*, que, justamente, no se corresponde con el derivado esperable, *polvoriento*. Ahora bien, si uno sabe que, en la lengua de germanía, de donde provienen muchos componentes léxicos de la fraseología, *polvorosa* es un sustantivo que significa ‘camino o calle llena de polvo’, uno será capaz, entonces, de comprender mejor la alusión que se hace al polvo que se levanta en una vía, como la polvorosa, cuando se acomete una estampida a todo galope, al tiempo que repone la gramaticalidad de la frase (salvo en lo que se refiere a la ausencia de artículos).

¿Qué es lo que uno se imagina cuando quiere explicar el significado de la locución *tirar de la manta*, una construcción, esta vez, sintácticamente, impecable, inofensiva y fuera de toda sospecha de irregularidad? ¿Acaso no se le dibuja en la mente una escena similar a esa imagen que representa una madre que intenta despabilar al hijo perezoso y dormilón al que se le han pegado las sábanas? Pues no parece que vayan por ahí los tiros: cuando alguien amenaza a otro con *tirar de la manta* para hacer públicos sus vicios o los tejemanejes poco lícitos que se trae, posiblemente no sabrá que esa *manta* no es, casi con toda seguridad, el ‘tejido de lana con forma rectangular con que uno se cubre para guarecerse del frío’ (no obstante, el DRAE incluye la locución bajo la voz *manta* con este significado: ‘Prenda de lana...’), sino muy probablemente el lienzo – llamado vulgarmente también *manta* en algunas regiones españolas– donde aparecían escritos los nombres de personas y familias con ascendientes judíos conversos, que

quedaban al descubierto con una simple raspadura o jirón del lienzo o limpiando la primera capa de pintura. Era una costumbre frecuente entre los pintores –y aún pervive– reutilizar una tela o tabla, incluso a veces una pared o bóveda, para realizar un nuevo cuadro.

También nos producirá turbación o perplejidad si averiguamos que el “*pico pardo*” que aparece en la locución verbal *irse de picos pardos* no tiene nada que ver con el ‘pico de las aves’, ni con ‘la boca o pico –a veces, de oro– de las personas’ (*pico de oro*), ni con el ‘instrumento de albañilería’, ni con el ‘extremo saliente de una cosa’ o la ‘cumbre de la montaña’, ni con el ‘pañal de trapo que se ponía antiguamente –y no tan antiguamente– a los bebés’ –que era normalmente blanco y sólo pardo se quedaba al cabo de llevarse puesto unas horas–, ni aún menos con el moderno ‘estupefaciente’, ni con la ‘cantidad imprecisa’ (el sustantivo *pico* aparece precedido siempre de la conjunción *y*, a continuación de la cifra con valor de número redondo: *mil y pico*, *doscientos y pico*, etc.), sino que designaba una ‘prenda femenina, a modo de jubón, mantón o capa, que, con ese color (el pardo), la ley obligaba usar a las mujeres dadas a la holganza y desenfreno, poco decoroso –visto con ojos de entonces–, o a las mujeres de vida airada o licenciosa, esto es, a las prostitutas, para ser distinguidas de las demás que no llevaban esa forma de vida’. Conocido este significado, no habrá de producirse aquella turbación que le sobreviene al que lo ignora. Lógicamente, un hombre que se “iba de picos pardos” significaba lo que uno se puede imaginar, aunque ahora, modernamente, la locución se emplea con un sentido más complaciente y atenuado, aplicándose incluso a alguien que, sin distinción de sexo, se va de copas o se divierte fuera de casa, sin necesidad de que haya por medio alquiler de cuerpo ni lujuria; similar benevolencia ha recibido la prístina expresión, con apariencia de sinónimo, *darse un verde* (o *darse un verde con dos azules*).

Es muy probable que quien oye o emplea la locución *no ser* (algo) *ni chicha ni limoná* sepa que está adscribiendo ese algo bien a las cosas indeterminadas, que no son ni lo uno ni lo otro, bien a las menudencias más baladíes o naderías, y sepa también, y quizá demasiado bien, qué es la limonada o limoná –que no es vino, ni es agua, ni es nada claro (sólo su “claridad” depende de la costumbre de cada lugar de la mezcla de ingredientes del vino aguado)–, pero no atine a comprender qué es la *chicha* y qué hace ahí, en esa frase, colocada junto al sustantivo *limonada* por medio de una conjunción copulativa. Lo más esperable es que se haga la composición de que la *chicha* es la forma más común entre los alevines de nombrar la ‘carne comestible’ (tal como invita a creer la Academia al registrar la locución en el artículo dedicado a esta clase de *chicha*), y que explique la coordinación sintáctica *ni chicha ni limoná* como un binomio de signos contrarios o complementarios (como, análogamente, ilustran otras locuciones con estructura binaria, como *sin oficio ni beneficio*, *no ser carne ni pescado*, *no sentir ni frío ni calor*, *ni más ni menos*, etc.). Sin embargo, si hay aquí algún hispano, posiblemente se le habrá pasado por la cabeza de modo más inmediato al oír la locución que la voz *chicha* podría estar refiriéndose a la ‘bebida, generalmente alcohólica’, de origen americano que se elabora, con diversas variantes regionales, en algunos países del Nuevo Continente, como Panamá, Perú, Chile o Venezuela. Esta interpretación encajaría perfectamente con el significado, y también con la estructura sintáctica, de la locución citada, pues, por un lado, la *chicha*, como la limonada, resulta de una mezcla, y, por otro, porque la expresión coordinativa relacionaría sinónimos o cohipónimos, igual que otros binomios fraseológicos, como *amo y señor*, *común y corriente*, *sin causa ni razón*, *ni paula ni maula*, etc., y, sin ir más lejos, la locución *ni rey ni roque*; locución que nos obsequia con otra palabra que pone en entredicho nuestro conocimiento del vocabulario del español, pues la palabra *roque*, ahí metida, nos produce extrañeza, y, de

modo más inmediato, nos traslada al ‘ronquido’ que algunas personas emiten mientras duermen o “se quedan *roques*”, y tal vez a la caprichosa locución nominal *la casa de tócame Roque*, aun desconocedores asimismo del personaje proverbial que así se llamaba o así era conocido en el lugar [se lee en un periódico: “LA CASA DE TÓCAME ROQUE. Fue una casa de vecindad de la calle del Barquillo, en Madrid. Fea e insalubre, fue demolida en 1850. Este inmueble castizo estaba en boca de todos por los mil alborotos y riñas que en él se daban, pero pasó a la literatura tras ser inmortalizado por don Ramón de la Cruz (1731-1794) en su sainete *La Petra y la Juana o el buen casero*”]. Hay quien ha supuesto –es sólo una interpretación– que no es más que un juego fónico, apoyado en la antítesis que comporta la estructura sintáctica de esta clase de binomios, como el que ha propiciado las expresiones binarias *ni más ni mangas, así o asá y así o asao, ni tal ni tol*, etc., así como otras unidades léxicas fraseológicas que ahora veremos. Un análisis más profundo, más lingüístico (etimológico) si se quiere, nos informa de que *roque* es un sustantivo que designa la ‘torre del juego del ajedrez’ y que proviene del árabe hispano, si bien éste del árabe clásico y del persa. El *rey* y la *torre* o *roque* funcionan semánticamente como cohipónimos.

Uno no deja de salir de su asombro cuando, después de hacer cábalas y cábalas, apuesta a una sola baza todas las cartas de su entendimiento y pierde por no dar con la solución correcta. Cuando uno manda a otro a la porra (*¡Vete a la porra!*), tal vez lo más que se imagina es un lugar lejano, que permita perder de vista al mandado, o desagradable e inhóspito, donde el mandado sufra alguna calamidad; y algo de esto tiene la *porra* de la citada expresión, pues se denominaba *porra*, en la jerga militar, al ‘bastón labrado con un puño grande comúnmente de plata que se clavaba en un campamento o vivac señalando el lugar donde eran enviados los soldados arrestados que habían cometido alguna falta’; si bien la *porra* podría también ser el ‘lugar postrero en que participa uno de los jugadores en algún juego infantil’ (según Iribarren, 15, el *Diccionario de Autoridades*, en su 2.^a acepción, define la *porra* como “Llaman [así] los muchachos al último en el orden de jugar”). Es obvio que de lo que nada tiene esa *porra* es del ‘churro’ conocido como porra por su forma ancha y cerrado en un extremo redondo y romo, a pesar de que al que se le ocurra este significado para la citada locución sólo le sirva para estismular su apetito, hecha la boca agua pensando en una chocolata de churros.

Una variante de esta locución, *mandar a hacer puñetas*, pone, nuevamente, a prueba nuestro conocimiento del vocabulario de la lengua. La *puñeta* no es, en sí, una palabrota, como quiere el vulgo, y los padres y maestros que se esfuerzan en corregir a los más tiernos muchachos: la *puñeta* es un adorno bordado en los puños de camisas o blusones, ‘Encaje o vuelillo de algunos puños’ (DRAE 2001: s. v. *puñeta*). La laboriosa tarea del bordado, aunque no se trate exactamente del encaje de bolillos, es la base semántica que da explicación a quien manda a otro a hacer puñetas, con tal de que se entretenga, y, entretenido en su confección, lo deje en paz durante unas cuantas horas o, quizá, unos cuantos días. En realidad, la práctica del análisis morfológico nos podría haber ayudado a desentrañar el significado de la expresión antes de buscar explicaciones fuera de la raíz léxica. Candón y Bonnet hacen el siguiente comentario: “La tradición árabe supone que la industria del encaje es de origen árabe, pero más probable es que fuera importado de Venecia a través del comercio con el Mediterráneo. Los primeros encajes españoles se hicieron con aguja, y de aquí pasó su conocimiento a los Países Bajos durante el siglo XVI, de la misma forma que nosotros transmitimos el procedimiento del encaje de bolillos de las labores flamencas./ En las leyes suntuarias de Castilla, Aragón, León y Navarra se cita que las juderías de Barcelona, Palma de

Mallorca y Toledo confeccionaban tejido calado de oro y plata entre los siglos XII al XV. En el siglo XVI comienza la exportación de encaje de aguja de ciertos mercados extranjeros. Este encaje español tenía el fondo y las flores tejidas a la aguja con diferentes calados./ La mayor parte de estas labores de encaje se realizaban en los conventos. El padre Camós, prior del monasterio de san Agustín de Barcelona, refiriéndose a la labor realizada con hilos de oro y plata que hicieron famoso el nombre de punto de España, decía que ‘centenares y millares de ducados se gastaban en la obra, en la cual, destruyéndose la vista de los ojos y comunicándose la vida, volviéndose ebrias las mujeres con ello, por perder el tiempo que pudieran mejor ocupar, se gastarían pocas onzas de hilo y años de tiempo, sin que se atravesare otro caudal’. El arte de labrar tocas de reina era una especialidad de las encajeras catalanas./ El 16 de diciembre de 1538, Carlos I aprobó las Ordenanzas del gremio de tejedores de velos de Barcelona cuyos productos se exportaban en abundancia a Italia y América. En el Archivo de la Corona de Aragón se conserva un códice donde se describe una mantilla regalada a Isabel la Católica./ Las variedades de nuestros encajes eran: punta, randa, entredós, red, cadeneta, franja, deshilado, además de la blonda, que después, que después, en las mantillas, llegó a constituir un género puramente nacional y exclusivo de la encajería española. Esta blonda se empleaba también en cuellos, vuelillos, corbatas, pañuelos, enaguas de señora, puños, etc./ Las poblaciones más dedicadas a la fabricación del encaje y la blonda fueron: Almagro, Granátula y Manzanares, en la Mancha; Zamora, Camariñas (Galicia); Barcelona y los pueblos de la costa catalana. En el libro *Fénix de Cataluña*, el cronista Feliú de la Peña, disertando sobre la confección del encaje en el último tercio del siglo XVII, dice. ‘Últimamente se fabrican randas de toda suerte, de oro y plata, seda, hilo y pita, con mayor perfección que en Flandes; que en otras provincias, para venderlo, han de decir ser forasteros’.

Los derroteros semánticos –y también fónicos– que siguen algunas locuciones cuando se convierten en moneda corriente del pueblo expuesta al desgaste son a veces insospechados. Esta locución parece haber echado raíces en determinadas áreas geográficas de España, semánticamente divergentes de su origen, contaminándose acaso con otras expresiones, hasta obtener el significado de ‘masturbarse’, que igualmente encajaría con la mencionada idea de “mandar a otro a que se entretenga para que lo deje en paz”.

Nuestro desconocimiento del léxico fraseológico es notorio y notable, si no sobresaliente, debido a veces, como hemos podido ver, a que algunos términos son puras antiguallas o, por su significado o por el referente a que remiten, son rayanos en el arcaísmo, como la *teja* o la *manta*, si son válidas las interpretaciones expuestas; otras veces, por tratarse de voces de un lenguaje específico, como el *bledo* y la *atutía* o la *borraja* y la *cerraja* (plantas de poco valor o baja estima que a veces se usan para tisanas, que forman las locuciones *quedarse en agua de borrajas* o *cerrajas*), o de un código restringido, críptico o argótico, como la *polvorosa* o la *naja* (en *salir de naja* ‘huir’); otras veces, por ser deformaciones fónicas, como ocurría con el *as* de *asno*, fenómeno propiciado muchas veces por su estatus de fórmulas prefabricadas memorizables que necesitan desarrollar alguna estrategia mnemotécnica, como ocurre con muchos binomios irreversibles que, buscando el sonsonete, propician la acuñación de voces nuevas e insólitas, del tipo *prometer el oro y el moro* y *orondo y morondo*, donde no hay *moro* ni *morondo* que valgan, sino *oro* y *orondo* reduplicados con incremento fonético por *m-* protética en el segundo miembro coordinado (no obstante, *morondo* puede ser una forma corrompida de *mondo* y tal vez mediatizada analógicamente por *lirondo*, de la locución *mondo y lirondo* [cfr. **mondo* y *morondo*], o como acrónimo de *mondo* + *orondo*), o del tipo *sin ton ni son*, cuyo primer elemento

léxico (*tono*) ha renunciado a la vocal final para concordar rítmicamente con el segundo (*son* ‘sonido’).

No necesariamente ha de tener la estructura binómica una locución para dar pie a la formación de una nueva palabra nacida por deformación fonética: no pocos signos neológicos de esta naturaleza pueblan las construcciones fraseológicas, como *echar pestes*, *hablando del rey de Roma*, *dar en el busilis*, *al buen tuntún*, *hacer el paripé*, *a la virulé*, *¡Ni flores!* o *en pelete*. Adviértase que los metaplasmos degenerativos se han aplicado también a expresiones o voces prestadas de otras lenguas, además de la latina (*in diebus illis* > *busilis* [*in die*]bus i[l]lis, *ad vultum tuum* > ?(buen) tuntún), como *virulé*, del francés *bas roulé*, o de otros registros de habla, como *paripé*, del caló *paruipén*. Así, por ejemplo, la palabra *pestes*, que la Academia (DRAE 2001) describe como derivado del lat. *pestis*, es, en opinión de algunos paremiólogos (como Iribarren, 109), la forma abreviada de los *pésetes* o reniegos, execraciones o maldiciones, que comenzaban con la hoy locución conjuntiva *pese a* o el imperativo con clítico *pésete* ‘(que) te pese’. En el *Quijote* (parte I, cap. XV), aparece la voz *pésetes* unida a *reniegos* y con el mismo significado en el siguiente pasaje: “Y despidiendo [Sancho] treinta ayes, y sesenta suspiros, y ciento y veinte pésetes y reniegos de quien allí le había traído, se levantó”. La palabra *pelete* parece derivar por sufijación diminutiva de *pelo* (de ahí la cercanía semántica entre [quedarse alguien] *a pelo* y [quedarse] *en pelete*), aunque la formación podría estar mediatizada por la voz *pelota*, que también deriva por sufijación de *pelo* (*en pelota*).

Es cierto que la noción de arcaísmo, aun la laxa que aquí empleamos, entraña no poco nivel de subjetividad, pues depende mucho, en estos casos, de la edad del usuario y de su competencia lingüística o cultural. Los más jóvenes aquí presentes podrán pensar que son arcaísmos vocablos como *cisco* (de la locución *hacerse cisco* algo o *hacer cisco* a alg.; hoy se dice *hacer polvo*, o *trizas*, o *migas...*), porque el haber tenido la suerte de nacer en casas con calefacción central eléctrica de gas o gasóleo les ha privado de conocer de cerca lo que es el cisco y de experimentar el entrañable pero poco saludable –¡qué remedio!– calor que desprendía el cisco, como la hulla o, en su defecto, el picón, que, hasta hace unas décadas, prendían en braseros y estufas de todos los hogares españoles; y lo mismo cabría decir de la palabra *chita* ya citada, porque la vida moderna les ha obsequiado con juguetes informáticos y electrónicos, que les ayudan a olvidar o a no pensar en que, hasta tales décadas, los chavales tenían que conformarse con jugar en la calle, dependiendo del tipo de juego, con chitas, tabas o huesos, o con tacos o fichas de madera o, a falta de pan, otro material (como dice la locución *irse a chitos*), o con cantos o piedras rodadas, llamados a veces tejos (como reza en la locución *tirar los tejos*). También en esos juegos que van muriendo el mundo de las piedras y los minerales desempeñaba su papel. Al echar a suertes quién debía empezar o quién hacía de burro o quién..., *tocaba la china* a uno de los contendientes, o *la negra*, cuando las chinas o piedrecitas, o las judías, eran de distinto color.

Para algunos será también arcaísmo (o historicismo) lo que para otros, más entrados en años que ellos, ha sido hasta hace treinta años el pan nuestro de cada día –y, unos años más atrás, para otros, ya abuelos de estos últimos, el pan nuestro de cada semana–. Me estoy refiriendo a la *perra*, conocida como *chica* o como *gorda*, si era más chiquito su diámetro (y también menor su valor: cinco céntimos) o más grande, aunque no más ancha o *gorda*, que valía diez céntimos. No ya para los nietos, sino para los mismos hijos de muchos de ustedes, la peseta será también pronto un arcaísmo, porque ni se empleará tal palabra (salvo en la locución que la preserve del olvido, como *hacer la peseta* o *nadie da duros a cuatro pesetas*, disimuladamente, *mirar la pela*), ni se tendrá

noción de la forma, el tamaño, el color, la efigie grabada ni del valor. Ni siquiera ahora muchos son capaces de reconocerla como un derivado sufijado de *peso*.

El asombro y descalabro que estas locuciones nos producen no proviene sino de nuestro más absoluto desconocimiento del vocabulario de la lengua. Volvamos, pues, a esos timos con que gratuitamente nos propina la fraseología cuando nos dejamos llevar por las apariencias de la locución, como veíamos con *hacerse el sueco* o *ser un as*.

Sin lugar a dudas, deberíamos pensar que, en la locución *haber gato encerrado*, hay propiamente gato encerrado o que huele a chamusquina si, en nuestra denodada pretensión de hacernos con el gato de la locución –siamés, romano o persa (o, simplemente, callejero, sin pedigrí ni alto coturno)–, que, al pronunciar u oír la locución citada, se nos antoja, a unos, maullando de pena o de rabia por querer escapar del encierro, y, a otros, moribundo dando las últimas boqueadas, si no ya difunto hediondo (imagen que vendría de perlas para el significado de ‘oler mal’), no somos capaces de apreciar ninguna relación entre el significado ‘animal doméstico’ y el de ‘hecho sospechoso’. Del lenguaje de germanía es *gato* el ‘talego o bolso donde se guarda el dinero’ [Cruz y Raya hablan de *saca*] y, por extensión, el mismo ‘dinero’, generalmente hurtado, que encierra o guarda el talego.

La fauna nos depara más sorpresas, y en algunos autores más de un error en sus descripciones, y no precisamente por el rico zoológico que alberga la fraseología –donde, a pata, al vuelo, a aleta dorsal o a rastras, campan a sus anchas, andando, volando, nadando o reptando, numerosos animalitos de Dios–, sino por la camuflada o engañosa forma con que se dan a conocer, digamos por los caprichos lingüísticos de la homonimia y la polisemia.

Ya hemos señalado cómo se asoma tímidamente a la fraseología el *asno*, con sólo sus dos patas delanteras, en la locución *ser un as*; ya hemos visto cómo la hembra del *perro*, con dos tamaños, se metamorfoseaba en moneda para ser utilizada en las acciones económicas de compraventa (*tener cuatro perras, no valer una perra chica...*), e, incluso, excusaba a veces su ausencia mediante la indicación del tamaño (*no tener dos gordas, por no tener dos perras gordas*); el felino doméstico más común –acabamos de verlo (*haber gato encerrado*)– se presentaba oculto en una bolsa con el mismo vestido fonético que el dinero furtivo para no ser sorprendido. Aunque, a decir verdad, a ninguno de estos tres ejemplares faunísticos le hace falta cambiar de camisa o enmascararse con ropa de camuflaje ninguna, pues son abundantes las locuciones que contienen un *asno* o *burro* (*caer de su burro, no ver tres en un burro, asno cargado de letras, apearse de su asno, etc.*), un *perro* (*no atar los perros con longaniza, a otro perro con ese hueso, llevarse como los perros y los gatos, dar perro o dar perro muerto a alg., hinchar el perro, echarle los perros, de perros, etc.*) o un *gato* (*ata el gato, cuatro gatos, dar gato por liebre, buscar el gato en un garbanzal, llevarse como el ratón y el gato, hacer la gata o la gata muerta o la gata ensogada, gata parida, gata de Mari o Juan Ramos, etc.*).

No parece tampoco que sea mamífero el gato que según la tradición es llevado irremediablemente al agua con algún fin poco agradable, como dice la locución *llevarse el gato al agua*, pues es sabido que los gatos no hacen buenas migas con el agua ni para asearse, y, como dice el refrán, hasta *el gato quemado o escaldado del agua huye*, aunque esta vez (*llevarse el gato al agua*) algo de felino hay en la expresión, pues, según la versión más extendida que quiere dar explicación a la presencia del *gato*, se alude a la forma de llevar, a gatas o a cuatro patas, arrastrando hasta el agua al contendiente que pierde en el juego (Iribarren 1955: 20).

A cualquiera le resultará fácil comprender el significado de la locución *pagar los platos rotos* a partir del significado de los componentes léxicos individuales, y que, sin

duda, relacionará con la expresión *Quien rompe paga*, y, porque aquél denota cierto victimismo, también con la locución verbal *pagar justos por pecadores*; sin embargo, no le resultará tan fácil comprender el significado de la locución *pagar el pato* aplicando la misma estrategia de interpretación, por mucha semejanza semántica (*pagar los platos rotos* y *pagar el pato* son locuciones sinónimas) y fónica (*plato* y *pato* son parónimos) que tenga con aquélla. La explicación de que el análisis semántico composicional no resulte tan inmediato no está en que este análisis sea inviable, sino, de nuevo, en el desconocimiento del significado de *pato*: el *pato* que aquí se paga no es el ‘ave de corral’ que se compra en un mercadillo, sino el *pacto* o ‘acuerdo pactado’, fónicamente desfigurado por el vulgo mediante síncope de la velar interior, disfrazado con el nombre de la pobre palmípeda.

De nuevo este animalito sale disimuladamente a la palestra fraseológica en la locución *Pata es la traviesa*. Ya estamos avisados de que debemos actuar con prudencia si no queremos meter la pata, pues esta *pata* traviesa puede no estar llamada a ser la hembra del falso *pato*; mas tampoco es la ‘pierna de un animal’, ni el ‘pie de un mueble’, sino lo que uno menos podría imaginarse: es el ‘empate’ que se logra en una apuesta o en un juego. Se trata de un préstamo italiano fónicamente adaptado al español (*patta*).

Además de *patos* y *patas*, también hay *gansos* entre las palmípedas de la granja fraseológica, como ilustran las locuciones *correr gansos* o *correr el ganso* y *hacer el ganso*, aunque en esta última expresión el significado correspondiente al animal ya se ha transferido al de ‘hombre tardo y torpe’ o al de ‘hombre chistoso’; no obstante, podría justificar su vinculación con la excusa de que cabe establecer una asociación con los andares y el movimiento ondulante que hacen los gansos con el cuello.

De ese corral debe, inexcusablemente, sacarse el *ganso* que la ignorancia de algunos deja colarse por la puerta abierta de la locución *hablar por boca de ganso*, aunque sea bajo la sospecha de que están siendo engañados por hacerles creer que se les atribuye a los gansos la facultad de hablar o transmitir a una persona lo que otra ha dicho. Como muy bien recoge el diccionario académico (DRAE 2001, s. v. *ganso*), en su acepción 5.^a, también es *ganso* el ‘ayo o pedagogo de los niños’, como así antiguamente se lo conocía. Es, pues, con este sentido, como sólo puede ser aceptablemente interpretada la locución, sin recurrir a la zoología.

Desafortunadamente, fuera del corral fraseológico suele quedarse la *ganga* que hace acto de presencia en la locución verbal *andar a la caza de gangas*, y no precisamente porque, en la vida real, tampoco suele engrosar la nómina de aves de corral doméstico, junto a la gallina, el pavo o el pato. Estas que son, en toda regla, animalitos de Dios auténticos –aunque de escaso aprecio para un menú, pese a su originalidad–, aves de la familia de las gallináceas, no suelen ser ni reconocidas por el común de los mortales como animales de pluma, ni descritas como tales por muchos estudiosos de la lingüística y la fraseología, aun a pesar de las pistas léxicas que proporciona la propia locución (repárese en la voz *caza*), por la misma razón, lamentablemente, de la ignorancia supina de nuestro vocabulario. No cabe duda de que el fenómeno del consumismo de la sociedad actual es más poderoso que el vocabulario del idioma y que tal vez por eso, antes que un óleo que plasma una escena de caza, de cetrería o no, la “caza de gangas” nos pinta instantáneamente un cuadro que retrata la marea de personas que, tras largas horas de espera, irrumpe impetuosa en unos grandes almacenes su primer día de rebajas o, más sencillamente, su agitado deambular de aquí para allá, de *stand* en *stand*, intentado capturar o cazar aquellos productos que, por su precio, rebajado, nos parecen gangas. Aunque de éstas –que no son ya apariencias léxicas– nos sentimos a veces también timados.

La expresión de mandato, antes comentada, ¡*Vete a la porra!*, dispone de otras versiones, tan simples como ella (tales como ¡*Vete al cuerno!*, o *a la mierda*, o *al diablo* o *al carajo*), y más complejas, entre las cuales se hallan las fórmulas que se construyen con un infinitivo, como *tomar* –que se combina normalmente con los sintagmas *viento* (o *viento fresco*) y *por saco* y *por culo*–, *hacer* –que selecciona los sustantivos *gárgaras* y *puñetas*– y *freír* –que se forma con los complementos directos *morcilla(s)*, *espárragos* y *monas*. ¡Mira por dónde cómo, a la chita callando, vuelve a salir al escenario el nombre de otro animal, en competencia con otros nombres de objetos que nada tienen que ver con la zoología! Más de uno se habrá preguntado si esta expresión, *mandar a freír monas*, no habrá nacido al socaire de la costumbre de algún país, tal vez africano, de servir a la mesa un plato que a nosotros sólo nos puede parecer estrambótico y desagradable como es una fritura de mono. Más de uno se habrá preguntado por qué es tan machista la fraseología –como antifeminista se reconoce el refranero– hasta el punto de que sean *monas* y no *monos* el objeto del succulento manjar. Que conste que algún fraseólogo ha supuesto esta interpretación biológica. Los que no incurrirían en esa disparatada interpretación son los panaderos, confiteros y restauradores de toda España, quienes, precisamente para estas felices fechas que se avecinan y para otras menos felices pascuas, elaboran unas dulces roscas, *boccato di cardinali* para el paladar más exquisito, llamadas comúnmente *monas de Pascua*. A aquellos que erraban en sus análisis intentando atrapar un mono para el zoológico de la fraseología les queda al menos la airosa salida de que su fallo es de poca relevancia, pues, al fin y al cabo, “todo queda en la cocina”. Sin duda, es de nuevo el disfraz fonético la estratagema que ha utilizado el simio para colarse disimuladamente en ese zoológico y –para algunos visitantes– pasar desapercibido.

Esta locución también dispone de otra versión que tiene en cuenta la fauna, si bien menos comprometedora: *mandar a cazar gamusinos*. Las ganas de que “se pierda” o desaparezca de su vista que tiene quien emite el mandato ¡*Vete a cazar gamusinos!* ahora sí guardan alguna relación con la naturaleza quimérica o fantasmal del *gamusino*, cuya caza va a obligar al que, con cajas destempladas, se le ha encomendado la misión de montería a ausentarse durante mucho tiempo. Esta vez la infructuosa búsqueda de la presa nos privará, a unos, de hacer boca y, a otros, de salir al paso con la frágil excusa de que todo queda en la casa de lo cocinable.

El carácter prolífico de este modismo también admite la variante *mandar a cazar moscas*. No nos interesa ahora decidir si esta versión es auténtica o, como creemos, totalmente espuria (esto es, fruto de la creación individual), aunque existen la locución verbal *papar moscas*, con que se refiere la inutilidad y la pérdida de tiempo, y la locución nominal *mosca blanca*, con que se da a entender la extrema dificultad de conseguir algo (no existen las moscas blancas, salvo como metáfora de *copos de nieve*); lo que nos interesa es comprobar de nuevo que el reino animal, esta vez en forma de insecto, está representado léxicamente en el universo fraseológico. Hay, incluso, más moscas pobladoras de la fraseología que pululan en locuciones como *por si las moscas*, *más pesado que las moscas*, *mosquita muerta*, *en boca cerrada no entran moscas*, *atar esas moscas con el rabo*, *¿Qué mosca te ha picado?*, etc.

Ahora bien, estas moscas que revolotean, que producen zumbidos y que, por ser tan molestas, nos aguan la siesta de sobremesa y resultan más pesadas que ellas mismas, son genuinas, y, por lo tanto, tienen todo el derecho del mundo a integrar el campo léxico de la fraseología; lo peor de todo –y estamos en las mismas de siempre– es que otras moscas que no revolotean, ni machacan los oídos con sus zumbidos, ni molestan nuestros descansos estivales (aunque sí, y mucho, los análisis léxico-semánticos), penetran, cual polizones escondidos en naos del lenguaje prefabricado –como *aflojar la*

mosca o *estar con la mosca detrás de la oreja*–, la malla de la fraseología, sin que nadie les haya dado vela en ese entierro: son otros seres –esta vez, por cierto, inanimados– que consiguen colarse en los inventarios de zoomorfismos fraseológicos porque, recurriendo a la habitual estrategia del camuflaje fonético, se hacen pasar por moscas sin que el investigador pare mientes en su verdadera naturaleza ni sea capaz de sorprenderlas *in fraganti*.

No suele provocar en la gente confusión o perplejidad, pues suele acertar el tiro del análisis interpretativo, la *mosca* que se posa en la locución *aflojar* (o *soltar*) *la mosca*, que no es, evidentemente, como muchos habrán podido suponer, sino el dinero, en el lenguaje de la germanía (el DRAE [2001, s. v. *mosca*, acepción 6.^a] define la voz *mosca* como ‘moneda corriente’); y, así, es frecuente pedir a los padres el aguinaldo o la paga del domingo con expresiones como “Afloja la mosca, papi”, o recriminar al moroso de las deudas con un “éste no quiere soltar la mosca” o algo por el estilo.

Sin embargo, sí han sufrido cierta turbación muchos de quienes aventuran soluciones, a cuál más peregrina, para la *mosca* que, tras revolotear, se ha posado definitivamente en la locución *estar con* (o *tener*) *la mosca detrás de la oreja*. La Academia no ayuda mucho que se diga, pues registra la locución al lado de otras, al final, como siempre, del artículo dedicado al molesto insecto; un artículo convertido en cajón de sastre donde el sastre guarda telas y acepciones del más diverso colorido, como la de ‘insecto díptero’, la de ‘mancha oscura’, la de ‘mechoncito de pelo que inicia la barba bajo el labio inferior’, la de ‘persona molesta’, la de ‘pavesa o chispa de la lumbre’ –llamada más propiamente *morcella* o *moscella*, de la que aquélla (*mosca*) es forma corrupta– y la propia ‘moneda’, ya comentada. En cambio, esta *mosca* que nos ocupa puede no pertenecer a la familia mosquil, y no parece que pueda ser otra cosa que la ‘mecha’ (llamada en algunas regiones *llave*) que se encendía para ejecutar los disparos con ciertas armas de fuego, como el mosquete o el arcabuz, de modo que, una vez lanzado el disparo, se apagaba y se sobreponía en la oreja (Barrios 1991, Doval 1995, Buitrago Jiménez 1995...), como el albañil hace las veces con el lapicero o algún fumador con el cigarrillo, o, más próximo aún, como en las fiestas de los pueblos los artificieros y coheteros con las mechas o mecheros remedos de aquéllas. Si bien, esta *mosca* que comentamos puede también referirse al propio mosquete o carabina que, situado al hombro o a la espalda, queda situado tras la oreja a la altura del cañón. Esta última lectura cobraría más fuerza si el análisis léxico-etimológico siguiente fuera correcto: sin llegar a ser un derivado festivo –que no está quitado–, *mosca* podría describirse morfológicamente como una derivación retrógada por sufijación o acortamiento de *mosquete* (it. *moschetto*) o *mosquetón*. En cualquier caso, el soldado, cazador o artificiero estaría en disposición de asestar un disparo al menor atisbo de peligro, en consonancia con el significado idiomático de la locución que, como todo el mundo sabe, es: ‘estar receloso o sobre aviso’. Esta interpretación se situaría en las antípodas de la versión popular que identifica esa *mosca* con el mismo insecto, atribuyéndole, como no es para menos, la cualidad de ser molesto e inoportuno, que sabe buscar los puntos flacos del cuerpo humano más sensibles al cosquilleo o a la picadura (Buitrago Jiménez 1995).

De la misma familia (artrópodos) de la mosca insecto es la gamba crustáceo que también provoca el mismo timo lingüístico en la locución coloquial *meter la gamba*, si bien con la justificada licencia de que algo de animal es, pues *gamba* en italiano (lat. vulg. *camba*) es la ‘pata de las caballerías’. No es, pues, de extrañar que alguien meta fácilmente la pata asimilando la *gamba* léxica de la locución a la *gamba* marina.

La Academia (DRAE 2001: s. v. *osa*) parece entusiasmada en ampliar gratuitamente el zoológico fraseológico dejando la entrada libre a especímenes sin ADN animal. Ni es

pardo ni es polar el oso que habita en la fórmula de ‘sorpresa’ ¡*Anda, la osa!* A cualquiera no le resultará difícil suponer que esta *osa* no es la hembra del temible plantígrado que haya descendido de la alta montaña ni abandonado los inhóspitos hielos, sino una bien sonante deformación fónica de la blasfema *hostia*, como prueba la vigencia de la variante léxica original ¡*Anda, la hostia!* De este modo, frente a la pretensión desesperada de la Academia de buscarle pareja, el *oso*, de la locución *hacer el oso* ‘exponerse a la burla o lástima de la gente por hacer o decir tonterías’ o ‘cortejar sin disimulo’ (expresión que, en voz media, *hacerse el oso*, tiene, además, otro significado en Argentina y Uruguay: ‘hacerse el tonto’), se queda compuesto y sin novia.

Con la misma terapia fonética del dulcificador eufemismo (p. ej., Cundín Santos 2001-2002: 59 y 94), se disfraza de animal, esta vez marino, la *ostra*, que se encuentra sempiternamente atrapada en la bivalva fórmula interjectiva ¡*Ostras, Pedrín!* (o, simplemente, ¡*Ostras!*, o aliñada para tomar: ¡*Ostras en vinagre!*), aunque la pudorosa y recatada Academia prefiere ignorar (no registra la expresión en el diccionario), a pesar de presentarse acompañada con indefinido plural de semejantes (*¡*Ostra!*): también, a cualquiera no le resultará difícil establecer una asociación –y no por la forma redondeada de sus referentes– entre la *hostia* y la *ostra*; apreciado molusco al que, ahora sí, la Academia le da justa y certera acogida en la comparativa estereotipada *aburrirse como una ostra*, aun cuando no de “perlas” precisamente le haya de sentar la condena a vivir permanentemente aburrida.

Lo que, sin embargo, sí le puede resultar más difícil suponer que es un juego fónico de este estilo, y no un animalito distractor, es la *musaraña* que hizo su minúcula ratonera en la locución *pensar en las musarañas*, a pesar de que su fisonomía morfológica tiene toda la pinta –¡una pinta estupenda!– de ser una derivación festiva por sufijación (*musa* + *-aña*) o acronimia (*musa* + *araña*) (Iribarren 1955: 118-119). Otra vez, el más diminuto roedor del mundo, el *ratón* o *mus araña* (lat. *mus araneus*), que no hubiera necesitado táctica de camuflaje por la eficacia de su propio insignificante tamaño, ha recurrido al traje de la homonimia para hacerse un hueco en la fauna fraseológica. Por mucho que algunos construyan un puente de unión entre el significado ‘andar distraído’ de la locución *estar pensando en las musarañas* y la contemplación absorta de quien, como si papara moscas, logra, casualmente, ver el ratoncito arácnido encaramado a una pared o escondido tras un libro, y por mucho que la RAE (DRAE 2001) incluya dicha locución al pie del artículo de la voz *musaraña*, más nos vale, si no queremos ser timados de nuevo, ir indagando en la pista de que la *musaraña* encaramada al verbo de esta locución no es más que la *musa* travestida de inofensivo múrido, la misma *musa* que no le ha soplado al poco avezado estudioso que ha supuesto su naturaleza animal. Una vez más la fraseología nos avisa de que las apariencias engañan.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrios, M. (1991): *Repertorio de modismos andaluces*. Cádiz: Univ. de Cádiz.
 Buitrago Jiménez, A. (1995): *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa.
 Casares, J. (1950): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: CSIC. Anejo 52 de *RFE*, 1969.
 Candón, M. y M. Bonnet (1993): *A buen entendedor... Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*. Madrid: Anaya/Mario Muchnik, ⁴1994.
 Cundín Santos, M. (2001-2002): “La norma lingüística del español y los conceptos de *coloquial* y *vulgar* en los diccionarios de uso”. *Revista de Lexicografía* 8: 43-102.

Doval, G. (1995): *Del hecho al dicho*. Madrid: Ediciones del Prado.

García-Page, M. (1991): “Locuciones adverbiales con palabras ‘idiomáticas’”. *RSEL* 21/2: 233-264.

Iribarren, J. M. (1955): *El porqué de los dichos. Sentido, origen y anécdota de los dichos, modismos y frases proverbiales de España con otras muchas curiosidades*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 1995.

RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Zuluaga, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Fráncfort a. M.: Verlag, Peter D. Lang.

VACILACIONES, VARIACIONES E INCORRECCIONES SINTÁCTICAS EN EL ESPAÑOL ACTUAL

José Manuel González Calvo
Universidad de Extremadura

Se sabe que en el destino de las lenguas está el cambio continuo, pero dentro de ciertos límites que aseguren el mantenimiento de su identidad y el de su valor de comunicación abierta. En España y en los países hispanoamericanos existe, en mayor o menor medida, una preocupación por el deterioro de nuestra lengua común. Con frecuencia se culpa de ese maltrato principalmente a los medios de comunicación. Tal imputación es en parte injusta, pues los investigadores y docentes de lengua española tienen asimismo su responsabilidad, bien por excesivo purismo, o bien por desmayada dejadez. De lo que son responsables los medios de comunicación es de la gran difusión de los usos lingüísticos, aunque sean deplorables. Ahora ya somos conscientes de que los modelos lingüísticos de nuestra sociedad no son los grandes escritores, sino la prensa, la radio, la televisión y la llamada nueva tecnología con móviles e Internet. En nuestra profesión universitaria, ni como docentes ni como investigadores nos ocupamos siempre de manifestar y enseñar la lealtad y el respeto por el uso de la lengua, algo que deberíamos alentar sin purismos a ultranza y sin acomodada laxitud. Esas dos posturas extremas suelen basarse por lo general en un profundo desconocimiento del sistema de la lengua y de la vida de la misma. Los puristas exacerbados dan a menudo explicaciones técnicamente inapropiadas, o no dan justificaciones. Los antipuristas radicales observan o repiten los usos que convienen a sus esquemas teóricos, o a su falta

de esquemas, y denuncian quiméricas inquisiciones si se razona contra sus insuficiencias argumentativas. Todo ello produce desasosiego en los docentes de las enseñanzas inferiores, e inseguridad en sus explicaciones y correcciones. Sin embargo, la enseñanza y el aprendizaje se fundamentan en la progresiva ampliación de conocimientos y en el rigor y precisión de lo adquirido y de lo que se va adquiriendo. Sensatez, prudencia y pulcritud idiomáticas han de arropar la labor docente, para verificar que el profesor de lengua, a su vez, está continuamente aprendiendo y perfeccionándose, a ser posible sin necia rigidez ni estólida anarquía.

No siempre se distingue con claridad entre innovaciones, variaciones, vacilaciones e incorrecciones lingüísticas. Existen innovaciones y variaciones que no tienen por qué ser juzgadas como incorrecciones en un estado de lengua actual, y las vacilaciones muestran inseguridades que si son generales requieren ser tratadas con mucho tacto. A veces la dualidad antitética correcto / incorrecto invade campos de forma indebida, lo que no oculta que se pueden comprobar auténticas incorrecciones que el docente debe precisar y explicar. Los trabajos sobre las insuficiencias y defectos en el uso del español estándar actual analizan problemas fónicos, morfológicos, sintácticos y léxicos, sobre todo estos últimos. Las cuestiones sintácticas son más complejas y suelen ocupar menos espacio, bien porque aparecen mezcladas con las morfológicas y léxicas, bien porque se orillan ante las dificultades de proponer alguna explicación o apreciación aceptables. Me detendré en unos pocos asuntos sintácticos de concordancia que perduran hoy, o que en la actualidad se han potenciado, o que han surgido hace algunos decenios y se han ido consolidando en nuestros días. Conviene advertir que lo que ahora, en el primer decenio del siglo XXI, puede ser considerado incorrecto desde la estructura del sistema de la lengua, con el tiempo, si se afianzan algunos de esos usos, dejarían de ser interpretados como incorrecciones por las generaciones futuras de hablantes y se reajustaría el sistema. Los estudios diacrónicos de nuestra lengua nos muestran múltiples casos de estos vaivenes en las periferias de fenómenos lingüísticos: procesos de transitivización e intransitivización, reorientación de algunas concordancias, cambios de régimen y de acepciones léxicas, etc. Pero lo que hoy suena, de manera más o menos acorde o discorde, es asunto de reflexión nuestra. Y ya que ha salido *nuestra*, empecemos con el uso de posesivos junto a adverbios, uso con el que cotidianamente nos topamos, pues lo observamos *delante vuestra, detrás tuyo, encima mío, debajo nuestra y enfrente suyo*.

1. NO PASARÁS POR ENCIMA MÍO

En español, el sistema de posesivos dispone de formas que funcionan como determinantes (*mi, tu, su, nuestro-a, vuestro-a* y sus plurales) y de formas que actúan como adjetivos (*mío-a*, etc.; los significantes *nuestro-a* y *vuestro-a* no varían en este uso adjetivo o no determinativo). Por el contenido, se puede decir que los dos paradigmas de formas indican ‘posesión’, siempre que se considere esta noción como mera relación establecida entre el significado del sustantivo y una de las personas gramaticales. Tal relación remite a variedades de la realidad extralingüística, no solo a la posesión en sentido estricto. La relación íntima de los posesivos con los sustantivos personales (pronombres sustantivos) se advierte en los significantes de unos y otros. Por ello, se ha pensado que los posesivos son unidades derivadas de los pronombres sustantivos personales. La ambigüedad de los posesivos de tercera persona con respecto al poseedor, uno o más de uno, se evita con el uso de un sustantivo personal con preposición: *Su habitación - la habitación de él (o de ella, o de ellos, o de ellas, o de*

usted, o *de ustedes*). La equivalencia de referencia que muestran estos casos puede explicar el uso del posesivo en ciertos grupos de función adverbial. Se trata de grupos con núcleo adverbial más posesivo, en los que el adjetivo posesivo ocupa el lugar y función que debería llenar el sintagma compuesto de preposición más pronombre sustantivo (Alarcos 1994: 96 y 97): *Detrás de mí – detrás mía. Encima de vosotros – encima vuestro*.

Semejante uso del posesivo, que al menos por su frecuencia y extensión, surgió en la segunda mitad del siglo XX, es un fenómeno panhispánico presente en variados registros lingüísticos, incluso en hablantes mayores que en su niñez y juventud no oían ni emitían tal asociación de formas. Hoy por hoy, no es un uso recomendable, y desde el punto de vista gramatical es incorrecto por ir contra el sistema, aunque con el tiempo los sistemas pueden reorganizarse si se generaliza y consolida un uso. De momento, es una alteración del sistema, algo que resulta asistemático. Los adjetivos posesivos, como le sucede a todo adjetivo, no tienen rasgos gramaticales inherentes de género y número. Poseen morfos, significantes de flexión, para acomodarse al género y número del sustantivo al que se refieren. Todo sustantivo posee inherentemente esos rasgos gramaticales, por lo que en español la mayor parte de los sustantivos carece de morfema flexivo (representado en un morfo o significante) de género. El género es un rasgo gramatical más íntimo al sustantivo que el número. Todo sustantivo se actualiza en el sintagma nominal con un género, y sobre la raíz del sustantivo con su género se proyecta la información de número. Ahora bien, los adverbios no tienen ni rasgos inherentes ni morfos flexivos (morfemas) de género y número. En el grupo señalado de adverbio y posesivo, la presencia de número en el posesivo no ofrece dificultades, pues aparece siempre en singular. Con el género no acontece así. Unas veces se oyen los posesivos en masculino y otras en femenino. No hay posibilidad de concordancia en género (ni en número) con el adverbio, por lo que la oposición gramatical género masculino / género femenino se neutraliza y se usa indistintamente una u otra forma. Parece que en la actualidad están en distribución libre. Tanto mujeres como varones usan el masculino o el femenino al azar, o según preferencias personales. Pudiera parecer que si el adverbio acaba en *-a*, como *encima*, la forma femenina del posesivo encajaría mejor, pero la expresión *encima mía* se escucha con naturalidad, como *detrás mía*. El tiempo dirá si, de persistir el grupo, continuará la distribución libre de los morfos de género del posesivo o si la oposición de morfos se neutraliza a favor del no marcado gramaticalmente, es decir, a favor del masculino. No se olvide que en la oposición de número el singular es el no marcado, o que tiene la posibilidad en determinadas circunstancias de ser indiferente a la distinción semántica de número. Convendría estudiar si la tendencia a la fijación del uso de la forma masculina es más frecuente en Hispanoamérica que en España. En cualquier caso, de afianzarse estos grupos, tanto con distribución libre de morfos de género en el posesivo como con fijación de uno de ellos, podrían ser considerados como una clase de *colocaciones*, tal como éstas se consideran en los estudios fraseológicos.

El fenómeno se parece un poco, aunque no es lo mismo, a ciertos grupos de sustantivo y adverbio del tipo *calle arriba, río abajo, cuesta abajo, panza arriba, cabeza abajo, calle adelante*... Éstos casi parecen composiciones léxicas de sustantivo más adverbio, o al menos una clase de compuestos sintagmáticos. El caso de adverbio y adjetivo posesivo no tiene estas características. Sin embargo, en ambos tipos encontramos fundamentalmente adverbios locativos, de localización espacial. En el grupo que nos ocupa, el posesivo sitúa con frecuencia lo designado por el sustantivo en un espacio cercano o lejano a la persona gramatical implicada, por delante, por detrás, por encima, por debajo, enfrente, en torno... De ahí que los adverbios sean

generalmente de lugar, como se ve en los siguientes usos adverbiales de *junto* y *tras*: *Estaba junto mía* ('al lado') o *tras tuyo* (detrás'). Por analogía, a medida que el uso se extiende accede a otros campos afines con supresión del adverbio. Por ejemplo, y sigo a Santos Río (2004: 64), el posesivo se coloca ya en ciertos tipos de sintagmas nominales con preposición, y con cuantificador de medida o de longitud. Incluso basta el sustantivo con valor de cuantificación:

A cincuenta metros vuestro. A nueve leguas suyo. A sesenta pasos suyo. A cien kilómetros nuestro se estaba produciendo un verdadero milagro deportivo. A centímetros mío.

Este tipo de sintagma nominal y el grupo de adverbio más posesivo se relacionan con otra clase de sintagmas nominales con preposición, unos más lexicalizados que otros, que permiten el determinante posesivo, el adjetivo posesivo y el pronombre sustantivo personal con preposición:

A nuestro *lado* – al lado nuestro – al lado de nosotros.
Por vuestra *parte* – por parte vuestra – por parte de vosotros.
En tu *contra* – en contra tuya - en contra de ti.
A su *favor* - a favor suyo – a favor de él.
A mi *pesar* – a pesar mío – a pesar de mí.

El núcleo es un sustantivo, por lo que la concordancia de género en el adjetivo posesivo no debería ofrecer dificultades, vacilaciones. Sin embargo, en los casos de una mayor lexicalización se ha podido oír: *A pesar mía, a favor suya, en contra nuestro...* La forma *alrededor* es considerada un adverbio en esta situación con posesivo, pero se usa con las tres combinaciones aludidas: *A mi alrededor – alrededor mío (o mía) – alrededor de mí*. El *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: *alrededor*, 3) dice que también es legítimo el uso de este adverbio seguido de los posesivos plenos. Se justifica este uso porque ese adverbio está formado por la contracción *al* seguida del sustantivo *rededor* ('contorno'). En el apartado 2 de la entrada *detrás*, el citado Diccionario afirma que por su condición de adverbio, no se considera correcto su uso con posesivos. Sí registra que en el habla popular de la zona andina (el Perú, Bolivia y el Ecuador) se usa con posesivos antepuestos, en construcciones precedidas de la preposición *en* (más raramente *por*): *se colocó en su detrás*. Recomienda evitar esta construcción en el habla esmerada.

Por lo expuesto, aunque con torpeza e insuficiencia, se puede entender que la variedad de uso con adverbio y posesivo, a pesar de poder ser considerada incorrecta en el español actual, encuentra su razón de ser. Se desprende del sistema por relaciones y analogías que los hablantes, correcta o incorrectamente, perciben e interpretan por instinto idiomático. Un buen conocimiento del sistema lingüístico, algo en nuestros días cada vez más defectuoso en la mayor parte de los hablantes, por decirlo con suavidad, evitaría vacilaciones y variedades de uso inapropiadas. Es cierto que las lenguas evolucionan también, o especialmente, a partir de usos espontáneos, adecuados o no desde la perspectiva del uso culto de la lengua. Muchos profesores de lengua y literatura españolas utilizan familiarmente el grupo de adverbio más posesivo descrito, incluso en el aula. Y es frecuente, en otro terreno sintáctico, oír emitir a algún profesor que él tiene la clase en *ese aula*, y que no le toquen las narices mandándolo a otra, porque él de *ese agua* no beberá.

2. NUNCA DIGAS DE ESTE AGUA NO BEBERÉ

La expresión es sabia si uno se atiene a lo que quiere decir, pero es incorrecta, al menos inapropiada, por cómo se dice en una de sus partes. Sería mejor aseverar o exhortar así: *Nunca digas de esta agua no beberé*. Es conocido que los sustantivos comunes femeninos que comienzan por *a-* tónica, vaya o no en la escritura acompañada de *h* antepuesta, se combinan obligatoriamente en singular con la forma *el* del artículo determinado, no con *la* (salvo algunas excepciones, como los nombres de las letras, por ejemplo: *la a tónica, la hache muda*, o los nombres propios de mujer: *la Ana*, entre otros casos): *El hada, el ave, el acta, el aula, el hacha, el águila, el hambre, el área...* En plural, el artículo recupera la forma femenina: *Las áreas, las aulas, las hachas...* Cuando a estos sustantivos, incluso en singular con *el*, los califica un adjetivo pospuesto, éste concuerda en femenino: *El hada buena, el área enemiga...* Si el calificativo va antepuesto, tanto el artículo como el adjetivo han de ir en femenino: *la borrosa acta, la mellada hacha*. La forma del masculino singular solo es válida para el artículo determinado y para el indefinido *un*. En el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005: *uno*), se dice que la forma femenina *una* se apocopa normalmente en *un* ante estos sustantivos: *un águila, un hacha*. Se reconoce que, aunque no se considera incorrecto, hoy es infrecuente en estos casos el uso de la forma del femenino singular: *una águila, una hacha*. Así pues, los dos artículos tradicionales, el determinado e indeterminado, se comportan de manera muy parecida en estas circunstancias: *Un águila hermosa – una hermosa águila*. Muchos gramáticos de la lengua española entienden hoy que solo hay un artículo, el determinado, y que el tradicionalmente llamado artículo indeterminado es un determinante indefinido. Con esto, y con la atonicidad de las formas del artículo determinado, se comprende que etimológicamente el significante *el* ante sustantivos femeninos que comienzan con *a-* tónica no es la forma masculina del artículo, sino una variante formal del femenino. El *Diccionario panhispánico* citado antes (2005: *el*) asegura que “el artículo femenino *la* deriva del demostrativo latino *illa*, que, en un primer estadio de su evolución, dio *ela*, forma que, ante consonante, tendía a perder la *e* inicial; por el contrario, ante vocal, incluso ante vocal átona, la forma *ela* tendía a perder la *a* final: *el agua, el arena, el espada*. Con el tiempo, esta tendencia solo se mantuvo ante sustantivos que comenzaban por /a/ tónica, y así ha llegado a nuestros días”. Y aclara, para los casos en que un adjetivo calificativo antepuesto al sustantivo empieza por /a/ tónica: “aunque en la lengua medieval y clásica eran normales secuencias como *el alta hierba* o *el alta cumbre*, hoy diríamos *la alta hierba* o *la alta cumbre*”.

El uso del masculino singular ante los sustantivos aludidos se extendió desde el artículo *el* al indefinido *un* y a sus compuestos *algún* y *ningún*: *algún alma, ningún arma*. Estas apócopies son frecuentes en el español actual. La fuerte asociación que los hablantes observan en estos casos ha provocado que, por contagio, se extienda el uso de la forma masculina singular con otros determinantes del sustantivo. El *Diccionario panhispánico* (2005: *el*, 2.2) menciona “la incorrección de utilizar las formas masculinas de los demostrativos”: *este agua, ese hacha, aquel águila*, cuando debe decirse *esta agua, esa hacha, aquella águila*. Y dice que “el contagio se extiende, en el habla descuidada, a otro tipo de determinativos, como *todo, mucho, poco, otro*, etc.”. Se comprende que puedan haber ido surgiendo estos procesos de expansión, pues por analogía los hablantes asocian usos al no tener clara la distinción entre determinativos y calificativos, y menos aún las clases de determinativos. Todos los determinativos ocupan una misma posición funcional, por lo que, aquellos que presentan variación de

género y número, van acomodando la forma masculina singular ante los sustantivos con *a* inicial tónica: *pasamos mucho hambre*. Y ya puestos, por qué no mantener el masculino también con el calificativo antepuesto al sustantivo: *en el (su) propio área*. Con los demostrativos, la intensidad del uso de la forma masculina alcanza a las personas cultas, incluida una amplia mayoría de profesores. Conseguido el contagio con los indefinidos *un*, *algún* y *ningún*, que es el estadio más cercano al artículo *el*, el paso siguiente había de ser el demostrativo. Tiene su lógica, aunque los hablantes no sean conscientes de esa lógica. Dentro de los determinativos, se pueden distinguir dos grandes grupos: el de los que dan como identificada la sustancia semántica del sustantivo (los determinativos identificadores: artículo, demostrativos, posesivos) y el de los que no la presentan como consabida (los no identificadores: indefinidos y cuantificadores). Los elementos menos marcados en ambos grupos son el artículo y el indefinido *un*. De ahí que el influjo inmediato de *el* se proyectase sobre *un*, lo que ilustra por qué se ha podido hablar de dos artículos, el definido y el indefinido. A partir de aquí, entre los determinativos identificadores el demostrativo está menos marcado semánticamente que el posesivo. Además, conviene recordar que el artículo romance procede del demostrativo latino, ya que el latín carecía de artículo. Por el otro grupo, el influjo de *un* se proyectó en primer lugar sobre sus compuestos *algún* y *ningún*. Ante estas apreciaciones, se puede comprender que se recomiende que se evite, al menos en la lengua escrita, el uso del masculino singular con los demostrativos. Este uso es incorrecto, pero se halla muy extendido en las personas cultas, que parece que tienen poco conocimiento del funcionamiento del sistema de la lengua española. El tiempo dirá si se sigue hablando de incorrección o de simple variación. Mucho más descuidado e incorrecto desde la vida del sistema del idioma es, hoy por hoy, el uso del masculino singular en el resto de los casos. Los determinativos posesivos en singular únicamente plantean problemas con *nuestro* y *vuestro*, ya que las otras formas son invariables: *mi*, *tu*, *su*. Se ha de decir *nuestra* o *vuestra* *hada madrina*. Sin embargo, en los programas radiofónicos deportivos no es infrecuente oír: *en nuestro propio área*. Los determinativos cuantificadores de cuantificación imprecisa (*mucho*, *poco*, *demasiado*...) están más marcados léxicamente que los meros indefinidos (*un*, *algún*, *cierto*...). Los de cuantificación precisa son los determinativos más marcados, y requieren otro tratamiento que ahora no interesa. Me gustaría que la mayoría de los receptores de este trabajo entendiera mi actitud e intención al usar términos como recomendación e incorrección, que en absoluto son, ni pueden ser, impositivos. Pero, ¿se ha de decir *entendiera* o *entendieran*?

3. LA MAYORÍA DE LOS PRESENTES NO ENTIENDEN LO QUE DIGO

Este tipo de concordancia en plural, llamada *ad sensum*, es antiguo, y convive con la concordancia en singular. La estructura SN de SN ofrece diversas y complejas relaciones semánticas. El sistema de nuestra lengua pide que sea el sustantivo nuclear de ese grupo sintagmático con función de sujeto el que imponga la concordancia de número al verbo conjugado de la oración: *El piso de mis tíos tiene tres cuartos de baño*. En este ejemplo se presupone que ‘mis tíos tienen un piso’. Ahora bien, la clase semántica de sustantivos cuantificadores implica que tales sustantivos en singular designan una pluralidad de seres de cualquier clase, clase que se especifica mediante un complemento con *de* cuyo núcleo es normalmente un sustantivo en plural (Diccionario panhispánico, 2005: *concordancia*, 4.8.): *Un grupo de taxistas discutió – discutieron las condiciones*. No se presupone que esos ‘taxistas tienen un grupo’, a lo más que ‘forman

un grupo' o 'pertenecen a un grupo'. Estas relaciones abstractas de 'pertenencia', en cuanto 'adscripción a un grupo, porcentaje, parte, clase o tipo', implica que el primer SN cuantifica, incluso en el orden de la cualidad, al segundo SN. Desde la perspectiva del contenido, ese primer SN cumple un oficio semántico que se asemeja al que cumplen algunas clases de determinantes o determinativos no identificadores: *muchos, pocos, varios...* Al usar el plural en el verbo, parece como si se interpretase que el sustantivo del segundo SN fuese el nuclear, relegando así a una especie de locución determinativa al primer SN cuantificador:

Una parte de los profesores fueron a la reunión.
 El resto de los presentes votaron en contra.
 El cuarenta por ciento de los encuestados respondieron positivamente.
 Una pandilla de asesinos, después de asaltar un banco, toman consigo un rehén.
 Un millón de personas ocupan las calles.
 Una serie de dificultades nos agobian.
 Esa clase de respuestas molestan mucho.
 La mayor parte de los presentes se aburrían.
 Ese tipo de preguntas nos sorprenden.
 La mitad de los asistentes se fueron.
 Un montón de esas cosas sobran.

La cuantificación precisa del primer SN la muestran expresiones como *un millón (un millar, una docena, una decena...) de personas*. Gracias a todos estos tipos de SN cuantificadores, el sistema pone a disposición de los hablantes la posibilidad de expresar multitud de precisiones cuantitativas imprecisas que no pueden llenar los determinantes indefinidos y de cuantificación imprecisa, ya que estos determinantes constituyen listas cerradas de elementos:

La mayoría de los alumnos – Muchos alumnos
 Una serie de dificultades – varias dificultades
 Ese tipo de preguntas – ciertas preguntas

Ni funcional ni semánticamente es lo mismo, pero estamos ante una zona fronteriza que permite trasvases desde la estructura SN de SN a la secuencia con determinante y sustantivo, siempre que se lexicalice el primer SN con la preposición: *la tira de millones, la mar de suspensos, cantidad de oyentes, multitud de estrellas, infinidad de variantes, mogollón de dificultades*. Como dice el *Diccionario panhispánico* a propósito de *multitud, cantidad e infinidad*, en estos casos se forma "con la preposición *de* una locución que determina al sustantivo plural, que es el verdadero núcleo del sujeto". Con el tiempo se verá si se incrementa la lista de locuciones determinativas a partir de algunos SN cuantificadores vistos. Por ejemplo, en los tantos por ciento determinadas asociaciones semánticas exigen la concordancia del verbo en plural. No parece adecuado decir que *el diez por ciento de las mujeres quedó embarazado*, pues no es lo mismo que decir que *el diez por ciento de los presentes votó en contra*.

Dejo a un lado la concordancia en plural en casos como *la mayoría (la gente...) piensan...* El *Diccionario panhispánico (concordancia, 4.7.)* analiza este asunto de sujeto de nombre colectivo. Dice que el verbo debe ir en singular, así como los pronombres o adjetivos a él referidos, aunque explica algunas circunstancias sintácticas que pueden hacer admisible el plural. Volviendo a la estructura SN de SN con primer miembro cuantificador, se habrá observado que las vacilaciones y variedades tienen también aquí

su razón de ser, están localizadas en una zona lindante de confluencias o de procesos de lexicalización y gramaticalización. No conviene sentenciar como incorrecto el uso del verbo en plural, sino respetar en la actualidad las dos variantes. Cuestión distinta es recomendar una de las dos en los libros de estilo de los diarios o periódicos que los tengan, para que no haya excesivas discrepancias. El *Diccionario panhispánico* reconoce la validez de las dos variantes, e incluso comienza su reconocimiento con un plural: “La mayor parte de estos cuantificadores admiten la concordancia con el verbo tanto en singular como en plural, dependiendo de si se juzga como núcleo del sujeto el cuantificador singular o el sustantivo en plural que especifica su referencia, siendo mayoritaria, en general, la concordancia en plural”. Aclara que cuando el verbo lleva un atributo o un complemento predicativo, solo es normal la concordancia en plural: *La mayoría de esos asesinos son muy inteligentes; la inmensa mayoría de las casas permanecen vacías*”. Con estas apreciaciones, no extraña que el uso del plural en la lengua hablada y en los medios de comunicación, sobre todo orales, se haya generalizado enormemente. El contagio prospera hasta casos como éste, que he oído: *Alguno de ellos dijeron... A veces se oyen y se leen cosas extrañas. ¿O se debe decir se oye y se lee cosas extrañas?*

4. A VECES SE OYE Y SE LEE COSAS EXTRAÑAS

Las llamadas construcciones con *se*, es decir, los sintagmas verbales, constituyan oración o parte de oración, con forma pronominal átona refleja, siguen siendo uno de los problemas gramaticales más complicados de la lengua española. La obra ya clásica de Martín Zorraquino (1979) desbrozó y organizó con firmeza e inteligencia este campo tan enrevesado y apasionante. La bibliografía es hoy muy amplia, aunque no se han logrado sistematizaciones mejores. Se podría decir que la forma pronominal átona refleja, como morfema verbal que es en el español actual, refleja y retoma bien la referencia del sujeto sintáctico, bien la referencia indeterminada de un ente animado responsable de lo significado por el verbo del SV pronominal. El caso que ahora se trata tiene que ver con este segundo reflejo, y se suele llamar pasiva refleja o pasiva con *se*. El nombre se debe al contenido pasivo de la construcción, no a su sintaxis. La verdadera pasiva tiene una sintaxis diferente y unos contenidos menos amplios que la pasiva refleja (González Calvo 2005). El *Diccionario panhispánico* (2005: *se*, 2.1.b) dice de la refleja que por tratarse de una forma de pasiva, solo se ve con verbos transitivos, y el verbo irá en singular o en plural según sea singular o plural el elemento nominal que actúe de sujeto. Interesan ahora las vacilaciones de concordancia entre el sujeto y el verbo conjugado dentro del SV de la pasiva refleja. Mucha tinta se ha vertido para intentar explicar la corrección o incorrección de la concordancia o falta de concordancia entre ese sujeto y ese verbo. El resultado en la actualidad es de confusión o caos incluso en un mismo hablante, y el contagio se propaga a otras construcciones con *se* afines. No siempre se tiene en cuenta el origen de la construcción para cimentar las reflexiones y apreciaciones sobre las vacilaciones en el uso.

En el período intermedio entre el latín clásico y el latín vulgar tardío, la pasiva era a menudo sustituida por otras construcciones, entre ellas la pasiva refleja: *littera scripta est – littera se scribit*. El pueblo usaba frecuentemente la segunda, así como esta otra: *litteram scribunt* (Grandgent 1970: 93 y 949). La construcción con *se* se perpetuó en muchas lenguas románicas, en las que ha tenido un amplio desarrollo. Ahora bien, en los ejemplos del latín tardío no siempre es fácil decidir cuándo en estos giros prevalece la acepción media, de ‘no intencionalidad’ del hecho, o la pasiva, de ‘intencionalidad’,

sea por acción o volición. En el latín tardío apenas existen ejemplos seguros de la acepción pasiva. La ambigüedad es frecuente. Por ejemplo, en *fores se aperiunt* cabe ‘las puertas son abiertas’, proceso agentivo, o ‘las puertas se abren’, acontecimiento. Bassols 1973: 282 y 283). En otros casos, como en *venti se cogunt*, ‘los vientos se reúnen’, no hay acepción pasiva (Sánchez Salor 1981: 398). La lengua española desarrolló en el mismo esquema sintáctico (en el que el SN es el sujeto), como herencia del latín tardío, tanto las acepciones medias, con involuntariedad ante el hecho designado, como las pasivas: *las ropas se secaron al sol* (contenido medio) – *esos pisos se vendieron muy bien* (contenido pasivo). Muchas construcciones siguen siendo hoy ambiguas y su interpretación depende de los contextos lingüístico y pragmático en que se emiten. Algunas vacilaciones de concordancia se pueden rastrear en nuestra literatura áurea. El *Diccionario panhispánico* (2005: *se*, 2.2.) dice que la construcción impersonal no es normal ni aconsejable cuando el complemento directo denota cosa; no obstante, sigue, en algunas zonas de América, especialmente en los países del Cono Sur, se están extendiendo las construcciones impersonales con complemento directo de cosa, aunque su aparición es aún escasa en la lengua escrita: *Es frecuente que se venda materias primas de baja calidad*. Reconoce, por último, que en estos casos la norma culta mayoritaria sigue prefiriendo la construcción de pasiva refleja: *A esa hora solo se vendían cosas de comer*. Es cierto que la lengua escrita culta actual, también en España, apenas muestra vacilaciones. Pero en la lengua hablada, sobre todo en los medios de comunicación orales, las vacilaciones son muy grandes, y hay locutores y contertulios que son expertos en la falta de concordancia, no se sabe si con espontaneidad o por aprendizaje a partir de una norma de ultracorrección. De entre el centenar de casos que he recogido de los medios de comunicación orales, expondré algunos para poder hacer después algunas apreciaciones:

Se aprecia dos siluetas en el interior del edificio
 Se ha localizado restos de cadáveres
 Con la radio, se puede hacer milagros
 No se puede hacer ciertas cosas
 No se ha dado a conocer las causas del siniestro
 No debe hacerse interpretaciones políticas

Estos ejemplos son de pasiva refleja, con o sin perífrasis verbales. La falta de concordancia se extiende igualmente al tipo de construcción con *se* que no es pasiva refleja:

Dentro de poco se cumplirá cuatro meses del desastre del Carmelo
 En esa biblioteca se encuentra los volúmenes...
 Se va a generar tensiones que en un partido de fútbol...
 Se reduce las posibilidades de los dos equipos
 Y entonces se producía esas cosas realistas

Hace falta ser muy experto en cuestiones gramaticales para comprender que entre los tipos *las ropas se secaron al sol* y *ayer se alquilaron tres pisos*, o entre *se rompieron los platos al caerse* y *se rompieron muchos platos como protesta*, las diferencias no son solo semánticas, sino también sintácticas, por sutiles que parezcan. En *Las ropas se secaron al sol*, el *sol* es el instrumento agente responsable del secado, aunque no funcione sintácticamente como sujeto. *Las ropas* es el objeto semántico de lo significado por *secar*, aunque no funcione sintácticamente como complemento directo.

La forma *se* refleja el contenido del sujeto sintáctico (*las ropas*), y formalmente establece con él la concordancia en tercera persona. Si la forma átona apunta a una función sintáctica, ha de concordar con ella en número y persona. Se entiende esto por conmutación:

Yo me sequé al sol – tú te secaste al sol – ella (él) se secó al sol - nosotros nos secamos al sol – vosotros os secasteis al sol – ellas (ellos) se secaron al sol – la ropa se secó al sol – las ropas se secaron al sol.

En cambio, con la pasiva refleja se mantiene que el objeto semántico funciona como sujeto, pero la forma *se* no nos remite a él, sino a un indeterminado ente animado responsable, por ‘acción’, ‘volición’, ‘necesidad’, ‘interés’... de lo significado por el verbo: *Se venden pisos* (‘alguien vende pisos’) – *se necesitan más pisos* (‘alguien necesita más pisos’). Si la forma átona es reflejo deíctico de una función semántica no manifestada en ninguna función sintáctica, no cabe la conmutación por *me*, *te*, *nos*, *os*. No es posible la concordancia en número y persona gramaticales, pues se pasaría de lo reflejo a lo oblicuo:

Me vendieron pisos – te vendieron pisos – os vendieron pisos – le vendieron pisos – les vendieron pisos – se los vendió a su cuñado.

Esta es la diferencia formal, difícil de percibir, entre ‘intencionalidad’ o ‘voluntariedad’ y ‘no intencionalidad’, ‘no voluntariedad’ o ‘acontecimiento’. En *se vendieron pisos*, es posible construir contextos lingüísticos y pragmáticos en los que no haya interpretación de pasiva refleja sino de reflexiva propia o de reciprocidad: ‘a sí mismos’ o ‘uno a otro’. Si se piensa que en la pasiva refleja, para justificar la falta de concordancia, el *se* actúa como sujeto sintáctico, ha de afirmar lo mismo en casos como *se amonestó a los infractores*, *se come muy bien en este sitio* o *se dice que va a llover*. Las apreciaciones que se acaban de hacer son complejas y requieren análisis más rigurosos para entender mejor las confusiones, vacilaciones y, sobre todo, la impropiedad técnica de muchas explicaciones sobre lo correcto o incorrecto de la falta de concordancia. El caos solo origina debates estériles, nocivos para la docencia. La confusión de teorías y normas con escaso conocimiento del funcionamiento del sistema suscita contagios, cruces y ultracorrecciones que amplían el campo de las vacilaciones e incorrecciones:

En breve se esperan cerrar más operaciones.

Son cosas de las que se pueden hablar.

En la reunión se hablaron de muchas cosas.

Has jugado con cosas con las que no se juegan.

Solo piensa en su destino personal, cuando aquí se habían matado a doscientas personas.

Cuando se escogían a los jugadores de los equipos.

En el primer ejemplo, *se esperan cerrar* no es una perífrasis verbal, ya que es posible *se espera que se cierren más operaciones*; hay dos núcleos verbales, no un núcleo verbal complejo, y *cerrar más operaciones* cumple función de sujeto. Por tanto, ha de decirse *en breve se espera cerrar más operaciones*. En el segundo ejemplo, hay perífrasis con *poder*, pues no es posible **se puede que se hable de muchas cosas*. No obstante, ha de decirse *son cosas de las que se puede hablar*, porque la concordancia del

verbo ha de ser con un sujeto, no con un suplemento o complemento de régimen. Lo mismo vale para el tercer ejemplo, en el que no hay perífrasis verbal. En el cuarto ejemplo el verbo establece concordancia con un complemento, por lo que lo correcto es *has jugado con cosas con las que no se juega*; la construcción con *se* es impersonal. Los dos últimos ejemplos son de otro tipo de impersonales con *se*; el verbo no debe concordar con el complemento introducido por *a*. Los métodos lingüísticos son aún deficientes al intentar sistematizar las relaciones entre sintaxis y semántica. Fuerzan a menudo paralelismos inadecuados, y suscitan mezclas de todo tipo con poco orden y mucho desconcierto. En el terreno de la pasiva refleja, acaso el gran error radique en imaginar que el *se* es el responsable de las vacilaciones de concordancia. No es así. Existen otros tipos de secuencias en las que el objeto semántico funciona como sujeto. Parece que a los eruditos no les *llama* la atención estas otras construcciones con sus vacilaciones de concordancia. ¿Ha de decirse *llama* o *llaman*? También se ha oído en algún medio de comunicación que a ciertos políticos *les importa un rábano los intereses de los ciudadanos*. En ambos casos el verbo ha de ir en plural, pues su sujeto (por más que sea objeto semántico) está en plural. Expondré, de manera más casuística que organizada, y en absoluto exhaustiva, algunos grupos de verbos en los que se observan vacilaciones de concordancia con el sujeto. De esos verbos (y frases verbales), los hay que se combinan o pueden combinarse con complemento indirecto, y si hay duplicidad aparece la forma pronominal átona no refleja correspondiente. No es el momento de entrar en más detalles:

Ocurrir, suceder, acontecer, existir...

Interesar, importar, preocupar, llamar la atención...: *No me preocupa por ahora esas cuestiones.*

Gustar, agradar, apetecer, fascinar, encantar, darse bien algo...: *A mí no me gusta mucho los geranios.*

Disgustar, desagradar, fastidiar, doler, molestar, sorprender, dar pena (miedo), darse mal algo...: *Me molesta bastante tantas idas y venidas.*

Quedar, faltar, restar...: *Falta todavía por mi reloj tres minutos para que acabe el partido. Les queda aún varios años para jubilarse.*

Es posible recoger muchos ejemplos, tanto orales como escritos, con éstas y otras formas verbales, simples o no: con formas compuestas del verbo y sujeto normalmente pospuesto, con algunas perífrasis verbales y sujeto generalmente pospuesto, con verbos como *empezar, seguir, suceder(se)* ('seguir'), *continuar, concluir, llegar, salir, parecer, suponer...* y sujeto pospuesto. Se trata de casos todavía infrecuentes, pero más frecuentes de lo que se podría pensar. Algunos pueden deberse a la espontaneidad del acto del habla, pero otros, por su reiteración, pueden ir más allá en sus confusas circunstancias de vacilaciones efervescentes:

La oferta es tentadora, pero ahora mismo *existe* más posibilidades de declinarla que de aceptarla (*Diario Deportivo Marca*, 22 – 12 – 2000 p. 3).

Marca está en condiciones de asegurar que *existe* muchas posibilidades de que Canabal sea jugador del Málaga (*Marca*, 1 – 11 – 2000, p. 12).

En la liga española *está sucediendo* cosas extrañas.

En el fútbol *ocurre* muchas veces estas cosas.

No sabemos por qué *está ocurriendo* estas cosas.

Puede suceder mil cosas.

Se sucedía las ocasiones belgas.

Que *empiece* las apuestas.
Va a *empezar* las Olimpiadas.
Que *siga* los éxitos.
Sigue los nervios, sigue la tensión.
En el segundo tiempo *llegaría* los goles.
Concluye los primeros cuarenta y cinco minutos.
Es un jugador que *sigue* muy de cerca los técnicos del club.
Quiero que *les salga bien* las cosas a los socialistas.
Y ahora que *está permitido* los cambios.
Le está sonriendo las cosas.
Y ahora mismo *me está temblando* las piernas.
La amenaza que *supone* las armas químicas.
Le tocó unos cuantos millones.
No *me da miedo* esos tipos.
¿Por qué no *te da miedo* los bichos?
Se te da muy mal esos juegos.
¿Qué *les parece* los sucesos de Moscú?
Tiene gracia los motivos que da Bruselas.
Lo que ya *ha dicho* ampliamente los medios de comunicación.
Ha muerto tres militares.
Ese coraje que *ha tenido* todos los jugadores.
Ya *ha salido* algunas imágenes de que se había afeitado.
Pero a mí *me ha sorprendido* estos dos jugadores.
Con tu madre *ha surgido* algunos problemas.
Los nuevos problemas judiciales que tiene Gil no *ha afectado* a los jugadores
(*Marca*, 11 – febrero – 2001, p. 26).

Estamos ante una vistosa o lustrosa ensalada de usos lingüísticos con múltiples ingredientes mal limpiados, mal compuestos y peor aliñados. Si se considera que la relación entre lenguaje y pensamiento es evidente, que se deduzca la solidez y complejidad de pensamiento por la calidad y variedad de uso lingüístico. Dejo a un lado el asunto de la pluralización de *haber* predicativo e impersonal porque ya he escrito sobre ello (González Calvo 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E., 1994, *Gramática de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe.
Bassols de Climent, M., 1973, *Sintaxis latina*, I, 4ª reimpr., Madrid: CSIC.
Diccionario panhispánico de dudas, 2005, (Real Academia Española. Asociación de Academias de la Lengua Española), Madrid: Santillana Ediciones Generales, S. L.
González Calvo, J. M., 2002, “Semántica y sintaxis: *haber* impersonal en español”, en C. Saralegui y M. Casado, eds. 2002, *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al prof. Fernando González Ollé*, (Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra), pp. 639-656.
González Calvo, J. M. (2005): “Pasiva, pasiva refleja y transitividad”, en L. Santos Río et al., eds., 2005, *Palabras, norma, discurso en memoria de Fernando Lázaro Carreter*, (Salamanca: Ediciones Universidad), pp. 617 – 625.
Grandgent, G. H., 1970, *Introducción al latín vulgar*, 4ª ed., Madrid: CSIC.

- Martín Zorraquino, M^a A., 1979, *Las construcciones pronominales en español*, Madrid: Gredos.
- Sánchez Salor, E., 1981, “El incremento de la construcción intransitiva en latín tardío”, *R.S.E.L.* 11,2: 375-401.
- Santos Río, L., 2004, *Locuciones y pseudolocuciones prepositivas*, Salamanca: Imprenta Cadmos.

REVISIÓN DE LA ELIPSIS A LA LUZ DEL DISCURSO

César Hernández Alonso
Universidad de Valladolid

1. Hace tiempo que venimos proponiendo que la auténtica economía lingüística se produce en el discurso y es propia de ese ámbito. Es la economía discursivo-enunciativa, que aplicamos constantemente y que se sustenta básica pero inexcusablemente en los siguientes mecanismos:

- utilización de deícticos y preformas discursivas
- verba ómnibus* y fórmulas de lenguaje repetido
- presuposiciones, implicaturas, inferencias y sobreentendidos
- estructuras truncadas y reticencias; y
- metalenguaje

Y uno de los procedimientos de dicha economía es la llamada “elipsis”, de la que vamos a ocuparnos brevemente.

2. Creemos conveniente detenernos, en primer lugar, a analizar ese mecanismo y comprobar si es, en realidad, uno de los fenómenos de cohesión textual, como se viene diciendo.

Ciertamente se trata de un procedimiento de economía y de agilidad comunicativa, con frecuencia interpretable como creador de presuposiciones.

El contexto es, generalmente, el que nos ayuda a reproducir e interpretar los elementos supuestamente implícitos en ese mecanismo.

Mas no todo el mundo está de acuerdo en aceptar la elipsis como procedimiento explicativo ni en que su funcionamiento sea instrumento de cohesión. Ciertamente ha sido uno de los recursos gramaticales más utilizados durante toda una larga tradición para explicar cuanto no aparecía expreso en el mensaje. La historia de las concepciones

de la elipsis ha sufrido fuertes vaivenes, que no vamos a recordar más que en síntesis y prestando atención a las opiniones más sensatas del siglo XX¹.

Comencemos recordando algunas de las que aparecen en Diccionarios de Lingüística:

Lázaro Carreter², siguiendo las directrices del Brocense y de una larga tradición, la define como “omisión en el habla de un elemento que existe en el pensamiento lógico”.

Giorgio Raimundo Cardona la define como la ausencia en la estructura superficial de un elemento que está en la estructura profunda con claro criterio generativista³.

Y F. de Saussure negó claramente la elipsis, constatando que no sabemos *a priori* el número de elementos que debe componer una oración, aunque sí sepamos las reglas por las que se engarza.

A partir de él los miembros de la Escuela de Ginebra, y de manera especial R. Godel⁴, concibieron la elipsis como “una laguna en una familia de signos o en el enunciado; pero no como ausencia de un signo, sino como *signo latente*, que en el habla no se ha actualizado en un signo”. Es decir, el signo cero, lo mismo que aplicaba Bally.

Semejante interpretación dio Benveniste⁵ a las frases nominales (por ej. “al pan, pan y al vino, vino”, “año de nieves, año de bienes”...), en las que veía una función verbal, que no se había actualizado en una forma verbal.

Y no muy distante es la interpretación que L. Hjelmslev dio a este tipo de frases, en las que percibía unos *morfemas extensos* –que afectan a toda la oración, aunque se adscriban formalmente a una base verbal: tiempo, modo, aspecto...–que asumían la función verbal.⁶

Una variante de esta concepción la defendió R. Navas Ruiz⁷, para quien la *pausa* entre los componentes de la oración (lo que hoy llamaríamos *tema/remata*) era la representación formal de la función verbal; teoría que se desmontaba fácilmente, dada la gran versatilidad de metátesis de las pausas en tales estructuras.

Louis Helmslev, consciente de que la elisión de un elemento implica la ausencia de un funtivo que cubra una función determinada, optó por recomponer la estructura plena, a través de la catálisis, procedimiento que consistía en reproducir el elemento elegido por alguno que aparece en el texto. Pero esta *catálisis* no ha sido bien interpretada en todos los casos. El autor lo que proponía con tal procedimiento era la reconstrucción de un sincretismo, irresoluble, de todas las posibilidades que podrían recomponer la frase dándole el mismo sentido. Se trata, pues, de procedimiento teórico que configura un paradigma sincrético –de varias posibilidades –para actualizar la función o las funciones no actualizadas.

Notable fue la aportación de otro gran lingüista, fuente inagotable de premoniciones y sugerencias de toda la lingüística posterior a él, Otto Jespersen⁸. Critica duramente la actitud de los lógicos y gramáticos “logicistas” que reducen todas las oraciones y frases, a los componentes conocidos de Sujeto- Verbo- Complemento, para obtener así un esquema que facilita sus operaciones. Pero ese esquema, como bien dice, es artificioso y

¹ Para este recorrido y análisis crítico de este procedimiento véase el interesante libro de José M. Hernández Torres, *La elipsis en la teoría gramatical*, Universidad de Murcia, 1984

² Diccionario de Lingüística, Barcelona, Ariel, 1991

³ Cf, entre otros, N. Chomsky, *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar, 1970. N. Ruwel, *Introducción a la Gramática generativa*, Madrid, Gredos, 1974,

⁴ “La question de signe zéro”, *Cahier F. de Saussure*, XI, 1953, pp. 39 y sigs.

⁵ “La phrase nominale”, *Bulletin de la Société linguistique* de Paris, 1950, pp. 19 y sigs.

⁶ “Le verbe et la phrase nominale”, *Melanges Manuzeau*, París, 1948, pp. 253 y sigs.

⁷ Véase en nuestro *Gramática funcional del español*, Gredos, 1996, pp. 232-253

⁸ *La filosofía de la gramática*, Barcelona, Anagrama, 1975, (trad. De la 10ª ed. de *The Philosophy of Grammar*, Londres, G. Allen and Unwin), pp. 368 y sigs.

ficticio, y no coincide con la inmensa mayoría de las frases que pronunciamos cotidianamente con diversos matices expresivos, emocionales, conativos, etc., y que deben ser objeto del estudio gramatical.

De extraordinaria novedad son sus propuestas de que la oración es unidad del discurso actualizable por diferentes categorías y estructuras. Y así acepta frases-oraciones unimembres, bimembres, etc.

No me resisto a evocar aquí otro de sus grandes “avances lingüísticos”.

En la actividad lingüística comunicativa interpretamos más de lo que expresamos; y así distingue las siguientes actividades:

1. expresión (lo que el emisor dice expresamente)
2. supresión (lo que el emisor no dice expresamente)
3. impresión (lo que el receptor percibe, es decir lo dicho más lo no dicho)
4. sugestión (la impresión que produce en el receptor la supresión)

Aquí están previstas todas las teorías de las presuposiciones e inferencias, que veremos más adelante. Y hemos evocado estas cuatro actividades, porque, como ya sugerimos y reiteraremos, interpretamos la elipsis, entre otras cosas, como un procedimiento de presuposiciones.

Tuvieron que pasar bastantes años para que las interpretaciones dieran un signo considerable.

Los planteamientos generativo-transformacionales no resolvieron el problema, pues mantuvieron las teorías de Sánchez de las Brozas, en su *Minerva*, y las acomodaron a sus procedimientos explicativos formales, a través de las transformaciones de elipsis y de equivalencias.

Dos notables lingüistas han abordado bastante certeramente la elipsis, y sobre todo han encaminado las investigaciones por caminos más adecuados: Conrad Bureau⁹ y C. B. Benveniste¹⁰.

Para *Bureau*, la elipsis es la ausencia, en enunciado, de una o más unidades significativas sintácticamente necesarias en el nivel correspondiente; unidades que se pueden restituir, bien porque aparecen en el contexto inmediato, bien porque corresponden a un elemento presente en la situación.

Es decir, que la elipsis se da y opera en el contexto y en determinadas situaciones comunicativas. Desde perspectivas funcionalistas da un giro al problema, concibiendo la elipsis como procedimiento discursivo.

Blanche Benveniste, siguiendo a Z.S.Harris, afirma que la elisión de un término o de varios depende del conjunto de palabras que pertenecen a la secuencia en que aparece (el subrayado es nuestro). Reconoce que en esa secuencia, de todas las palabras que pudieran cubrir el hueco vacío, una de ellas es la “adecuada”, la que tiene muchas posibilidades de aparecer.

3. Tras este buen recorrido, a saltos, por los avatares del concepto de elipsis, debemos presentar los planteamientos que creemos más adecuados.

En primer lugar, recordaremos que el campo de la elipsis, *transversal* en la lengua, es tan extenso, tan vasto y complejo que podría hacerse una gramática desde sus “ventanales”.

Anticipemos, una vez más, que la elipsis es un fenómeno discursivo, imprescindible en la producción discursiva de cualquier tipo de discurso y que puede aparecer en

⁹ *Linguistique fonctionnelle et stylistique objective*, Paris, P.U.F., 1976

¹⁰ “De l’ellipse”, *Hommage* a G. Mounin, t. I. Université de Provence, Aix, 1975, pp. 31 y sigs.

cualquier modalidad (asertiva, interrogativa, exclamativa) y en todo tipo de actos de habla.

En segundo lugar, la elipsis puede ser monorrémica, sintagmática, clausal, oracional, etc.

Y volviendo al campo de la elipsis, sin pretender ser exhaustivos en la enumeración, recordemos que, *según una larga tradición gramatical*, puede darse en muy diversas estructuras sumamente heterogéneas.

En la *coordinación*, no sólo aditiva, sino en las demás clases (disyuntivas, adversativas, restrictivas o excluyentes, etc.) y en la *yuxtaposición*. El segmento elidido puede ser un sintagma nominal (sujeto, objeto directo, etc.), un sintagma prepositivo, un verbo, ..., y aun varios a la vez. Ejs.

Pedro ha merendado jamón y Luis fruta.

En las comparativas, de toda índole, Ejs.

Juan gasta en un mes más que todos nosotros juntos.

Juan reacciona mejor que sus hermanos en esta situación.

Juan es más listo de lo que os pensáis.

En pares mínimos o *biconexos* de un diálogo, del tipo pregunta-respuesta, invitación-aceptación/rechazo, ruego-aceptación/rechazo, etc. Caso obviamente distinto a los precedentes.

-¿A qué hora llegaste anoche?

-Pronto, a las tres.

-¿Te vienes esta tarde al cine?

-Imposible.

En las numerosísimas *frases nominales* de diversos tipos¹¹. No olvidemos que son muy frecuentes en la conversación cotidiana: en refranes, adagios, dichos, frases hechas, ... Ejs.

-¡Enhorabuena!

-Año de nieves, año de bienes

-Yo que tú, ni palabra

En las *interjecciones* propias e impropias; lo que parece casi un dislate, Ejs.

-¡Hombre!

-¡Eh, tú, aquí!

En el *estilo telegráfico*. Ejs.

Abuelo muerto. Entierro lunes. Abrazos.

En el estilo de las misivas de los teléfonos móviles.

En las locuciones adverbiales. Ejs.

De aquí en adelante, silencio.

En el hablar esporádico. Ejs.

Uno solo, por favor.

Cuarenta euros, sin plomo (petición en una gasolinera)

¹¹ Cf. *Gramática funcional del español* (cit.).

Y en el sinfísico (“*El gallo, toreando de muleta*”)

En las abundantes construcciones de forma pasiva o pasiva refleja, que frecuentemente carecen de complemento agente. Ejs.:

La película fue muy aplaudida.

Se firmaron los pactos sin ningún protocolo especial.

En las construcciones impersonales; bien que expresan fenómenos meteorológicos (*Llueve mucho, nieva en la sierra*), bien las de otra índole (*Autores hay que dicen que...*)

En ellas la ausencia de sujeto no puede explicarse más que como la expresión unimembre que manifiesta solamente el acontecimiento, el hecho, despreocupándose de los actantes, puesto que en el mundo referente externo no existen; sin ninguna posibilidad de interpretarlos por elipsis.

Las *recategorizaciones* (o *metátesis*) diversas. Ejs.:

Los verdes rechazaron la moción.

El calderón es uno de los mejores teatros que conozco.

Las estructuras llamadas “intransitivas de verbo transitivo”. Ej:

Yo ceno a las nueve.

En las cláusulas de relativo sin antecedente explícito, es decir, sin correferente:

Haz bien y no mires a quién.

Y aun el abundante ámbito de las siglas podrían interpretarse a la luz de la elipsis. Ej.:

La OMS no se ocupa de estos problemas.

Y aun podríamos ampliar esta relación; pero nos parece suficiente para comprender cuán vasto ha sido concebido el campo de la elipsis a lo largo de la tradición gramatical. De ahí que debamos revisar cuidadosamente su interpretación y replanteamiento.

4. Tras esta revisión de los ámbitos más notables en que aparece algún tipo de elipsis, según la tradición gramatical, veamos ya cómo conviene interpretarla, como procedimiento discursivo, único en el que opera y puede explicarse debidamente.

En principio, debemos insistir en que es un mecanismo que aporta una gran economía en el discurso, basándose en la reducción de elementos o innecesarios contextualmente o escasamente informativos.

Es, en realidad, un fenómeno contrario, funcionalmente, a la reiteración y repetición, tanto léxica, como sintagmática o sintáctica. Y opera neutralizando alguno de los miembros correferentes, bien para evitar una enunciación lenta y repetitiva, que es suficiente comunicativamente sin el segmento no explícito.

La reconstrucción mental del correferente por parte del receptor es uno más de los procedimientos de *inferencia*, (Cf. Sperber y Wilson)¹² y de nuevas *presuposiciones*,

¹² Entendemos por inferencia todo contenido o proposición implícitos que se pueden extraer de un enunciado, deduciéndose de su contenido literal, y combinando informaciones internas o externas. (Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 2ª ed. 1998, p.24)

que se sustentan en índices discursivos previamente aparecidos (*anáfora*), o que aparecerán más adelante (*catáfora*) o que el contexto permite reconocer.

Por tanto la elipsis debe interpretarse como fenómeno discursivo textual, que opera como peculiar tipo de presuposiciones.

Creemos que en ningún caso debe concebirse como un fenómeno de elisión, como un quitar algo que debiera estar allí. El gran error de todas las concepciones tradicionales y aun generativistas ha consistido en creer que la comunicación, que la concepción del mundo, del pensamiento, de los sentimientos, de las pulsiones, de las actividades discursivas, debía acomodarse a la estructura lógico-semántica dual “sujeto-predicado” y éste, a su vez, a la de “verbo-complemento”. Este planteamiento, del *Organon* aristotélico, difundido y mitificado por la Escolástica y otros muchos, ha sido el culpable de las viejas interpretaciones de la elipsis. ¿Quién y por qué se ha impuesto “el dogma” de que en una lengua, al menos en las flexivas, todo enunciado debe obligatoriamente construirse a la luz de esa estructura /S. V. O./?

Esa construcción, de entrada, es metalingüística, no aparece en la realidad cotidiana de la lengua; es artificial, una auténtica quimera que ha rodado durante siglos y milenios. Y por poco que nos asomemos a la lengua veremos que son mucho más abundantes las construcciones ajenas a esa mencionada que las que siguen sus moldes. Hablamos con unidades unimembres, bimembres, trimembres... y con extraordinaria variedad de prototipos de sintagmas, con construcciones “completas” y truncadas, con frases que se acomodan a unas hormas aceptadas como “normales” (y aun como “normativas”) y con otras muchas que no siguen esos moldes, pero son extraordinariamente expresivas y ricas comunicativamente.

Esa imposición artificial de una estructura común a todo tipo de microenunciados nos ha obligado a aceptar que hablamos –y pensamos– *via remotiois*; es decir que nuestro pensamiento o sentimiento o valoraciones o pulsiones están en nuestra mente como “proposiciones” en horma de “oraciones canónicas” (S. V. O.), y que íbamos quitando unos de otros elementos, según nos sobraban comunicativamente. Pero esto es una aberración que lleva a negar el carácter lineal de la comunicación verbal.

No nos comunicamos quitando nada, sino añadiendo y enunciando lo necesario para la comunicación, procurando ser lo más económicos posibles en ese proceso y, en consecuencia, no repitiendo algo que, por proximidad discursiva, por inanidad informativa o por asociación mental evidente es innecesario. Luego no hay elisión en el sentido de supresión o de omisión.

¿O es que quizás es más correcta, informativa y significativa una estructura anafórica reiterativa, tan frecuente en la oratoria del tipo:

Queremos más autogobierno para progresar.

Queremos más autogobierno para prosperar.

Queremos más autogobierno para ganar el futuro.

Queremos más autogobierno para lograr nuestra estabilidad.

Queremos más autogobierno para obtener nuestra integración social, etc.

Este es un recurso epentético, de énfasis y focalización, pero nada económico. No nos parecen mejores los enunciados como

Mi hermano come más manzanas que las manzanas que comemos todos nosotros juntos,

y aún creemos de dudosa gramaticalidad comunicativa.

Las estructuras llamadas elípticas son componentes textuales-descriptivos, y es en ese nivel en el que encontraremos, generalmente, los miembros correferentes del no

expresado. Por eso creemos conveniente evocar, aunque sea de manera breve, el concepto de *contexto*.

Uno de los lingüistas que ha estudiado esta cuestión ha sido Eugenio Coseriu¹³, quien define el contexto como “toda realidad que rodea un signo, un acto verbal o un discurso, como presencia física, como saber de los interlocutores y como actividad”. Distingue, a su vez, dentro de este complejo:

- el *contexto idiomático*, que es la lengua misma como contexto, como “forma de hablar”, (p. 313)
- el *contexto verbal*, que es el discurso mismo en cuanto “entorno” de cada una de sus partes. Este contexto puede ser *inmediato* –los signos que se hallan inmediatamente o después del signo considerado– o *mediato*. Cuando éste abarca todo el discurso recibe el nombre de “temático”.
- *Contexto extraverbal*, constituido por todas las circunstancias no-lingüísticas que se perciben directamente o son conocidas por los hablantes. Comprende varios subtipos: *físico, empírico, natural, práctico, histórico y cultural*. (pp. 315-318)
- Añade, asimismo, el *universo del discurso*, que es “el sistema universal de significaciones al que pertenece un discurso (o un enunciado) y que determina su validez y su sentido”.

De todos estos contextos los que inciden más directamente en la llamada “elipsis” es, por supuesto, el contexto idiomático y el verbal; y subsidiariamente el extraverbal, en el que cabe la situación comunicativa.

Para Coseriu, no cabe duda de que la auténtica elipsis es propiamente un instrumento contextual y eso implica que la elipsis establece una relación discursiva necesaria, pues funciona como un operador de relaciones, “de dependencia entre enunciados distintos”, como dicen M. Pêcheux y L. Cherchi¹⁴. Es decir son, por una parte, mecanismo de cohesión discursiva, y por otra, procedimiento sintáctico de rentabilidad comunicativa coherente.

Mas no todos los enunciados carentes de algún elemento para construir la “estructura oracional canónica” deben entenderse como elípticos. Así no es posible interpretar a la luz de la elipsis los enunciados del hablar *sinpráctico* y del *sinfísico*, estudiados por Bühler; ni los imperativos aislados (*calla,...*) ni las frases que sólo expresan acontecimientos (*truena*), ni aquellas frases nominales o adverbiales que situacionalmente quedan claras y muestran completad semántica y comunicativa (¡*Eh, aquí!*) etc.

Ya hablaba de “elipsis contextuales” Bally, como representadas por el signo cero, y cuyo sentido se puede deducir del contexto; frente a las “elipsis de situación”.

La elipsis evita la repetición idéntica de un mismo elemento, explícito en el contexto, que opera como mecanismo que aporta continuidad discursiva.¹⁵

Así pues, es un fenómeno de gran complejidad, que ha sufrido muchas interpretaciones distorsionadas, y que opera –como todo segmento o enunciado textual– discursivamente. Su comprensión por parte de los receptores responde a los

¹³ “Determinación y entorno”, en *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 1967, pp. 282 y sigs.

¹⁴ Cf. José M. Hernández Torres, loc. cit. p. 195

¹⁵ Además de las referencias ya citadas, son de interés –unos más que otros– las comunicaciones de una mesa redonda sobre *L'ellipse grammaticale. Etudes épistémologiques et historiques*, publicadas en *Histoire, Épistémologie, Langage*, 5, I, Université de Paris VII, de Lille, 1983

mecanismos de las presuposiciones y de las inferencias discursivas contextuales o situacionales.

5. De todos modos, no todos los supuestos tipos de “elisión” responden de la misma manera ni proporción a los mecanismos que hemos mencionado ni se producen de igual modo.

Todos ellos, como cualquier otro enunciado, están condicionados por el contexto y en él operan. Ahora bien, se pueden distinguir varios tipos de no-presencia de elementos:

- a) Aquellos que son innecesarios porque se darían en dos estructuras semántica y sintácticamente idénticas. Así lo vemos en

Pedro ha merendado jamón y Luis fruta;

Qué bien está jugando hoy Luis- Pues ayer mucho mejor;

En las comparativas: *Juan gasta en un mes más que todos nosotros en un año.*

Una leve variante de estas es la que implica una correferencia anafórica (*Es mucho más listo de lo que pensáis*) en el cotexto; o bien catafórica o generalizante (*Haz bien y no mires a quién*).

En estas, pues, vemos que el paralelismo de estructuras y el contexto evitan la reiteración de un segmento.

De ningún modo deben interpretarse como elipsis ni nada semejante las estructuras llamadas “intransitivas de verbo transitivo” (*Nosotros cenamos a las nueve*). Sencillamente es que en el mensaje no se desea comunicar el objeto, porque no es necesario.

- b) Un segundo grupo de no-presencia de algún segmento, igualmente mediatizado por el cotexto y el contexto es el de los *biconexos* o pares mínimos del diálogo (pregunta-respuesta; invitación-aceptación o rechazo...)

Vienes esta tarde al cine.

Tengo mañana examen.

Junto a las presuposiciones que se infieren inmediatamente y que el segundo comunicante también realiza, percibimos la ausencia de un “no; no puedo porque...”. De este modo, se evitan enunciados innecesarios, reconocibles en la interlocución y se agiliza el diálogo.

- c) Una tercera variante serían las frases nominales, tan frecuentes en los adagios, refranes, dichos... En estas estructuras, variadas, se evita la presencia de un segmento casi dessemantizado, que se infiere contextualmente. Y el resultado es una frase o fórmula más impresionista, rica, condensada y evocadora: *Yo que tú, ni palabra; al pan, pan y al vino vino.*

De manera semejante se explicarían el estilo telegráfico, y parcialmente el de los móviles.

Las raras interpretaciones de la interjección y las estructuras impersonales como elípticas no merecen comentario. En realidad son enunciados sintéticos que expresan lo que quiere expresar el enunciador. Su transformación en oraciones de diverso tipo es un mero ejercicio de imaginación, que nada tiene que ver con la comunicación.

Así pues, vemos que en las presuposiciones que hemos visto hay distintos grados de necesidad informativa y diversos segmentos portadores de ellas.

REVISIÓN DE LA ELIPSIS A LA LUZ DEL DISCURSO

Con lo visto, queremos dejar claro que el mensaje explícito es el fundamental, pero que, unos u otros contextos, cada segmento o cada enunciado comporta unos contenidos implícitos, cuya reproducción mental apoya la cohesión discursiva, pero que son meras presuposiciones que inferimos y vienen condicionadas por el contexto y, generalmente, también por el cotexto.

LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA DEL SIGLO XX. APROXIMACIÓN A SU ESTUDIO

Manuel Peñalver Castillo
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Tiene que pasar el tiempo para que exista una perspectiva más adecuada que nos permita ofrecer una visión de conjunto de los aspectos fundamentales de la filología y lingüística del español en el siglo XX. Por ello, en este momento nuestro propósito es aproximarnos al análisis general de las manifestaciones metodológicas y corrientes más relevantes en el panorama de estos estudios. La historia de la lingüística española tiene poco a poco que ser estructurada. Los estudios generales y particulares que ya existen sobre los distintos períodos deben ser completados, de manera que el análisis sistemático y riguroso de las ideas lingüísticas en España constituya una gran realidad.

La bibliografía se encarga de demostrar que tal aspiración, en tiempos tan lejana y distante, está hoy más cerca de conseguirse. La labor comenzada por H.-J. Niederehe, W. Bahner, J. M. Lope Blanch, F. Lázaro Carreter, M. Mourelle-Lema, D. Catalán, E. Coseriu, J. Portolés en estudios suficientemente conocidos sobre distintos períodos ha sido seguida por los jóvenes lingüistas y hoy cada día son más numerosas las ediciones de textos y los estudios sobre las distintas etapas que conforman la historia de la lingüística española¹. Significativo a este respecto es el título de tres obras espléndidas de H.-J. Niederehe, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES)*. Desde los comienzos hasta el año 1600, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES II): Desde el año 1601 hasta el año 1700* y *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES III): Desde el año 1701 hasta el año 1800*.

¹ En la bibliografía ofreceremos la oportuna referencia de estas investigaciones correspondientes a estudios sobre las ideas lingüísticas en la Edad Media, Siglos de Oro, siglo XVIII, siglo XIX y las dos primeras etapas del siglo XX.

F. Abad escribía hace ya algunos años: "Pero además de estas revisiones globales importan las monografías dedicadas a los sucesivos tramos del discurrir histórico. Cinco de ellas se ensamblan en continuidad hasta abarcarlo: Werner Bahner ha estudiado el Siglo de Oro, Fernando Lázaro el XVIII, Manuel Mourelle el XIX y D. Catalán ha hecho, con completa información, la crítica retrospectiva de cien años (los últimos) de lingüística hispano-románica. Eugenio Coseriu, complementariamente, ha trazado un panorama de la lingüística iberoamericana reciente. Y quedan además los textos editados, los estudios monográficos acerca de algunos autores, tesis doctorales y memorias de licenciaturas inéditas, etc."².

En el siglo XIX la investigación filológica y lingüística en España presenta un panorama que puede considerarse oscuro y falto de iniciativas y de aportaciones brillantes, salvo honrosas excepciones en el campo de la gramática, entre las que podemos destacar la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1830) de V. Salvá³ y los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* (¿1852?) de E. Benot en España y la *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847) de A. Bello en América. También hay que destacar la aparición de una obra tan importante como la *Biblioteca histórica de la filología castellana* (1893) de Cipriano Muñoz del Manzano, conde de la Viñaza⁴. Esta preocupante situación la había denunciado ya el propio V. Salvá en la introducción de su *Gramática* con la lógica intención de llamar la atención sobre el problema. El siguiente texto es suficientemente ilustrativo en este sentido: "Entre los libros con que la prensa enriquece diariamente a la república de las letras, se cuenta un crecido número de Gramáticas de los principales idiomas europeos para el uso de las personas que los hablan, aunque pocas a juicio de los inteligentes están desempeñadas bajo un plan sencillo y metódico. No puede gloriarse España de semejante abundancia, pues si bien compite con las naciones más civilizadas en buenos historiadores y poetas, siendo superior a cada una de ellas en escritores ascéticos y más rica que todas juntas en excelentes comedias, apenas puede presentar unos cuantos filólogos que se hayan dedicado a señalar el rumbo que conviene seguir, para evitar el desaliño e incorrección del habla común, los errores de una gran parte de los libros que andan impresos y los casuales descuidos aun de los pocos que merecen ser propuestos por modelos de lenguaje y de estilo"⁵. La gramática es uno de los campos mejor estudiados, como bien lo demuestran los importantes trabajos monográficos de J. J. Gómez Asencio y M.^a L. Calero Vaquera⁶. La lexicografía y la ortografía han sido, por cuestiones metodológicas, manifestaciones a las que también se

² F. Abad, 1980, *Estudios filológicos*, Valladolid: Universidad, pág. 14.

³ Cfr. V. Salvá. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1830). Estudio y edición de M. Llisteras, 1988, Madrid: Arco/Libros, II vols. V. también de esta misma estudiosa, *La teoría gramatical de Vicente Salvá*, Madrid: SGEL, 1992. Además, J. J. Gómez Asencio, 1981, *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca: Universidad y M.^a L. Calero Vaquera, 1986, *Historia de la gramática española (1847-1920). De A. Bello a R. Lenz*, Madrid, Gredos.

De los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* han aparecido dos ediciones, una excelente, como todas las suyas, de J. M. Lope Blanch, 2001 en la UNAM de México y otra de M. Peñalver Castillo, 2000, publicada por la editorial Comares de Granada.

⁴ C. Muñoz del Manzano, 1893, *Biblioteca histórica de la filología castellana*, Madrid: Imprenta de Manuel Tello. Esta obra fue premiada por voto unánime en público certamen de la Real Academia Española. Ha sido reimpressa en Madrid, 1978, en tres volúmenes, por la editorial Atlas.

⁵ V. Salvá en el prólogo de la *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, cit., pág. 67.

⁶ V. las obras ya citadas de J. J. Gómez Asencio y M.^a L. Calero Vaquera. Sobre otros aspectos generales véanse M. Mourelle- Lema, 1968, *La teoría lingüística en la España del Siglo XIX*, Madrid: Prensa Española y J. Fernández-Sevilla, 1975, *Erudición y crítica en los siglos XIX y XX*, Madrid: La Muralla.

les prestó atención⁷. Al referirse al siglo XIX, señala R. H. Robins: "La verdad es que este siglo fue testigo del desarrollo de nuevos conceptos, teóricos y metodológicos, en el terreno de la lingüística histórica y comparada, y también que todos los empeños lingüísticos de pensadores y estudiosos de esta ciencia se centraron en este aspecto de la disciplina más que en otros"⁸. En España la situación es otra muy diferente. Así lo manifiesta J. M. Blecua: "El siglo XIX español, frente al europeo, destaca por un rasgo característico: la ausencia casi total de comparatismo histórico, cuya reflexión de principios apuntalaba ya los planteamientos teóricos del siglo XX. Esta ausencia que también se dio en Hispanoamérica, fue realmente grave, como han puesto de relieve los especialistas en historiografía de la lingüística"⁹. A principios del siglo XX, por tanto, el estado de los estudios filológicos y lingüísticos era tan preocupante que España estaba al margen del desarrollo de las investigaciones lingüísticas en Europa. Como hemos señalado, sólo la gramática, la lexicografía y la ortografía constituían aspectos claramente representativos de los estudios sobre el español, aunque sin alcanzar gran relevancia.

2. LA ESCUELA DE MENÉNDEZ PIDAL

2. 1. *Introducción*

En este contexto tiene lugar la aparición de R. Menéndez Pidal y su escuela. La creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en 1907 y del Centro de Estudios Históricos en 1910 son aspectos fundamentales para entender el cambio de rumbo. Menéndez Pidal comienza una labor que va a tener importantísimas consecuencias científicas. La creación de la *Revista de Filología Española* en 1914 constituye un factor fundamental en el inicio de tan ejemplar trayectoria. A partir de este momento comienzan a desarrollarse proyectos y estudios coordinados y dirigidos por don Ramón. Navarro Tomás es enviado a Alemania para conocer las investigaciones sobre fonética experimental y S. Gili Gaya comienza la elaboración del *Tesoro lexicográfico* (1492-1726), del que solo vio la luz el primer tomo (A-E) en 1960. El impulso del Maestro es decisivo ya que consideraba el *Corpus glossariorum* "como un inmenso depósito de datos léxicos de la lengua española que comenzaba con los glosarios latinos"¹⁰. Esta tarea, que comenzó en 1920 y duró dieciséis años, consiguió reunir el léxico de noventa y tres diccionarios unos impresos, otros manuscritos. La obra de Menéndez Pidal, aparte de los proyectos que dirige, va a abarcar diversos campos de la investigación filológica y lingüística: historia de la lengua interna y externa (*Manual elemental de gramática histórica española*, 1904 y *Orígenes del español*, 1926, obra fundamental de la filología española), dialectología (un riguroso estudio sobre *El dialecto leonés*)¹¹, geografía lingüística, lexicografía teórica,

⁷ Sobre la lexicografía, véase M. Seco, 1987, "El nacimiento de la lexicografía moderna no académica", *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Paraninfo, págs. 165-177 y sobre la ortografía, A. Esteve Serrano, 1982, *Estudios de teoría ortografía del español*, Murcia: Universidad. V. también el capítulo que dedica M. Peñalver Castillo a la historia de la ortografía española en su libro *Cuestiones de uso del español actual*, 1998, Granada: Comares.

⁸ R. H. Robins, 1974, *Breve historia de la lingüística*, Madrid: Paraninfo, pág. 162

⁹ J. M. Blecua, 1990, "Actual panorama de las ideas lingüísticas de España", *Estudios de lingüística de España y México* (V. Demonte y B. Guarza Cuarón eds.), México: UNAM, págs. 21-22.

¹⁰ *Ibidem*, pág. 24.

¹¹ V. R. Menéndez Pidal, 1960, "Dos problemas iniciales relativos a los romances hispánicos", *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, I, págs. LXXXVII-CIII

toponimia, edición de textos, historiografía lingüística y otros estudios de extraordinario interés para la filología y la lingüística del español¹².

La línea metodológica que impulsó la actividad del maestro de la filología española consistió en no desligar en la investigación los hechos lingüísticos y literarios de los hechos culturales generales de la comunidad en donde se insertan los primeros, y este principio está presente en la propia metodología de sus discípulos y colaboradores, convirtiéndose en uno de los rasgos y aspectos más representativos de las líneas directrices de Menéndez Pidal y de su escuela.

D. Alonso con realismo y perspicacia escribía: "Menéndez Pidal ha traído a nuestros estudios una renovación total de la lingüística española. Es increíble la impermeabilidad que a lo largo del siglo XIX demuestra España para los enormes avances de la historia del lenguaje, y, en particular, para los de las lenguas románicas, aunque esa ciencia nueva, la historia del lenguaje había nacido, como si dijéramos, al otro lado del tabique. Cuando en 1904 se publica la primera edición del *Manual de gramática histórica*, es como si al estudiante español se le abriera una ventana al mundo científico moderno. Menéndez Pidal había llegado al estudio de la lingüística acuciado, sin duda, por una necesidad sentida al meterse en los pormenores de su trabajo. El estudio de las leyendas y los poemas épicos, así como el de las crónicas le llevó al convencimiento de que no era posible hacer ninguna labor seria en ese terreno, sin un intenso cultivo de la historia de la lengua"¹³.

En este mismo hecho insiste D. Catalán cuando afirma: "La barrera que aislaba, respecto a los métodos científicos imperantes más allá de los Pirineos, a la tradicional erudición española vino a ser rota en el tránsito del siglo XIX al siglo XX, gracias al solo esfuerzo de R. Menéndez Pidal. Como reacción contra el genial desarreglo de Menéndez Pelayo y contra la insipiente ciencia filológica española, Menéndez Pidal inauguró en España la investigación analítica, basada en la aplicación de unos rigurosos métodos históricos y filológicos"¹⁴. Por esta razón, la obra filológica y lingüística de Menéndez Pidal se va a convertir en una de las claves más decisivas y trascendentales de los estudios filológicos y lingüísticos hispánicos. Una metodología científica y precisa, minuciosa y sistemática, coherente y rigurosa va a dar lugar al nacimiento de una obra y una escuela a la que van a pertenecer varias generaciones de investigadores del español (filólogos y lingüistas) que, por la gran brillantez de sus aportaciones, son un elemento fundamental de referencia en la trayectoria de la filología y de la lingüística española en el siglo XX¹⁵. F. Marcos Marín manifestaba: "Los estudios históricos sobre el español que iniciaban un rápido avance a principios del siglo XX, llegaron más lejos de lo que el desarrollo de nuestra lingüística, en conjunto, podía esperar. El artífice de tan extraordinario desarrollo fue un hombre nacido en La Coruña en 1869, discípulo de Menéndez y Pelayo"¹⁶.

2. 2. La primera generación de discípulos

La llamada primera generación de discípulos que desarrolla su labor en el Centro de Estudios Históricos compuesta por A. Castro, T. Navarro Tomás y F. de Onís va a constituir un gran apoyo a la labor iniciada por don Ramón. Los estudios fónicos,

¹² V. M. Peñalver Castillo, 1995, *La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica. Introducción a su estudio*, Almería: Universidad.

¹³ D. Alonso, 1975, "Menéndez Pidal y la lingüística española", *Obras Completas* (IV), Madrid: Gredos, pág. 99.

¹⁴ D. Catalán, 1974, *Lingüística ibero-románica. Crítica retrospectiva*, Madrid: Gredos, pág. 22.

¹⁵ V. M. Peñalver Castillo, *La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica. Aproximación a su estudio*, cit., pág. 27.

¹⁶ F. Marcos Marín, 1975, *Lingüística y lengua española*, Madrid: Cincel, págs. 258-259.

dialectológicos y de geografía lingüística reciben un gran impulso y como consecuencia de ello se comienza la redacción y elaboración del *ALPI* (Atlas Lingüístico de la Península Ibérica), cuyo primer tomo apareció en 1962.

"La primera generación de alumnos de Menéndez Pidal, como la ha denominado Diego Catalán, estaba formada por Américo Castro, Federico de Onís y Tomás Navarro Tomás. En esta época se comienzan en el Centro los trabajos de dialectología, sobre todo en el dominio leonés. Estos trabajos culminarán en el ambicioso proyecto del Atlas Lingüístico de la Península Ibérica, realizado con la colaboración de un equipo de investigadores de diversas generaciones, como Tomás Navarro Tomás o Manuel Sanchís Guarner. En él se recogen datos de naturaleza muy diversa y se intenta fijar los límites de las lenguas y los dialectos peninsulares, con mapas que recogen, por ejemplo la diptongación de la E y O breves latinas; esto explica que la densidad de puntos de encuesta del *ALPI* sea heterogénea; el Centro peninsular y Andalucía presentan muy baja densidad frente al dominio leonés o la frontera entre el aragonés y el catalán", escribe J. M. Blecua¹⁷.

A. Castro es autor de los *Glosarios latino-españoles de la Edad Media* que fueron publicados en el Anejo 22 de la *RFE* en 1936 y de obras didácticas tan importantes como *La enseñanza del español en España* (1922) y *Lengua, enseñanza y literatura* (1924), obra que contiene un interesante trabajo -uno de los primeros- sobre el habla andaluza¹⁸ y *La peculiaridad lingüística rioplatense* (fecha). T. Navarro Tomás escribe obras tan importantes como el *Manual de pronunciación española* (1918) y el *Manual de entonación española* (1944).

2. 3. Segunda generación

Los estudios de filología y lingüística española siguen evolucionando y muy pronto se van a ver las consecuencias científicas y también didácticas de los miembros de lo que se ha dado en llamar la segunda generación de discípulos de Menéndez Pidal entre los que hay que mencionar especialmente a A. Alonso, D. Alonso, S. Fernández Ramírez, S. Gili Gaya y, posteriormente, R. Lapesa (1908-2001).

D. Alonso explica esta nueva situación y escribe: "Menéndez Pidal fue durante algunos años el único lingüista moderno que tenía España. Pero pronto aparece a su lado una generación de discípulos fervorosos: Tomás Navarro Tomás, Américo Castro, García de Diego, Solalinde... Directamente, o a través de esos primeros discípulos, fueron agregándose otras generaciones: Amado Alonso, Gili y Gaya, Salvador Fernández Ramírez, Emilio Alarcos García, García Blanco, Rodríguez-Castellano (El habla de Cabra con su mujer Adela Palacio), Clavería, Manuel Sanchís Guarner, Sánchez Revilla, Rosenblat, Aurelio M. Espinosa (hijo), etc. Yo mismo recibí, primero indirectamente esa tradición"¹⁹.

Junto a campos ya cultivados por Menéndez Pidal como la historia de la lengua, la dialectología, la edición de textos, la lexicografía teórica y la fonética, va a ser la gramática la que con el *Manual de gramática española* (1930) de R. Seco, la *Gramática castellana* (1938-1939) de A. Alonso y P. Henríquez-Ureña, el *Curso superior de sintaxis española* (1943) de S. Gili Gaya y, sobre todo y fundamentalmente, con la

¹⁷ J. M. Blecua, "Actual panorama de las ideas lingüísticas de España", cit., pág. 25.

¹⁸ A. Castro, "El habla andaluza", 1924, *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid: Victoriano Suárez, págs. 52-81.

¹⁹ D. Alonso, *op. cit.*, págs. 141-142.

Gramática española de S. Fernández Ramírez (1951) comience a abrir su camino en el siglo XX²⁰.

Como acertadamente afirma D. Catalán, "la publicación, en 1951, del primer volumen de la *Gramática española* de S. Fernández Ramírez fue considerada como un prometedor augurio de que el prolongado desinterés de los lingüistas españoles por la gramática descriptiva podía representar sólo una actitud circunstancial y transitoria"²¹. Por su parte J. M. Blecua señalaba: "La fama del Centro y su espíritu de trabajo pasan a América, pues Américo Castro llega a Buenos Aires en 1923 y se inician las labores del Instituto de Filología, al que luego se denominará Amado Alonso en recuerdo de su director, quien, en colaboración con Raimundo Lida, inicia un plan elaborado de traducciones y las tareas de publicación de la *Revista de Filología Hispánica*"²².

A. Alonso es autor de una importantísima y completa obra filológica y lingüística. Destacan *De la pronunciación medieval a la moderna en español*, I, 1955, II, 1969, ediciones cuidadas y ultimadas por R. Lapesa, *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres* (1938) y otros estudios en el campo de la historia de la lengua, de la dialectología española, del español de América y de la gramática²³.

S. Gili Gaya es autor de importantes estudios destacando especialmente el ya mencionado *Tesoro lexicográfico* (1960) y otros de gramática, de lexicografía y de didáctica de la lengua materna. Datos del diccionario Vox y ediciones.

En 1951 aparece, como ya hemos visto, una de las más importantes gramáticas del español, aunque incompleta, la *Gramática española. Los sonidos, el nombre y el pronombre* de S. Fernández Ramírez.

La estructura de la edición realizada por J. Polo e I. Bosque quedó así: 1. *Gramática española. Prolegómenos*; 2. *Gramática española. Los sonidos*; 3.1. *Gramática española. El nombre*; 3. 2. *Gramática española. El pronombre*. 4. *Gramática española. El verbo y la oración*. 5. *Gramática española. Bibliografía, nómina literaria e índices*. J. Polo se encargó de la edición de los volúmenes 1, 2, 3. 1. y 3. 2, I. Bosque del 4 y J. Polo e I. Bosque del 5²⁴. En el centenario del nacimiento de A. Alonso (1896-1952) y de S. Fernández Ramírez (1896-1983) las Universidades de Almería y Granada organizaron ciclos de conferencias en el que intervinieron prestigiosos estudiosos²⁵.

²⁰ V. J. Portolés, 1992, "Las ideas gramaticales de los discípulos de Menéndez Pidal", *BH*, t. 94, 2, págs. 573-601. V. también M. Peñalver Castillo, "La escuela de Menéndez Pidal y la gramática española en el siglo XX. Consideraciones generales", *La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica*, cit, págs. 87-125. Los trabajos de edición de los profesores J. Polo, fundamentalmente, e I. Bosque son un ejemplo de rigor y dedicación a la noble causa de rescatar las mejores obras filológicas, en este caso gramaticales, del español. La edición de la *Gramática española* de S. Fernández Ramírez es un compendio de ciencia, rigor y entusiasmo por el trabajo bien hecho.

²¹ D. Catalán, *Lingüística ibero-románica. Crítica retrospectiva*, cit., pág. 263.

²² J. M. Blecua, *op. cit.*, pág. 26.

²³ V. M. Peñalver Castillo, 1998, "La contribución de Amado Alonso a la historiografía lingüística hispánica", *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez* (J. Martínez Marín, coord.), Granada: Universidad, págs. 107-132.

²⁴ Los volúmenes de esta edición aparecieron en Arco/Libros entre 1985 y 1986.

²⁵ Véanse las *Actas de los Quintos Encuentros de Lingüística Española. Conmemoración del nacimiento de Amado Alonso (1896-1952) y Salvador Fernández Ramírez (1896-1983)*, coords. A. Escobedo Rodríguez, M. Peñalver Castillo y Y. González Aranda, 1998, Almería: Universidad. En estas actas, cuya presentación realizó M. Peñalver Castillo aparecen recogidos los siguientes estudios: "Una cala en la *Gramática española* de Salvador Fernández Ramírez. Selección de modos en la subordinación", págs. 9-18 de C. Hernández Alonso, "La obra gramatical de Amado Alonso", págs. 19-30 de J. Martínez Marín, "El ritmo en la obra de Amado Alonso", págs. 31-48. La conferencia de J. Polo no fue publicada, ya que este estudioso prefirió reunir más material para la publicación de un libro, que apareció posteriormente publicado por el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

E. Alarcos García destaca en el campo de la historiografía lingüística. Su edición y estudio introductorio del *Arte de la lengua española castellana* (1625) junto con la *Nueva i zierta ortografía kastellana* (1624) de Correas y su estudio sobre las teorías acerca de los orígenes del castellano destacan especialmente. "Una teoría acerca del castellano", *BRAE*, XXI, 1934, págs. 209-228, sigue siendo un trabajo fundamental²⁶.

L. Rodríguez-Castellano y A. M. Espinosa (hijo) hacen una brillante contribución a la investigación dialectológica y junto con T. Navarro Tomás son autores de un extraordinario trabajo "La frontera del andaluz", en el que analizan la repartición de las distintas realizaciones de la *ese* en Andalucía, la coronal plana, la predorsal convexa y la apicoalveolar, que fue publicado en la *RFE*, XX, 1933, págs. 225-277²⁷. En 1936 en la propia *RFE* apareció otro trabajo de L. Rodríguez-Castellano y A. M. Espinosa (hijo), "La aspiración de la h en el sur y oeste de España".

R. Lapesa es autor de la importantísima y decisiva *Historia de la lengua española*, cuya primera edición aparece en 1942. Como señala, J. F. Ruiz Casanova, "durante más de medio siglo, un libro, la *Historia de la lengua española* de Rafael Lapesa Melgar (Valencia, 1908), ha gozado del raro privilegio de ser fuente de consulta de primerísimo orden, manual para todos aquellos que estudiamos la historia de nuestra lengua como asignatura académica, ejemplo de método, rigor y entusiasmo investigadores y, por encima de todo o al menos en el mismo nivel, amena y preciosa lectura. La *obra mayor* de Lapesa, publicada su primera edición en 1942, fue el resultado de su trayectoria como profesor de Gramática Histórica en Madrid, entre 1931 y 1936, de su formación en el Centro de Estudios Históricos que dirigía Ramón Menéndez Pidal, de la sugerencia que uno de sus compañeros, Tomás Navarro Tomás, le hiciera en 1937 (escribir 'un breve manual de divulgación sobre la historia de la lengua') y de otros muchos factores que podrían enumerarse. Aquel libro fue creciendo y creciendo en sus sucesivas ediciones, y todavía hoy es punto de partida innegable tanto para investigadores como para estudiantes"²⁸.

Además de estas aportaciones, comienzan a ser asimilados con coherencia y rigor los principios metodológicos de la lingüística teórica moderna en sus distintas manifestaciones con lo que el aislamiento científico del siglo XIX deja paso a una nueva etapa menos filológica y más lingüística en la que las investigaciones sobre el español adquieren solvencia y prestigio.

2. 4. Tercera generación

Y, así, llegamos a la tercera generación de discípulos de Menéndez Pidal, sobre cuya aportación afirma M. Alvar lo siguiente: "La que Dámaso Alonso llamó la tercera generación de filólogos españoles se planteó -tácitamente, claro- la necesidad de seguir

Las conferencias de la Universidad de Granada aparecieron recogidas en la publicación *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez* (coord. J. Martínez Marín), cit. Los estudios que aparecen publicados son los siguientes: "La obra de Amado Alonso en América", págs. 11-24, "Mecanismos sintácticos y oración en la Gramática de Salvador Fernández Ramírez", págs. 25-38, "Amado Alonso y la gramática escolar del español", págs. 39-54, "Releyendo a Amado Alonso: las aportaciones sobre historia del español", págs. 55-69, "Sonidos y saberes lingüísticos", págs. 71-105 de M.^a Jesús Bedmar, "La contribución de Amado Alonso a la historiografía lingüística hispánica", cit., de M. Peñalver Castillo.

²⁶ V. *Homenaje al Profesor Emilio Alarcos García en el Centenario de su Nacimiento (1895-1995)*, coord. C. Hernández Alonso, 1998, Valladolid: Universidad.

²⁷ Véase M. Peñalver Castillo, 1999, *Artículos de opinión del habla andaluza*, Granada: Comares, y la edición 2001 de *El habla andaluza* de A. Castro, Almería: Universidad.

²⁸ J. F. Ruiz Casanova en la reseña que hace de *Estudios de morfosintaxis histórica del español* (edición de R. Cano Aguilar y M.^a Teresa Echenique Elizondo), 2000, Madrid: Gredos, 2 vols, en la pág. 20 de *ABC Cultural*, domingo, 22 de octubre de 2000.

la tradición recibida, y de enriquecerla. Alarcos explicó técnicas que eran casi ignoradas entre nosotros; Badía -punto menos que a solas- elaboró y reelaboró la filología catalana; yo emprendí la tarea de redactar los atlas regionales. Ninguno de nosotros pensó en otra cosa que en la dura responsabilidad de poner en práctica cada mañana el aprendizaje de la lección de Menéndez Pidal; la lección que valía -también- para muchos campos que a su llegada eran secarral"²⁹. La verdad es que esta generación de filólogos y de lingüistas -su obra en la mayoría de los casos evoluciona de la filología a la lingüística consiguiendo una extraordinaria síntesis entre el estudio de la una y de la otra- tiene un gran mérito porque las circunstancias en un primer momento, debido a la Guerra Civil, no fueron las más favorables para desarrollar la investigación.

J. M. Blecua describe así la situación: "España había perdido gran parte de la tradición filológica del Centro y la Universidad española no era precisamente un lugar lleno de especialistas en materias lingüísticas. En este ambiente difícil y poco grato se forma la primera generación de lingüistas nacidos hacia 1925: Emilio Alarcos Llorach (1922-1998), Fernando Lázaro Carreter (1923-2004), Manuel Alvar (1923-2001), Diego Catalán, Félix Monge o Juan Miguel Lope Blanch (el ilustre Maestro, 1927-2002, al que tanto recordamos). Dejando aparte la formación de Diego Catalán, la historia de los restantes no es muy diferente. Emilio Alarcos estudia en Madrid con Dámaso Alonso y muy pronto obtiene la cátedra del instituto de Cabra. Forma parte, con Rafael Lapesa, Samuel Gili Gaya, Salvador Fernández Ramírez, de un conjunto excepcional de profesores de Enseñanza Media. Alvar y Lázaro obtienen pronto las cátedras de la Universidad, a las que se incorpora poco tiempo después Rafael Lapesa, que en 1942 había publicado su excelente *Historia de la lengua española*"³⁰. La actividad docente e investigadora de todos estos maestros dio lugar en los diversos campos de la filología y de la lingüística española a un importante grupo de discípulos que han continuado profundizando y extendiendo de forma admirable esta labor. El magisterio de M. Alvar y de A. Llorente (1923-1998) en Granada, de F. Lázaro en Salamanca, de E. Alarcos en Oviedo y de R. Lapesa en Madrid tuvo unas consecuencias tan decisivas que se consideran fundamentales a la hora de analizar la trayectoria de la investigación filológica y lingüística en la España del siglo XX. Las distintas parcelas objeto de estudio son investigadas con profundidad y rigor: en el caso de Alvar la dialectología y la geografía lingüística³¹, en el de Llorente la lingüística general, en el de Lázaro Carreter la lingüística general y la teoría de la literatura³², en el de Alarcos la fonología y la gramática (recordemos su *Fonología española, Gramática estructural según la escuela de Copenhague* en la que presenta la teoría de la glosemática de Hjelmslev, los *Estudios de gramática funcional*³³, en el de R. Lapesa la historia de la lengua³⁴. Además, la labor de Alarcos es fundamental para entender la introducción y aplicación en la lingüística española de los principios del estructuralismo primero y del funcionalismo después, siendo la gramática y la fonología, sin olvidar la semántica y la lexicología, los campos más beneficiados con su aplicación³⁵. La pérdida de M. Alvar

²⁹ M. Alvar, 1966 en *Arbor*, n.º 243, marzo, pág. 264.

³⁰ J. M. Blecua, *op. cit.*, pág. 27.

³¹ M. Alvar (dir.), 1961-1973, *Atlas lingüístico etnográfico de Andalucía*, 6 vols., Granada: Universidad-CSIC, 1961-1973. (Con la colaboración de Antonio Llorente y Gregorio Salvador.)

³² V. F. Lázaro Carreter, 1949, *Las ideas lingüísticas en España en el siglo XVIII*, Madrid: CSIC. Reimpresión, 1985, Barcelona: Crítica.

³³ V. E. Alarcos Llorach, 1950, *Fonología española*, Madrid: Gredos; *Gramática estructural según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española*, 1951, Madrid: Gredos; 1970, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.

³⁴ R. Lapesa, *Historia de la lengua española*, en sus diversas ediciones.

³⁵ E. Alarcos, *Gramática estructural*, cit.

en el verano de 2001, cuando la muerte le sorprende en plena tarea investigadora, ha sido un duro golpe para la filología y la lingüística del español. Ahora sólo nos queda a los que amamos este quehacer el consuelo de una obra completa, inmensa y con una altura científica difícil de superar.

3. LA LINGÜÍSTICA ESPAÑOLA ACTUAL

3. 1. *Introducción*

La lingüística española actual es el resultado de un largo y lento proceso en el que la escuela de Menéndez Pidal constituye un antecedente fundamental en el desarrollo de los distintos campos de estudio. El esfuerzo, la inquietud y la sólida preparación científica de los jóvenes lingüistas son otras razones poderosas que explican la situación presente. La asimilación de las diversas corrientes de la lingüística moderna, la renovación metodológica y el permanente contacto con las investigaciones que se realizan en otros países europeos y americanos constituyen otros factores positivos para explicar el panorama de la teoría lingüística en la España de nuestro tiempo.

J. M. Blecua, al analizar la llegada del estructuralismo, señalaba: "Es, pues, el triunfo del estructuralismo en España un fenómeno un tanto extraño en la historia de la propagación de las ideas científicas, porque posee tres características que lo hacen sumamente diferente a lo que es la llegada y pervivencia de una corriente científica a una comunidad. En primer lugar, porque tiene una propagación inmediata; en segundo lugar, porque es adoptado sin inconvenientes por lingüistas que procedían del historicismo o de formaciones muy variadas y, sobre todo, por una tercera característica, mucho más rara en el campo de historia de la ciencia, que es su extraordinaria pervivencia en el tiempo como teoría efectiva para la investigación. Estos tres rasgos: inmediata propagación, adopción sin ningún tipo de dificultades por los científicos y, sobre todo, su extraordinaria supervivencia hacen que el fenómeno de la extensión del estructuralismo como teoría lingüística en España sea un caso muy interesante"³⁶.

Con la llegada del funcionalismo se benefician fundamentalmente los estudios gramaticales y los de fonología. También los de dialectología, semántica y lexicología³⁷. Todo ello constituye un fértil terreno abonado para el desarrollo de otros campos que contribuyen a completar el amplio perfil de la lingüística española actual.

3. 2. *Campos de estudio*

En el plano de la fonética y de la fonología la aportación del recordado A. Quilis (1933-2003) ha sido fundamental. Sus trabajos llenos de rigor científico constituyen una referencia imprescindible para cualquier estudioso del tema³⁸. La *Fonología española* de E. Alarcos siempre será una obra imprescindible por su profundo magisterio y por la acertada aplicación de los principios fonológicos de Trubetzkoy a la fonología del

³⁶ J. M. Blecua, *op. cit.*, pág. 29.

³⁷ Desde la orientación funcionalista merecen ser destacadas, 1985, las *Lecciones del I y II curso de lingüística funcional*, Oviedo: Universidad, 1985.

³⁸ V. entre otros los siguientes trabajos: 1984, *Bibliografía de fonética y fonología españolas*, Madrid: CSIC, 1993, *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1996, *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco/Libros. V. también A. Quilis y J. A. Fernández, 1990, *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes norteamericanos*, Madrid: CSIC, 13.ª edición.

español³⁹. Otras aportaciones que hay que considerar son las de M. Ariza, J. Borrego Nieto, F. D'Introno, J. J. Gómez Asencio y M. Martínez Celdrán⁴⁰.

En el campo de la gramática la labor de la llamada escuela de Oviedo con E. Alarcos, como mentor e impulsor de rigurosos proyectos de investigación, S. Gutiérrez Ordóñez, J. A. Martínez, y otros destacados estudiosos es decisiva. La aportación de G. Rojo es asimismo fundamental⁴¹. El desarrollo de los estudios de sintaxis del español en el período comprendido entre 1960 y 1984 adquiere gran importancia como demuestran R. González Pérez y A. M.^a Rodríguez Fernández en su *Bibliografía de sintaxis española*⁴². Significativo es el título de la importante obra por sus consecuencias científicas y didácticas de C. Hernández Alonso, *Gramática funcional del español*, cuya primera edición apareció en 1984. En 1996 apareció la tercera edición aumentada y corregida. La *Gramática de la lengua española* (1994) de E. Alarcos constituye otro referente fundamental en la historia de la gramática española del siglo XX. ("Su nombre, con el de Nebrija, con el de Andrés de Bello, con el de Salvador Fernández Ramírez, ha entrado ya en el olimpo de los grandes gramáticos de nuestra lengua", afirma G. Salvador⁴³). Otras gramáticas importantes en los últimos años del siglo XX son la *Gramática española. I. La oración compuesta* (1994) de Á. López García, la *Gramática didáctica del español* (1997) de L. Gómez Torrego y la *Gramática española* (1998) de F. Marcos Marín, F. J. Satorre Grau y M.^a L. Viejo.

Otro hecho que debe valorarse muy positivamente es la aparición de la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) coordinada por V. Demonte e I. Bosque y en la que los distintos temas de morfología, morfología léxica, sintaxis y gramática del texto son tratados con rigor por prestigiosos especialistas, en su mayoría pertenecientes a la generación de los jóvenes lingüistas españoles y que han hecho sus tesis doctorales sobre concretos campos de la gramática del español, especialmente de sintaxis. La situación actual de los estudios gramaticales puede considerarse, por ello, como buena, sobre todo si tenemos en cuenta períodos anteriores en los que las investigaciones sobre campos tan importantes como la sintaxis brillaban, sobre todo desde la perspectiva sincrónica y descriptiva, por su ausencia.

Hoy junto a excelentes trabajos generales son cada vez más numerosos los particulares: aquellos que se centran en cuestiones concretas de la sintaxis del español. Aspectos relacionados con la oración compleja están siendo investigados con gran brillantez. De esta manera, las llamadas oraciones adverbiales propias e impropias, escasamente atendidas por la llamada gramática tradicional, están siendo estudiadas con gran preocupación científica y pedagógica y las conclusiones no pueden ser más positivas. La salud de la investigación en este apartado, como bien demuestra la bibliografía selectiva, no puede ser mejor. En el campo de la llamada oración simple

³⁹ E. Alarcos Llorach, *Fonología española*. La primera edición es de 1950, pero después han aparecido en la editorial Gredos diversas ediciones y reimpresiones.

⁴⁰ V. M. Ariza, 1989, *Manual de fonología histórica del español*, Madrid: Síntesis, J. Borrego Nieto y J. J. Gómez Asencio, 1997, *Prácticas de fonética y fonología*, Salamanca: Universidad, 2.^a edición, F. D'Introno y otros, 1995, *Fonética y fonología del español*, Madrid: Cátedra, M. Martínez Celdrán, 1989, *Fonología general y española. Fonología funcional*, Barcelona: Teide.

⁴¹ V. el importante estudio de G. Rojo, 1978, *Cláusulas y oraciones*, Santiago de Compostela: Universidad. V., asimismo, su discurso "El lugar de la sintaxis en las primeras gramáticas de la Academia" con el que ingresó en la Real Academia Española. G. Rojo que ocupó el sillón N. Centró su discurso en las diferencias existentes entre las ediciones de la *Gramática* de 1771 y 1796.

⁴² V. la obra de R. González Pérez y A. M.^a Rodríguez Fernández, 1989, *Bibliografía de sintaxis española (1960-1984)*, Anexo 31 de *Verba*, Santiago de Compostela: Universidad. Comprobado.

⁴³ G. Salvador, 1998, "Emilio Alarcos Llorach (1922-1998)", *BRAE* LXXVIII, pág. 14.

destaca la contribución de J. M. González Calvo⁴⁴. En el de la llamada oración compuesta y compleja son relevantes los estudios de C. Hernández, J. A. Martínez, J. A. de Molina Redondo, J. A. Moya, A. Narbona y G. Rojo⁴⁵. Las oraciones causales y finales, condicionales y concesivas, comparativas y consecutivas, que durante mucho tiempo sólo eran tratadas de manera ligera y superficial en las distintas gramáticas, cuentan con importantes estudios tanto diacrónicos como sincrónicos. Algunos de estos han nacido de brillantes tesis doctorales, como hemos señalado. El trabajo de R. Lapesa, “Sobre dos tipos de subordinación causal”, debe considerarse como el punto de partida de esta preocupación por los estudios de sintaxis del español⁴⁶. La diferencia entre causales del enunciado y causales de la enunciación ha tenido unas importantes consecuencias didácticas que conviene valorar en su justo término.

Desde esta nueva perspectiva, hay que destacar las brillantes aportaciones de A. I. Álvarez, A. Aranda, L. Flamenco García, C. Fuentes, C. Galán, S. García, S. Gutiérrez Ordóñez, C. Hernández Alonso, L. A. Hernando Cuadrado, H. Martínez, J. A. Martínez, E. Montolío, J. A. Moya, A. Narbona, M. Peñalver, M. Porcar, J. Rivarola, L. Santos Río (del que hay que recordar, últimamente, su extraordinario *Diccionario de partículas*, y A. Veiga entre otros⁴⁷. Desde la perspectiva diacrónica destacan en este

⁴⁴ Véase J. M. González Calvo, 1991, “Acercamiento a una clasificación de la oración simple según el *dictum*”, *ELUA*, 7 (1991), págs. 99-116 y 1995, *La oración simple*, Madrid: Arco/Libros.

⁴⁵ V. C. Hernández, 1980, “Revisión de la llamada oración compuesta”, *RSEL*, 10, 2, págs. 277-305, J. A. Martínez, 1996, *La oración compuesta y compleja*, Madrid: Arco/Libros, J. A. Moya, 1996, *Los mecanismos de interordinación: a propósito de pero y aunque*, Granada: Universidad: 2000, “La oración compleja: las proposiciones”, *Adquisición y enseñanza de la lengua española*, Granada: Universidad págs. 269-286, “El análisis de las comparativas y las consecutivas”, *La enseñanza de la lengua española en los textos*, Granada: Universidad, 2000, págs. 195-204, J. A. de Molina Redondo, 1983, “En torno a la oración compuesta en español”, *Philologica Hispaniensia in Honorem Manuel Alvar*, II, págs. 513-527 y J. A. Moya, 1989, “Coordinación e interordinación, dos relaciones conjuntivas”, *Homenaje a Antonio Llorente. Philologica* II, págs. 211-225.

⁴⁶ V. R. Lapesa, 1978, “Sobre dos tipos de subordinación causal”, *Homenaje a Emilio Alarcos Llorach*, III, Oviedo: Universidad, págs. 173-205. V. también el estudio de F. Marcos Marín, 1979, “A propósito de las oraciones causales. Observaciones críticas”, *Cuadernos de Filología. Studia Linguistica Hispanica* II:1, págs. 163-171.

⁴⁷ Véanse A. I. Álvarez, 1989, *Las construcciones consecutivas en español. Estudio funcional sobre la oración compuesta*, Oviedo: Universidad, A. Aranda, 1990, *La expresión de la causatividad en español actual*, Zaragoza: Pórtico L. Flamenco García, 1999, “Las construcciones concesivas y adversativas”, *Gramática descriptiva de la lengua española* III, pp. 3805-3878, C. Fuentes, 1985, *Sintaxis oracional. (Las oraciones consecutivas en español)*, Sevilla: Alfar, C. Galán, 1992, *Las oraciones finales en español. Estudio sincrónico*, Cáceres: Universidad de Extremadura, S. García, 1996, *Las expresiones causales y finales*, Madrid: Arco/Libros, S. Gutiérrez Ordóñez, 1992, *Las odiosas comparaciones*, Logroño: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de La Rioja, 1992, *Estructuras comparativas*, Madrid: Arco/Libros y 1994, *Estructuras pseudocomparativas*, Madrid: Arco/Libros, C. Hernández, “De nuevo sobre las oraciones consecutivas”, *Homenaje a Emilio Alarcos Llorach*, L. A. Hernando Cuadrado, 1998, “Sobre la expresión de la concesividad en español”, *Revista de Filología Románica*, 15, págs. 123-133, H. Martínez, 1996, *Construcciones temporales*, Madrid: Arco/Libros, E. Montolío, 1999, “Las construcciones condicionales”, *Gramática descriptiva de la lengua española* III, pp. 3643-3737, A. Narbona, 1989, *Las subordinadas adverbiales impropias en español. (Bases para su estudio)*, Málaga: Ágora y 1990, *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II). Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas*, Málaga: Ágora M. Porcar, 1993, *La oración condicional. La evolución de los esquemas verbales condicionales desde el latín al español actual*, Castellón: Universidad, J. L. Rivarola, 1982, “Las construcciones concesivas y restrictivas en español (hipotaxis y parataxis)”, *Actas del Séptimo Congreso Internacional de Hispanistas*, II, págs. 865-874, L. Santos Ríos, 1982, “Reflexiones sobre la expresión de la causa en castellano”, *Studia Philologica Salmanticensis*, 6, págs. 231-277, A. Veiga, 1991, *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*, anejo 34 de *Verba*, Santiago de Compostela: Universidad. V., además, los estudios que sobre las oraciones coordinadas y las subordinadas sustantivas, adjetivas y cada una de las llamadas adverbiales propias e impropias aparecen en los tomos 2 y 3 de la *Gramática descriptiva de la lengua española*, cit.

plano los estudios de J. A. Bartol Hernández, R. Cano, A. Narbona y J. L. Rivarola fundamentalmente⁴⁸.

La *Gramática funcional del español* (1984, 1.^a edición, 1996, 3.^a edición), la *Gramática de la lengua española* (1994) de E. Alarcos, la *Gramática del español. I. La oración compuesta* (1994), la *Gramática del español. II. La oración simple* (1996) y la *Gramática del español. Las partes de la oración*, 1998 (las tres partes en Arco/Libros) de Á. López García, la *Gramática didáctica del español* (1997) de L. Gómez Torrego, la *Gramática española* (1998) de F. Marcos Marín, F. J. Satorre Grau y M.^a L. Viejo Sánchez (1998) y la ya mencionada *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) recogen, lógicamente, las nuevas orientaciones metodológicas y completan el panorama de las gramáticas del español que encuentra un referente en el tiempo en el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910) de E. Benot. En los planes de estudios, como consecuencia de estas nuevas líneas de investigación gramatical, aparecen asignaturas que en lugar de llevar en su título el nombre gramática llevan el de sintaxis: *Sintaxis funcional del español*. (La nueva edición de la *Gramática* de la RAE parece ser que saldrá de las imprentas en 2007, según ha manifestado su director V. García de la Concha. En 1931 apareció la última edición, puesto que la de 1962 no es tal ya que la única novedad la constituye la incorporación de las nuevas normas de ortografía que entraron en vigor en 1959. El *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* aparece, en su primera edición, en 1973. Fue obra de S. Gili Gaya y S. Fernández Ramírez.)

La formación de palabras ha sido también aspecto cuidado por la investigación como bien demuestra la bibliografía sobre estos temas que ha aparecido en las últimas décadas del siglo XX. La contribución de E. Alarcos, S. Alcoba, R. Almela, M. Alvar Ezquerro, M. Álvarez García, E. de Bustos Gisbert, E. de Bustos Tovar, F. Lázaro Mora, E. Martínez Celdrán, J. Pena, S. Varela Ortega y otros es importante en el estudio de este campo⁴⁹. Además, en la quinta parte de la *Gramática descriptiva de la lengua española* III se presta una gran atención a esta cuestión, con lo que estos estudios quedan reforzados y completados⁵⁰. La presencia de asignaturas como *Semántica léxica y formación de palabras* es una consecuencia de las relaciones entre investigación y enseñanza.

Los estudios sobre las diversas categorías gramaticales ofrecen asimismo un panorama bibliográfico bastante extenso y completo⁵¹. La aportación de J. M. González

⁴⁸ J. A. Bartol Hernández, 1986, *Oraciones consecutivas y concesivas en las Siete Partidas*, Salamanca: Universidad, 1988, *Las oraciones causales en la Edad Media*, Madrid: Paraninfo, R. Cano, 1995, *Sintaxis histórica de la comparación en español. El caso de como*, Sevilla: Universidad, A. Narbona, 1978, *Las proposiciones consecutivas en español medieval*, Granada: Universidad, M. Peñalver, 2001, "Sobre las oraciones finales en español", *Anuario de Lingüística Hispánica*, XIV, págs. 455-484, y 2002, "Sobre las oraciones consecutivas en español", *Anuario de Letras*, XL, págs. 43-72, J. L. Rivarola, 1976, *Las conjunciones concesivas en español medieval y clásico*, Tübingen: Max Niemeyer.

⁴⁹ Para una bibliografía selectiva del tema, v. las páginas 79-87 de la obra citada de A. M.^a Rodríguez Fernández.

⁵⁰ V. en la *Gramática descriptiva* III los capítulos "La derivación nominal", por R. Santiago Lacuesta y E. Bustos Gisbert, "La derivación adjetival", por Franz Rainer, "La derivación apreciativa", por F. A. Lázaro Mora, "La derivación verbal y la parasíntesis", por D. Serrano-Dolader, "La composición", por J. F. Val Álvaro, "La flexión nominal. Género y número", por Théophile Ambadiang, "La flexión verbal", por S. Alcoba, "La prefijación", por S. Varela y J. Martín García, "La interfijación", por J. Portolés y "Otros procesos morfológicos. Acortamientos, formación de siglas y acrónimos", por M. Casado Velarde.

⁵¹ Como resulta muy complejo citar todas las aportaciones, remitimos nuevamente, dada la calidad de su repertorio bibliográfico, al trabajo de A. M.^a Rodríguez Fernández. Véanse para ello las págs. 88-151, donde esta estudiosa estructura una amplia y completa bibliografía desde el artículo, el sustantivo y el pronombre al adverbio, preposición y conjunción, deteniéndose especialmente en los estudios sobre el verbo y sus diversos morfemas.

Calvo resulta, como hemos señalado, en este aspecto fundamental. Véase de este estudioso, “Revisión de la clasificación de la oración según el modus”, *AEF* XXIV (2001), págs. 207-221.

En el campo de la semántica y la lexicología del español, hay que partir de la llamada "Escuela de semántica de la Laguna" para entender mejor la evolución y desarrollo de estos estudios en el ámbito de nuestra lengua, sobre todo si tenemos en cuenta que la semántica ha sido “la pariente pobre de la lingüística”. La obra de G. Salvador y R. Trujillo fundamentalmente, y C. Corrales, I. Corrales y A. Escobedo está incardinada en esta línea metodológica. La aportación a estos campos de la lingüística del español del insigne Maestro E. Coseriu (1921-2002) es un hecho necesario para entender el desarrollo de esta metodología tanto en el fondo como en la forma⁵², sobre todo en lo que concierne a la distinción entre semántica y lexicología y a la aplicación científica y pedagógica a los estudios del español de la teoría de los llamados campos léxicos, más propiamente que campos semánticos, considerándose estos como estructuras paradigmáticas que tienen una significación común y que, a su vez, tienen semas específicos que las constituyen en oposición. Es decir, que los términos están emparentados, asociados, pero guardando diferencias. Como señalaba el insigne Coseriu, “El campo léxico es un conjunto de lexemas unidos por un valor léxico común (valor de campo) que estos lexemas subdividen en valores más determinados, oponiéndose entre sí por diferencias de contenido léxico (‘rasgos distintivos lexemáticos’ o semas”. Los conceptos, por tanto, de lexema, archilexema, sema y archisemema resultan fundamentales para el estudio científico de esta cuestión. Como muy bien ha señalado C. Otaola, para los autores que no llevan a cabo el estudio de la semántica léxica y que no identifican semántica y lexicología, para ellos la semántica es una ciencia más general y de carácter más filosófico, que se ocupa de la palabra en el aspecto sincrónico y diacrónico, desde el punto de vista de su naturaleza, de la sustancia del significado, de las relaciones entre el signo y lo significado, entre la palabra y su correspondencia en la mente, de los cambios semánticos, de las motivaciones. Podríamos decir que la semántica léxica es la ciencia que se ocupa del contenido de las palabras, de la naturaleza del signo lingüístico y, especialmente, del significado, ya sea en sí mismo, en su relación con otros signos, en la comunicación, etc. Por el contrario, la lexicología moderna se centra en el estudio de las unidades léxicas y sus relaciones sistemáticas, de manera que ha abordado el estudio del léxico desde la teoría de campos y análisis sémico, centrándose en el contenido de los signos⁵³.

En lo que concierne a la bibliografía más reciente, hay que recordar obras como 2002, *Para la historia del léxico español* (ed. preparada por A. Soler y N. Mañé, Madrid: Arco/Libros, 2 vols.), 1998, *El préstamo lingüístico. Conceptos, problemas y métodos* (Valencia: Universidad), de J. Gómez Capuz, 2001, *Léxico y pragmática* (Frankfurt, Peter Lang), de C. Jiménez Quesada, 2001, *Colocaciones léxicas en el léxico español actual: estudio formal y léxico-semántico* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares/Takushoku University), de K. Kazumi o 2001, *Ensayo de teoría semántica: lengua natural y lenguajes científicos* (México: El Colegio de México), de L. F. Lara. En lo que concierne a la llamada semántica composicional, hay que destacar la brillante aportación de M.^a V. Escandell Vidal, que en su libro, 2004, *Fundamentos de semántica composicional* (Barcelona: Ariel), analiza los aspectos gramaticales y estructurales del significado de las diferentes categorías gramaticales, las unidades con

⁵² La obra lingüística de E. Coseriu es fundamental en el desarrollo de los estudios del español en el siglo XX. El rigor, el análisis, la claridad expositiva, la metodología seguida, las consecuencias científicas de sus investigaciones lo convierten en un maestro indiscutible de la filología y de la lingüística española.

⁵³ C. Otaola, 1998, *Lengua española III. Semántica. Lexicología. Lexicografía*, Madrid: UNED.

contenido gramatical y la contribución semántica de las relaciones de dependencia gramatical. Es decir, que la semántica composicional estudia el significado de sintagmas y oraciones. De la misma manera que el fin de la sintaxis no es la palabra, sino la oración, el objetivo, el fin de la semántica no puede quedarse en el estadio de la palabra (semántica léxica), sino que tiene que atender la producción e interpretación de las expresiones más complejas⁵⁴. La presencia en los planes de estudios de asignaturas como *Semántica y lexicología* o *Semántica léxica del español*. En la Universidad de Granada la asignatura recibe el nombre de *Lexicología, semántica y lexicografía del español*.

En historia de la lengua española es necesario destacar el impulso que está recibiendo un campo tan importante como es el de la sintaxis histórica. Son muchos los trabajos que han visto la luz en los últimos años desde esta perspectiva investigadora. Las actas de los congresos internacionales de Historia de la Lengua Española son un buen documento para comprobar este hecho tan positivo⁵⁵. Desde la consideración diacrónica hay que felicitar de la aparición de obras como *Morfología histórica del español* de M. Alvar y B. Pottier, *El español a través de los tiempos* de R. Cano, *Introducción plural a la gramática histórica* (F. Marcos Marín coord.), *Cronología relativa del castellano* de C. Pensado, *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico* de E. Ridruejo, *Sintaxis histórica de la oración compuesta en español*, Madrid, Gredos, 2005 de F. J. Ruiz de Loizaga⁵⁶. Asimismo constituye una venturosa novedad la aparición en 2005 de la *Historia de la lengua española* de R. Menéndez Pidal, publicada, al cuidado de D. Catalán, por iniciativa de la Fundación Menéndez Pidal y de la RAE. En lo que se refiere a los orígenes del español hay que destacar las aportaciones de los hermanos Cl. y J. García Turza de la Universidad de la Rioja, sobre todo del primero⁵⁷.

En lo que concierne a la lexicografía también ha habido indiscutibles progresos, siendo M. Alvar Ezquerro, entre los jóvenes lingüistas españoles, el que más aportaciones ha realizado tanto a la lexicografía teórica como a la lexicografía práctica. Destaca especialmente su *Lexicografía descriptiva* (Barcelona, Vox, 1993), aunque hay que seguir recordando los excelentes trabajos de J. Fernández-Sevilla, *Problemas de lexicografía actual* (1974) y los *Estudios de lexicografía española* (Madrid, Paraninfo, 1988) de M. Seco. Asimismo conviene recordar y considerar la contribución al campo de la lexicografía teórica de estudiosos como I. Ahumada, H. Hernández, J. Martínez Marín, J. Á. Porto Dapena o Margarita Cundín Santos. En la historia de la lexicografía

⁵⁴ V. M.ª V. Escandell, 2004, *Fundamentos de semántica composicional*, Barcelona: Ariel.

⁵⁵ V. F. Abad Nebot, 1991, "Muestra de una bibliografía comentada de Historia de la Lengua Española", *Epos*, 7, págs. 449-527 y 1992, "(Dos análisis bibliográficos): historia de la lengua. Historia de la ciencia literaria", *Epos*, 8, págs. 449-464.

Para el campo concreto de la sintaxis histórica, v. A. Narbona, 1984, "Para un repertorio bibliográfico básico de sintaxis histórica del español", *Alfinge*, 2, págs. 321-358.

⁵⁶ M. Alvar y B. Pottier, 1983, *Morfología histórica del español*, Madrid: Gredos, R. Cano, 1992, *El español a través de los tiempos*, Madrid: Arco/Libros, F. Marcos Marín (coord.), 1983, *Introducción plural a la gramática histórica*, Madrid: Síntesis, C. Pensado, 1984, *Cronología relativa del castellano*, Salamanca: Universidad, E. Ridruejo, 1989, *Las estructuras gramaticales desde el punto de vista histórico*, Madrid: Síntesis.

⁵⁷ V. Cl. García Turza y M. A. Muro, 1992, Estudio preliminar de las *Glosas Emilianenses*, edición facsímil, Madrid: Testimonio; Cl. García Turza y J. García Turza, 1997, *Fuentes españolas altomedievales. El códice emilianense 46 de la Real Academia de la Historia, primer diccionario enciclopédico de la Pensínsula Ibérica. Edición y estudio*, Logroño: Fundación Caja Rioja-Real Academia de la Historia.

española destacan los trabajos de G. Guerrero Ramos⁵⁸. Las Actas de los Seminarios de Lexicografía Hispánica de la Universidad de Jaén constituyen, en este menester, una clave fundamental, donde la aportación de Martínez Marín resultó fundamental.

La aparición del *Diccionario del español actual* de M. Seco (con la colaboración de Olimpia Andrés y Gabino Ramos) en octubre de 1999 es un hecho que ocupará siempre una página destacada en la historia de la lexicografía española. Su rigor científico, su esmerada técnica y su perfecta estructuración son manifestaciones propias de una grandiosa obra lingüística. De esta manera, obras lexicográficas tan importantes como el *Diccionario ideológico de la lengua española* (1942) de J. Casares, el *Diccionario general ilustrado de la lengua española (Diccionario Vox)*, ampliación y actualización de la obra que dirigió y revisó en sucesivas ediciones (1945, 1953, 1973); ampliación y actualización que ha sido dirigida por M. Alvar Ezquerro, el *Diccionario de uso del español* (1966-1967, II vols. 2.^a edición, Madrid, Gredos, 1998, II vols.) de M.^a Moliner y el propio *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia, cuya vigésima primera edición apareció en 1992 y que ha ido actualizando su contenido desde que en 1780 vio la luz una edición resumida del *Diccionario de Autoridades*, sin las citas que lo caracterizaban, encuentran una luminosa referencia en una obra tan completa, tan exhaustiva, tan científica y tan didáctica⁵⁹. En octubre de 2001 apareció la esperada y deseada vigésima segunda edición que presenta importantes novedades con las que se colman algunos de los objetivos más deseados de sus principales mentores e impulsores⁶⁰. También en este mismo año ha aparecido otro importante diccionario, *Gran diccionario de uso del español actual*, Madrid, SGEL, 2001, coordinado y dirigido por el catedrático de Inglés de la Universidad de Murcia, A. Sánchez Pérez. La presencia en los programas académicos de asignaturas con el nombre de *Lexicografía española* es una consecuencia muy positiva que refleja la atención que está recibiendo esta orientación en los actuales planes de estudios de Filología Hispánica.

En la dialectología los progresos han sido asimismo evidentes, pues, como dice F. Gimeno, "desde un punto de vista metodológico, la descripción de las variedades geográficas y sociales de la lengua española se ha formulado desde diversos métodos y modelos de investigación. Así pues, la dialectología y la sociolingüística españolas cuentan con las contribuciones de la dialectología tradicional, la geografía lingüística, la dialectología histórica, la dialectología estructural, la dialectología social, la dialectología transformativa, la sociolingüística y la sociolingüística histórica"⁶¹. La figura de M. Alvar resulta en este campo y en el de la geografía lingüística fundamental, como bien sabemos. Igualmente, hay que destacar las aportaciones de estudiosos como J. J. de Bustos Tovar, J. A. Frago y J. Mondéjar.

⁵⁸ V. I. Ahumada, 1989, *Aspectos de lexicografía teórica. Aplicaciones al Diccionario de la Real Academia Española*, Granada: Universidad, H. Hernández, 2000, "Lo práctico en lexicografía y la práctica lexicográfica. A propósito de dos nuevos diccionarios abreviados: El DEA y el DUE", *Rlex.*, VII, págs. 91-110. V., igualmente, J. Á. Porto Dapena, 2002, *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco/Libros, y Margarita Cundín Santos, 2000, "La norma lingüística del español y los conceptos coloquial y vulgar en los diccionarios de uso", *Rlex.*, VII, págs. 43-102. Para una bibliografía adecuada, v. M. Alvar Ezquerro, 1983, *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica*, Salamanca y 1993, *Lexicografía descriptiva*, Barcelona: Vox, págs. 353-377.

⁵⁹ Para una aproximación al estudio de los diccionarios de lengua, véase M. Alvar Ezquerro, 1992, "Los diccionarios de lengua", *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones*, Jaén: Universidad, págs. 35-49.

⁶⁰ Recordemos a este respecto el estudio de J. Gutiérrez Cuadrado, 2000, "El nuevo rumbo de la vigésima segunda edición (2001) del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia", *Rlex.*, VII, págs. 297-319.

⁶¹ F. Gimeno, 1990, *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alicante: Universidad, págs. 15-16.

En el campo de la sociolingüística la aportación de H. López Morales no ha podido ser más fructífera. Su libro *Sociolingüística* es una contribución valiosísima⁶². F. Moreno Fernández ha escrito: "La Sociolingüística de López Morales ha de ocupar un lugar significativo dentro de la bibliografía sociolingüística actual. Su aparición se produce en una época en que la disciplina comienza a ser tratada de forma más decidida en Hispanoamérica y en España. Prueba de ello son la aparición en un breve período de tiempo de varios textos introductorios, la creación de una revista especializada y la proliferación de tesis de licenciatura y doctorado. Fuera y dentro del mundo hispánico, el libro de López Morales puede ser considerado como una de las introducciones al variacionismo más claras, útiles y completas"⁶³. De este estudioso hay que destacar sus *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel, 1998. Del mismo modo, hay que recordar la *Sociolingüística*, La Laguna, Universidad, 1999 de M. Almeida y la *Sociolingüística y pragmática del español*, Washington, 2001 de Carmen Silva-Corvalán. La consecuencia más importante de estas aplicaciones es la presencia de la asignatura *Sociolingüística* en los planes de estudios. La investigación en este campo es cada vez más rigurosa y científica. Los excelentes resultados son la mejor prueba de la atención que está recibiendo⁶⁴.

Por tanto, los estudios de filología y lingüística del español van abriendo sus posibilidades y extendiéndose a nuevos campos y orientaciones, de manera que se ha profundizado en campos que ya comienzan a desarrollarse en la lingüística del Siglo de Oro como la gramática, la lexicografía, la ortografía y la enseñanza del español como segunda lengua y se extiende la investigación a otros nuevos. Todo ello demuestra la altura científica de la lingüística española actual.

La consecuencia de este desarrollo en la docencia universitaria es la presencia en los planes de estudios de asignaturas en las que el nombre de lingüística es la referencia fundamental para el estudio de los contenidos. Así *Lingüística general* (en lugar de Gramática general), *Lingüística española*, *Lingüística española del siglo XX*, *Lingüística española del Siglo de Oro*, *Lingüística aplicada*, *Lingüística del texto*, *Historia de la lingüística*, *Tendencias actuales de la lingüística*, *Lingüística histórica*

Como señala F. Gimeno, "la complementariedad entre lingüística histórica, dialectología y sociolingüística se orienta hacia un modelo que compense el equilibrio entre descripción y explicación sincrónicas e históricas, y restablezca la debida reconciliación e integración entre la lingüística general y la lingüística histórica de nuestro siglo. Evidentemente, las regularidades sincrónicas y diacrónicas son interdependientes, y no puede admitirse un proceso histórico que conduzca a un estado sincrónico en contradicción con una norma sincrónica de validez universal. En suma, nuestra propuesta trata de ofrecer una estrategia general del estudio de la heterogeneidad lingüística ordenada y dinámica en el tiempo (lingüística histórica), espacio (dialectología) y sociedad (sociolingüística)"⁶⁵. Las nuevas metodologías del análisis lingüístico son así un importante estímulo para la investigación y la docencia tan íntimamente ligadas por las consecuencias de una para la otra.

Desde esta inquietud, afán de renovación y preocupación científica hay que entender el desarrollo de nuevos campos de estudio en la lingüística española como la lingüística del texto, la pragmática, el español hablado, la lingüística aplicada, la psicolingüística,

⁶² H. López Morales, 1989, *Sociolingüística*, Madrid: Gredos.

⁶³ F. Moreno Fernández en la reseña sobre el libro de H. López Morales, 1990, *Sociolingüística*, cit., publicada en la *RFE*, LXX, pág. 192.

⁶⁴ V. por su valor científico y didáctico el libro de F. García Marcos, 1999, *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Almería: Universidad. En las páginas 471- 552 el autor presenta una rica bibliografía.

⁶⁵ F. Gimeno, *op. cit.*, pág. 167.

la historiografía lingüística, el análisis del discurso y la profundización metodológica en otros que ya comenzaron a cultivarse en el Siglo de Oro con excelente resultado como la enseñanza del español como lengua extranjera. También, como podemos observar en los contenidos de los distintos planes de estudios, están recibiendo gran atención en forma de asignaturas troncales en unos casos y optativas en otros las distintas variedades del español.

"El campo de observación de la lingüística se ha ido ampliando y extendiendo: la lingüística del texto intenta vencer las limitaciones derivadas de la consideración de la oración como unidad máxima; la superación de la idea saussureana de *langue* ha obligado a no ceñirse a una lingüística de los enunciados y a incluir también la enunciación, pues es la actividad creativa de los interlocutores lo que en definitiva proporciona el sentido real de los textos; la consideración de la situación en que los discursos verdaderamente se producen y de los efectos que provocan constituyen el eje de la pragmática"⁶⁶. (Y durante mucho tiempo, desde Lebríja hasta comienzos del siglo XX: la palabra, por lo que las gramáticas más que gramáticas deberían haberse llamado: Morfología del español con breves apuntes (o notas de ortografía, sintaxis y léxico).

M. Casado ha escrito sobre la manifestación de la lingüística del texto como campo de investigación: "Durante los decenios de 1960 y 1970 una nueva forma de acercarse al estudio del lenguaje vio la luz y adquirió un rápido desarrollo: la lingüística del texto. Al nacimiento y fundamentación de esta nueva corriente lingüística se encuentran asociados nombres como los de W. Dressler, E. Coseriu, S. J. Schmidt, J. S. Petöfi, H. Weinrich, T. A. van Dijk, etc. A pesar de la explosión bibliográfica que ha tenido lugar en esta área de investigación, las dificultades conceptuales y metodológicas que existen son numerosas"⁶⁷.

Este mismo estudioso define los objetivos de la lingüística del texto y escribe: "Se ocupa del ámbito lingüístico constituido por los actos de habla, o el entramado de los actos de habla, que realiza un determinado hablante en una situación determinada, y que puede estar integrado por manifestaciones habladas o escritas."⁶⁸.

J. Portolés señala en relación con este campo de investigación: "En la década de 1970 se formaron nuevas disciplinas en la lingüística que encontraron en los marcadores discursivos confirmación de sus hipótesis de partida: por un lado, se consolidó la Lingüística del Texto y, por otro, comenzó a afianzarse la pragmática. La Lingüística del texto aspira a romper las fronteras de la oración como límite último en los estudios del lenguaje y amplía su objeto a una unidad mayor que denomina 'texto'. En el camino de la oración al texto, algunos marcadores discursivos -o marcadores textuales, según su terminología- constituyen unidades de inapreciable valor probatorio"⁶⁹. En la lingüística del texto las aportaciones de T. Albadalejo, E. Bernárdez, S. Bonilla, M. Casado, C. Fuentes, Isabel García Izquierdo⁷⁰, J. Garrido, M.^a A. Martín Zorraquino⁷¹, E. Montolío⁷², J. Portolés, R. Trives y otros han sido fundamentales⁷³.

⁶⁶ A. Narbona, 1988, "Sintaxis coloquial: problemas y métodos", *LEA*, X/1, pág. 82.

⁶⁷ M. Casado Velarde, 1993, *Introducción a la lingüística del texto del español*, Madrid: Arco/Libros, pág. 9.

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ J. Portolés, 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel, págs. 8-9.

⁷⁰ I. García Izquierdo, 1998, *Mecanismos de cohesión textual. Los conectores ilativos en español*, Castellón de la Plana: Universidad.

⁷¹ M.^a A. Martín Zorraquino y J. Portolés, 1999, "Los marcadores del discurso", *Gramática descriptiva de la lengua española III*, págs. 4051-4214.

⁷² E. Montolío, 2001, *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

⁷³ Véase E. Bernárdez, 1982, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa Calpe y E. Bernárdez (ed.), *Lingüística del texto*, Madrid: Arco/Libros.

“Es el texto el objetivo, el fin de este campo lingüístico, cómo y de qué manera se produce la coherencia y la cohesión. Para ello es fundamental el análisis de los elementos, de los recursos que intervienen en la consecución de estas propiedades. “Lo que caracteriza al texto es la cohesión, el hecho de formar un todo y no ser unas cuantas oraciones que no tienen que ver entre sí. La cohesión se consigue con procedimientos sintácticos que están en la oración, como los pronombres anafóricos, los conectores y los tiempos verbales”, señala J. Garrido⁷⁴. Sobre unas unidades lingüísticas tan importantes en la organización de los textos como los marcadores del discurso la bibliografía aumenta día a día, fijando así la atención en estos elementos tan poco atendidos, salvo honrosas excepciones, por la llamada gramática tradicional.

L. Cortés estudioso de este campo de la investigación lingüística refleja este interés bibliográfico y señala: “Cada día son más las aportaciones bibliográficas que se ocupan de la posibilidad que tienen determinadas clases de palabras, sustantivos, verbos, adverbios, conjunciones, interjecciones, etc. Y algunos sintagmas de expresar matices relacionados con la modalidad u organización del enunciado. Tales estudios son consecuencia del paso dado en estos últimos decenios desde un nivel de análisis oracional a un nivel discursivo”⁷⁵. El paso de la lingüística oracional a la lingüística supraoracional es así un hecho claro tanto en la investigación como en la enseñanza. Los nuevos planes de estudios reflejan como es evidente esta nueva orientación en los programas de las asignaturas de *Gramática Española* y en la creación de asignaturas concretas dedicadas a la enseñanza e investigación de este campo de la lingüística actual.

Otro ámbito que cada vez estudian con más preocupación metodológica los lingüistas españoles es el análisis del discurso, bastante relacionado con la lingüística del texto, pero con objetivos específicos y particulares. Entre la lingüística textual y el análisis del discurso no deben establecerse fronteras, ni barreras infranqueables, pero sí diferencias. Puede decirse que el campo de aplicación de la lingüística del texto es más teórico, mientras que el del análisis del discurso es más práctico. Ll. Payrató trata de precisar y aclarar los objetivos de estos campos y señala: “El estudio de los productos lingüísticos, como manifestaciones de la capacidad humana de lenguaje, constituyen el objeto del *análisis del discurso*, aunque, hoy por hoy, esta denominación debe entenderse como un título genérico que engloba diversas tendencias (pasadas y presentes) más que como el epígrafe de una disciplina homogénea. Así para empezar, el análisis del discurso se puede intentar diferenciar de la llamada *lingüística textual*, a pesar de que ambas orientaciones coinciden en distintos aspectos y, en último término, resultan complementarias.

La lingüística textual puede conceptuarse como el conjunto de desarrollos que, partiendo del núcleo de la teoría gramatical, ha ampliado el alcance del estudio desde la unidad tradicional de la oración a la del texto. Esto implica que el tipo de estudio realizado ha seguido en general los presupuestos de la lingüística, pero se ha orientado más, por ejemplo, hacia un análisis de los hechos de la competencia (o capacidad

Para una bibliografía selectiva y útil para el estudio de este campo de la lingüística del español, véase R.-A. de Beaugrande y W. Ulrich Dressler, 1997, *Introducción a la lingüística del texto* (versión española y estudio preliminar de S. Bonilla), Barcelona: Ariel, págs. 22-25.

⁷⁴ J. Garrido, 1997, *Estilo y texto en lengua*, Madrid: Gredos, pág. 135.

⁷⁵ L. Cortés, 1995, “Bibliografía: marcadores del discurso (I)”, *Español Actual*, pág. 63 y 1995, “Bibliografía: marcadores del discurso (II)”, *EA*, 64, págs. 75-94.

Para el estudio de este aspecto de estas unidades lingüísticas relacionadas con la organización del enunciado es fundamental la consulta del trabajo coordinado por M.^a A. Martín Zorraquino y E. Montolio Durán, 1998, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid: Arco/Libros. V. también J. Portolés, *Marcadores del discurso*, cit.

textual, en este caso concreto) en detrimento de los hechos de la actuación (o práctica textual). Los datos utilizados preferentemente han correspondido a textos escritos, y se ha tendido a formular modelos teóricos que los explique. Por contra, el análisis del discurso, en una acepción más restringida, ha optado por orientaciones de menor abstracción teórica, más próxima a los datos, y ha trabajado habitualmente con la lengua oral. Asimismo, ha tendido a incorporar en el análisis el contexto de producción/recepción del texto, y en este sentido se ha apartado (más que la lingüística textual) del núcleo tradicional de la teoría del lenguaje"⁷⁶.

L. A. Hernando Cuadrado analiza también este hecho y afirma: "Junto al estudio de la estructura de la oración, la unidad superior de que se ha solido ocupar tradicionalmente la gramática, en los últimos decenios se ha venido observando un creciente interés por analizar la forma de enlazarse las oraciones entre sí para producir secuencias coherentes, fundamentalmente a través del *análisis del discurso* y del *análisis del texto*, nociones sobre cuyo alcance las posturas de los especialistas no siempre han convergido.

Una opinión muy extendida ha sido la de que el *análisis del discurso* se centra en la estructura del lenguaje hablado tal como se presenta de manera natural en las conversaciones, entrevistas, reportajes y charlas, mientras que el *análisis de textos* se basa en la del lenguaje escrito tal como aparece en las obras literarias, ensayos o anuncios, por ejemplo. Pero no se trata de una distinción bien definida, y ha habido otros usos de estas denominaciones. Concretamente, tanto *discurso* como *texto* se han utilizado con frecuencia en un sentido más amplio que incluye todas las unidades del lenguaje que tienen una intención comunicativa definible, ya sean escritas o habladas, llegando a expresarse algunos investigadores en términos de *discurso hablado* o *escrito* y otros en los de *texto hablado* o *escrito*"⁷⁷. El análisis del discurso exige, para aclarar más las ideas, la aportación de los diversos campos de la lingüística, lo que reclama una preparación y un conocimiento de cada uno de estos campos para poder desarrollar y aplicar la metodología de la manera más científica. En los planes de estudios de ¿2000? Ya aparecieron asignaturas optativas con el nombre de *Lingüística del texto y análisis del discurso* en unas universidades y *Pragmática y análisis del discurso* en otras.

El español coloquial es otro campo muy presente en la investigación y en la docencia universitaria. La presencia en los planes de estudios de asignaturas teóricas y prácticas (en unas universidades con el descriptor de *Español coloquial* y en otras con el de *Español hablado*, como en Almería y Granada, aunque en Granada la asignatura incorpora análisis del discurso. *Español hablado. Análisis del discurso*) sobre este campo así lo confirma. Las aportaciones de A. Briz, L. Cortés, J. M. Lope Blanch, M. Muñoz Cortés, A. Narbona, A. Quilis, G. Salvador, A. M.^a Vígara Tauste y otros son una buena muestra del buen estado de salud de estos estudios. A. M.^a Vígara ha afirmado: "Lenta, pero progresivamente, el interés por el estudio de nuestra lengua coloquial ha ido aumentando en los últimos años. Y, con el tiempo, urgidos por la necesidad, quienes nos hemos dedicado a ello hemos ido perdiendo aquella timidez inicial que nos imponían los modelos de lingüística vigentes. En efecto, mientras han prevalecido los modelos de lingüística teórica sujeta al principio de inmanencia, que concebían el lenguaje como un sistema abstracto y estructurado de signos y reglas, el

⁷⁶ Ll. Payrató, 1998, *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona: Ariel, págs. 98-99.

⁷⁷ L. A. Hernando Cuadrado, 1999, "Sobre la conversación y su análisis", *Oralia* (análisis del discurso oral), vol. 2, pág. 265. V. también A. Tusón, 1997, *Análisis de la conversación*, Barcelona: Ariel.

estudio del lenguaje coloquial era epistemológica y metodológicamente impracticable"⁷⁸.

Una consecuencia de la preocupación por el estudio del español hablado es que aparezcan obras con un título tan significativo como *El español hablado en Andalucía*⁷⁹. La bibliografía sobre esta línea metodológica de investigación de la lingüística hispánica aumenta día a día, lo que constituye un hecho suficientemente significativo⁸⁰. Las aportaciones a este campo de estudiosos como A. Briz son bien conocidas. Su estudio *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmalingüística*, Barcelona, Ariel, 1998 es una notable contribución a este campo.

Otro campo que adquiere cada día más interés en la docencia y en la investigación es la pragmática⁸¹. Como señala C. Otaola, "la pragmática surgió como respuesta a los problemas que la semántica no podía resolver al estudiar el significado de enunciados. Los problemas se plantearon ante la imposibilidad de investigar los múltiples tipos de significados que se pueden detectar en las emisiones lingüísticas concretas. En efecto, se constata que, en los enunciados, además del significado propiamente lingüístico, explicitado en el enunciado, existen otros significados o informaciones deducibles a partir del enunciado y del significado exigido por el mismo. Son el significado referencial, la intención del hablante, las presuposiciones, etc"⁸². O sea que la pragmática tendría en cuenta, como señala esta estudiosa, la teoría lingüística compuesta de un conjunto de teorías (actos de lenguaje, implicaturas conversacionales, presuposiciones, etc.) sobre el uso del lenguaje que tiene en cuenta los sujetos (emisor y receptor) y el contexto de las emisiones lingüísticas o enunciados⁸³, de manera que, como indica M.^a V. Escandell Vidal, "la pragmática es una perspectiva diferente desde la que contemplar los fenómenos, una perspectiva que parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje"⁸⁴.

G. Reyes define los objetivos de la pragmática y escribe: "En estos últimos años, la pragmática se ha afianzado y extendido de manera notable, como atestiguan varios congresos internacionales multitudinarios, nuevas revistas especializadas, y un número creciente de libros, manuales, artículos y tesis doctorales.

El estudio del uso del lenguaje no es nada nuevo (lleva, probablemente, más de dos milenios), pero la pragmática es el primer intento de hacer, dentro de la lingüística, una teoría del significado de las palabras en su relación con los hablantes y contextos. El programa de la pragmática es muy provocativo: se trata de explicar, entre otras cosas, en qué consiste la interpretación de un enunciado, cuál es la función del contexto, qué relación hay entre el significado literal y el significado comunicado, por qué hablamos con figuras, cómo afecta la función comunicativa a la gramática de las lenguas"⁸⁵. De este modo, y de acuerdo con C. Otaola, la pragmática, a diferencia de la semántica, que

⁷⁸ A. M.^a Vigarra Tauste, 1992, *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid: Gredos, pág. 7.

⁷⁹ A. Narbona, R. Cano y R. Morillo, 1998, *El español hablado en Andalucía*, Barcelona: Ariel.

⁸⁰ Véase sobre esta cuestión L. Cortés Rodríguez, 1996, *Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos)*, Cáceres: Universidad.

⁸¹ V. J. Calvo Pérez, 1994, *Introducción a la pragmática del español*, Madrid: Cátedra.

⁸² C. Otaola, 1998, *Lengua Española III. Semántica. Lexicología. Lexicografía*, Madrid: UNED, pág. 68.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Véase M.^a V. Escandell, 2003, *Introducción a la pragmática* (nueva edición actualizada), Barcelona: Ariel, pág. 10.

⁸⁵ G. Reyes, 1995, *El abc de la pragmática*, Madrid: Arco/Libros, págs. 7-8. Véase también de esta misma estudiosa, 1990, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona: Montesinos.

estudia el significado léxico, la pragmática, a diferencia del significado literal, estudiará el significado en el uso, de acuerdo con la intencionalidad del hablante, el contexto, la interacción entre lo lingüístico y lo extralingüístico, o sea el sentido, que estaría formado por tres campos: el significado lingüístico, el significado referencial, dependiente del contexto, y la fuerza ilocutiva (intención o modalidad que imprime el sujeto a su mensaje enunciado)⁸⁶.

J. Portolés reconoce la importancia de estos estudios y afirma: "En la primera mitad del siglo, el semiótico Charles Morris (1901-1979) había concebido el estudio de la Teoría de los signos a partir de tres disciplinas: la sintaxis, la semántica y la pragmática. La primera atendería a la relación formal entre un signo y otro; la semántica, a los vínculos entre los signos y los objetos a los que se refieren; y, por último, se ocuparía de la relación entre los signos y sus intérpretes, la pragmática. Esta primera concepción de la pragmática abarcaba todos los fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que tienen lugar en el funcionamiento de los signos, aunque, no obstante, la disciplina que comienza su camino en la década de 1970 tiene unas aspiraciones más limitadas"⁸⁷.

La interpretación de los enunciados es un hecho complejo que necesita otros aportes además de la gramática y la información que encontramos en el diccionario sobre una determinada palabra. En este sentido es fundamental saber qué quiere decir realmente el emisor. La intención del hablante y las circunstancias en las que se desarrolla la comunicación son factores fundamentales para entender los objetivos de la pragmática. De ahí la importancia metodológica de la distinción entre significado convencional y significado contextual (el significado de las palabras en determinados y concretos actos comunicativos). El significado intencional, qué es lo que uno quiere decir constituyen objetivos fundamentales de esta rama o de este campo de la lingüística. Como bien señala G. Reyes, "comunicarse es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención, y no solamente el significado literal de lo que decimos"⁸⁸. Todo ello se ha manifestado en la docencia con la creación de asignaturas obligatorias y optativas con el nombre de *Pragmática del español*.

La historiografía lingüística hispánica tanto tiempo marginada de las investigaciones, dada la importancia de sus aportaciones y resultados pedagógicos y científicos, ha adquirido gran notoriedad en las dos últimas décadas en las que han aparecido excelentes estudios generales y particulares que han contribuido de forma decisiva al mejor conocimiento de la historia del pensamiento lingüístico hispánico.

Los trabajos de M. Alvar Ezquerro, M.^a L. Calero Vaquera, R. Escaby, J. J. Gómez-Asencio, F. Lázaro Carreter, M. Llitas, J. M. Lope Blanch, M.^a J. Martínez Alcalde, M.^a D. Martínez Gavilán, J. Martínez Marín, L. Nieto, H. J. Niederehe, M. Peñalver, A. Ramajo Caño, E. Ridruejo, A. Roldán, F. J. Satorre Grau, R. Trujillo y otros son una buena muestra de la inquietud que ha despertado este campo de investigación⁸⁹. Las aportaciones de un estudioso tan prestigioso como H. J. Niederehe son fundamentales, sobre todo para conocer el panorama lingüístico antes de Nebrija, poco conocido y peor estudiado hasta la aparición de los estudios de este gran lingüista⁹⁰.

Como señala el Maestro J. M. Lope Blanch al analizar el panorama de la historiografía lingüística española, "durante estas últimas cuatro décadas la situación -

⁸⁶ C. Otaola, *op. cit.*, pág. 215.

⁸⁷ J. Portolés, *op. cit.*, pág. 10.

⁸⁸ G. Reyes, *op. cit.*, pág. 35.

⁸⁹ Para referencias bibliográficas concretas de los estudios más importantes sobre los diversos períodos de la historia de la lingüística española, v. M. Peñalver Castillo, 1993, *Estudios de historia de la lingüística española*, Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

⁹⁰ Véase H.-J. Niederehe, 1995, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español. Desde los comienzos hasta el año 1600*.

felizmente- ha cambiado de manera radical. Buen número de las obras escritas en aquellos siglos de oro han sido reeditadas muy dignamente, y se han multiplicado los estudios sobre muchas de ellas y sobre otras que aún esperan volver a ver la luz. La historiografía lingüística española se ha fortalecido vigorosamente, en proporción casi paralela a su extraordinaria importancia. Basta con hojear el magnífico catálogo de Hans-Josef Niederehe para advertir tan notable crecimiento: cientos de títulos -casi un millar- entre ediciones y estudios de diversa naturaleza y profundidad, a los que habrá que añadir los centenares correspondientes a la lingüística española -e hispanoamericana- de los siglos XVII y siguientes"⁹¹. En la enseñanza universitaria la presencia en los planes de estudio de asignaturas como *Historia de la gramática española*, *Lingüística Española del Siglo de Oro* habla por sí misma del interés por este enfoque tanto en la docencia como en la investigación.

La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera también está ofreciendo en los últimos años buenos resultados, aunque, como afirma A. Quilis, "muchos de los logros de la lingüística aplicada podrían tener una consecuencia inmediata en la enseñanza de la primera lengua. Como es lógico, el progreso de la teoría lingüística va repercutiendo poco a poco en la metodología de la enseñanza de la lengua materna con el objeto de hacerla más eficaz"⁹². En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera desempeña desde su creación una función fundamental el instituto Cervantes. Si los objetivos propuestos se consiguen, los resultados en esta labor pueden ser espléndidos. Dada el gran número de extranjeros que quieren aprender español, son cada más los cursos que se organizan en las distintas universidades españolas. La importancia en los planes de estudios de asignaturas como *Lingüística aplicada*, *Enseñanza del español como lengua extranjera*, *Teoría y metodología de la enseñanza de lenguas* va creciendo. (A. Sánchez Pérez, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL, 1992.)

De la misma manera que en otros campos, la lingüística aplicada ha adquirido una notable presencia en los planes de estudios. La creación de institutos de lingüística aplicada dedicados a las más diversas orientaciones es otra consecuencia importante que debe ser valorada en su justa medida⁹³.

En relación con la lingüística aplicada adquieren cada vez más importancia ramas de investigación como las siguientes:

1. La biología lingüística, la neurolingüística y la psicolingüística en el área relacionada con el lenguaje, cerebro y mente.
2. La adquisición de la lengua, la enseñanza de las primeras lenguas, la enseñanza de las segundas lenguas, trastornos comunicativos y lingüísticos en el área de lenguaje, aprendizaje y trastornos.
3. Etnolingüística, antropología lingüística y sociolingüística, contacto de lenguas, planificación lingüística, análisis del discurso y del texto, análisis contrastivo y de errores, traductología y otros dominios en el área de lenguaje, cultura y sociedad.

⁹¹ J. M. Lope Blanch, en la reseña que hace sobre *Estudios de historia de la lingüística española y La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica. Introducción a su estudio*, cit., de M. Peñalver Castillo, 1998, *Anuario de Letras*, XXXVI, pág. 397.

⁹² A. Quilis, 1978, "La enseñanza de la lengua materna", *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna* (editor H. López Morales), *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, pág. 3.

⁹³ Para una bibliografía general de la lingüística aplicada, véase Ll. Payrató, *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, cit.

4. Lingüística matemática y computacional, traducción automatizada, industrias de la lengua, corpus lingüísticos (escritos y orales) en el área de lenguaje, matemáticas y nuevas tecnologías.

5. Gramática aplicada, fonética, lexicografía y terminología, gramática textual, estilística y gramática prescriptiva en el área de lenguaje, gramática y aplicaciones⁹⁴.

Los estudios del español de América también gozan de un tiempo a esta parte de una brillante trayectoria. Los trabajos de lingüistas tan prestigiosos como M. Alvar⁹⁵, J. A. Frago, C. Hernández, J. M. Lope Blanch, H. López Morales, G. López Guitarte, A. Quilis, A. Rabanales (1930-2000), A. Rosenblat reflejan adecuadamente las preocupaciones métodos y enfoques de las diversas cuestiones relacionadas con este campo de investigación. La creación de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (*ALFAL*) es una muestra más de estas aportaciones al estudio científico de nuestro idioma. Un campo tan importante debe ser atendido con la mejor disposición, porque, como señala J. A. Frago, "conociendo la historia de la formación del español de América nos encontraremos en óptima situación para entender su presente en relación con el español de España, y podremos intuir por dónde discurrirán los pasos de nuestra lengua en el futuro"⁹⁶. En este contexto hay que entender la celebración en Tordesillas (Valladolid) durante los días 25, 26, 27 y 28 de octubre de 2005 el VII Congreso Internacional del Español de América. En la mayoría de los planes de estudios está presente la asignatura *Español de América*.

Otras parcelas como la lingüística computacional, la ingeniería lingüística están abriendo nuevas perspectivas a la investigación. Precisamente en los ya mencionados institutos de lingüística aplicada es donde más atención está recibiendo este tipo de estudios. Los lenguajes especiales y, particularmente, los textos periodísticos⁹⁷, administrativos⁹⁸, jurídicos, publicitarios y epistolares están recibiendo la atención de los estudiosos, convencidos de la importancia de estos textos en la actividad de la vida diaria, lo que explica la presencia en los planes de estudios de asignaturas enfocadas al análisis de esta tipología textual. En relación con ello, es significativo que en los planes de estudios de algunas universidades, en la carrera de Filología Hispánica aparezcan asignaturas como *El español y los lenguajes especializados* (Universidad de Granada), *Español profesional* (la lengua aplicada a usos específicos en ámbitos profesionales jurídicos, administrativos y científico-técnicos), *Español de los negocios* (la lengua aplicada a usos específicos en distintos ámbitos de la actividad económica y empresarial. Universidad de Alicante), *Lingüística aplicada a la gestión de empresas.*,

Otras asignaturas en relación con los nuevos campos de la LEA son *Trastornos del lenguaje y del habla*, *Aprendizaje de lenguas y nuevas tecnologías*, Otros campos que hay que considerar y valorar para completar el panorama de estos estudios son los de la edición de textos, la onomástica (antroponimia, toponimia) y el español en contacto con otras lenguas. Sobre bibliografía general, remitimos a la "Bibliografía lingüística

⁹⁴ *Ibidem*.

⁹⁵ V, entre otros estudios, M. Alvar (dir.), 1996, *Manual de dialectología hispánica*, Barcelona: Ariel, M. Alvar, 2000, *América. La lengua*, Valladolid: Universidad, J. A. Frago, 1999, *Historia del español de América*, Madrid: Gredos, M. Á. Quesada, 2000, *El español de América*, Costa Rica: Cartago, Klaus Zimmermann, 1995, *Lenguas en contacto en Hispanoamérica*, Madrid: Biblioteca Iberoamericana.

⁹⁶ V. por ejemplo, J. A. Frago, 1994, *Andaluz y español de América: historia de un parentesco lingüístico*, Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, pág. 7. Por sus importantes consecuencias científicas, véase de este mismo estudio 1999, *El español de América*, Madrid: Gredos.

⁹⁷ Véase D. Jorques Jiménez, 2000, *Discurso e información. Estructura de la prensa escrita*, Cádiz: Universidad.

⁹⁸ En este campo destacan las aportaciones de J. Martínez Marín y H. Castellón Alcalá.

española”, aparecida en la *RSEL* 31, 1 (2001), págs. 225-386 *RSEL* 32, 1 (2002), págs. 225-386, a la “Bibliografía” de la *NRFH* y, por supuesto, a la “Bibliografía” de la *RFE*.

El ensayo sobre temas lingüísticos no puede quedar al margen de este recorrido por la lingüística (y también la filología) del español en el siglo XX. Recordemos en este plano la aportación tan valiosa de estudiosos como Á. López García, J. R. Lodaes, de Irene Lozano Domingo, premio Espasa de ensayo 2005 con *Lenguas en guerra*, Á. Grijelmo con ensayos como *Defensa apasionada de la lengua española*. O como *La aventura del español en América*, editado por Espasa, que acaba de presentar H. López Morales, el secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, donde señala que es imposible salvar todas las lenguas indígenas de América. En lo que respecta al campo de la fraseología, la contribución de estudiosos como M. García, G. Corpas y J. Martínez Marín no ha podido ser más brillante.

El campo correspondiente a la corrección lingüística tampoco puede pasar desapercibido en el ámbito de la lingüística española actual; antes bien, tiene que ser tratado y orientado con la importancia tan decisiva que tiene. La consideración de la lengua como instrumento de comunicación, la aplicación del concepto de competencia comunicativa y la preocupación por los aspectos prácticos de la lengua tienen una clara correspondencia con la cuidada elaboración de diccionarios de dudas y dificultades y con la preparación de estudios y manuales serios y rigurosos. No debemos olvidar que la aspiración de cualquier hablante es llegar al nivel más elevado en el uso de la lengua. Por ello la bibliografía sobre el análisis de dudas y dificultades va creciendo día a día, ya que cada vez son más frecuentes los vicios, anomalías, incorrecciones, barbarismos, vulgarismos y problemas expresivos que amenazan la salud de la lengua española. En este aspecto el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de M. Seco sigue siendo una referencia fundamental⁹⁹. Pero igualmente hay que valorar las aportaciones de M. Casado, L. Gómez Torrego, F. Lázaro Carreter, F. Marsá y M. Peñalver Castillo entre otros¹⁰⁰.

Un estudiante de Filología Hispánica, o de cualquier titulación de Humanidades, debe conocer los diversos aspectos relacionados con el uso de mayúsculas y minúsculas, acentuación, puntuación, abreviaturas y ortotipografía, pero también que en el español actual se aceptan plenamente femeninos como *jueza de juez, fiscal de fiscal, concejala de concejal, edila de edil, jefa de jefe, dependienta de dependiente, infanta de infante, asistente de asistente, presidenta de presidente, clienta de cliente, practicante de practicante, sirvienta de sirviente* y que incluso se comienza a aceptar la forma *choferesa*, que el femenino rana se corresponde con el masculino rano, y el femenino rata con el masculino rato., que en los sustantivos acabados en *í* y *ú* alternan en la formación del plural *–es* y *–s*, aunque la solución más culta sea *–es*, que en formas castellanizadas como *vermú*, el plural es *vermús, menú, menús, interviú, interviús*, que las formas *currículum, referéndum, auditorium, memorándum*, admiten las formas castellanizadas *currículo, referendo, auditorio, memorando* y sus plurales *currículos, referendos, auditorios* y *memorandos*, que el plural de las siglas se establece mediante el artículo plural y no añadiendo una *–s*: así las *APA* o las *ONG*, etc.

⁹⁹ V. M. Peñalver Castillo, 1998, *Cuestiones de uso del español actual*, Granada: Comares. En esta obra el autor ofrece una bibliografía muy completa sobre los estudios relacionados con el análisis de las dudas y dificultades en el uso del español tanto en la expresión escrita como en la expresión oral.

¹⁰⁰ V. M. Casado, 1993, *El castellano actual. Usos y normas*, Pamplona: EUNSA, 4.ª edición, L. Gómez Torrego, 1997, *Manual de español correcto I y II*, Madrid: Arco/Libros, 7.ª edición, F. Lázaro Carreter, 1997, *El dardo en la palabra*, Barcelona: Círculo de Lectores/Galaxia Gutenberg, F. Marsá, 1986, *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Barcelona: Ariel, M. Peñalver Castillo, *Cuestiones de uso del español actual*, cit.

Otros problemas de uso que hay que analizar en la teoría y en la práctica por su manifestación en el registro de muchos hablantes del llamado nivel culto son:

-El uso los determinantes masculinos demostrativos ante sustantivos que comienzan por a tónica: *este área en lugar de esta área, cada vez más extendido.

-La vacilación en los plurales de los sustantivos acabados en í: marroquis-marroquíes.

-La vacilación en el género: así la juez frente a la jueza, ya admitido.

-La presencia en el registro de algunos contertulios del loísmo y del laísmo.

-La presencia cada más frecuente del leísmo en Andalucía.

-La confusión entre sendos y ambos.

-La confusión entre el pretérito perfecto y el pretérito simple.

-La casi general confusión entre el infinitivo y el imperativo. Son muy pocos los contertulios que distinguen esta forma no personal del imperativo.

-El mal uso del condicional.

-El empleo del infinitivo como introductor: por último decir que...

- Construcciones sintácticas del tipo la decisión a tomar.

-El uso incorrecto del gerundio, que indica una acción simultánea o inmediatamente anterior al tiempo de la principal, pero nunca posterior.

-La confusión entre deber+infinitivo y deber+de+infinitivo.

-El abuso de los adverbios en mente.

-El dequeísmo.

-El queísmo, que suele pasar desapercibido, pero que, indudablemente, constituye una anomalía sintáctica tan grave como el dequeísmo.

-El yoísmo. Construcciones sintácticas como la incorrecta *yo me parece en lugar de la correcta a mí me parece. Lamentablemente este vicio idiomático se extiende cada día más.

-La concordancia injustificada en oracionales impersonales con haber entre el verbo y el complemento directo. Así *habían muchas personas en lugar de había muchas personas.

-Anacolutos.

-El uso como transitivos de verbos que son intransitivos como cesar o dimitir.

-El empleo del verbo incautar sin se, por lo que se convierte en transitivo injustificadamente.

-El abuso injustificado de locuciones como a nivel de, en base a o bajo este punto de vista.

-Redundancias de muy diversas características.

-Los expletivos y muletillas merecieron, de la misma manera, un capítulo especial.

-En el léxico, hay que destacar como característica, en este caso negativa, el uso de anglicismos y extranjerismos superfluos e injustificados, al existir en el español como lengua materna la palabra adecuada para reflejar esa realidad, ese concepto o el nombre de ese objeto concreto.

-El abuso de neologismos.

En relación con este campo del uso, hay que saludar y elogiar la presentación en Madrid, el jueves 10 de noviembre de 2005, del *Diccionario panhispánico de dudas* por el director de la RAE, V. García de la Concha. La obra tiene 7000 entradas.

En esta consideración de la lengua escrita no puede pasar desapercibida, por tanto, la nueva edición de la *Ortografía* de la Real Academia Española, revisada por las

Academias de la Lengua Española¹⁰¹. En el plano de la ortografía del español es fundamental conocer, asimismo, por sus importantes resultados teóricos y prácticos el *Diccionario de ortografía de la lengua española* de J. Martínez de Sousa. Su consulta es imprescindible para todos aquellos que quieran conocer la ortografía española con rigor y profundidad¹⁰². La aparición en 2004 de su *Ortografía y ortotipografía del español actual* otra extraordinaria contribución a su obra ortográfica. También deben ser considerados los estudios de M. Alvar Ezquerro y A. M.^a Medina Guerra y de J. Polo¹⁰³.

4. CONCLUSIONES

El panorama de la lingüística española actual no puede ofrecer más interés tanto en la teoría como en la práctica idiomática. Las aplicaciones de una metodología científica son el mejor fundamento de todas estas nuevas ramas que tratan de ordenar cada vez más sistemáticamente las aportaciones de la investigación lingüística al mejor conocimiento de diversas cuestiones y problemas. La estructuración de los distintos y diversos campos está cada vez mejor articulada y estructurada.

Hemos ido viendo a lo largo de este trabajo la evolución de la filología y de la lingüística española desde finales del siglo XIX, cuando el panorama no podía ser más desalentador, hasta los comienzos del siglo XXI. La situación ha cambiado radicalmente y de una metodología precientífica hemos llegado al desarrollo de las orientaciones, campos y corrientes propios de una metodología científica y rigurosa. Las fuentes primarias y secundarias de ramas ya desarrolladas en el Siglo de Oro como la gramática, la ortografía, la lexicografía y las teorías sobre los orígenes del español han ido completando su caminar, al mismo tiempo que iban apareciendo otras perspectivas y otros enfoques metodológicos.

El mismo nombre de las revistas especializadas es una buena muestra de esta evolución de la filología a la lingüística. Se mantiene filología en revistas tan prestigiosas como la *RFE* y la *NRFH*. Otras llevan en su nombre lingüística: *LEA*, *Lingüística* de AIFAL, *REL (RSEL)*, *Anuario de Lingüística Hispánica* (Valladolid), *Estudios de Lingüística* de la Universidad de Alicante,). Otras llevan en su nombre el sintagma estudios filológicos como el *Anuario de Estudios Filológicos* de la Universidad de Extremadura o *Estudios Filológicos* (Universidad Austral de Chile). Otras incorporan a su título los dos nombres de filología y lingüística como la *Revista de Filología y Lingüística* de la Universidad de Costa Rica. Otras como *EA* (Español actual), *Oralia*, *Pragmalingüística*, *Revista de Lexicografía*, o *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* son plenamente consecuentes con sus objetivos y principios metodológicos.

R. Menéndez Pidal y su escuela han resultado fundamentales en el lento, pero complejo proceso que ha conducido a la lingüística española actual, en la que con tanto interés metodológico se desarrollan, brillantemente, líneas de investigación en campos como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, el contacto de lenguas, la historiografía lingüística y la lingüística aplicada a aspectos que hasta hace poco estaban inéditos. Las páginas bibliográficas de revistas tan

¹⁰¹ RAE, 1999, *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa

¹⁰² J. Martínez de Sousa, 1995, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid: Paraninfo.

¹⁰³ M. Alvar Ezquerro y A. M.^a Medina Guerra, 1995, *Manual de ortografía de la lengua española*, Barcelona: Biblograf. A pesar del paso del tiempo sigue siendo una referencia fundamental el libro de J. Polo, 1974, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Madrid: Paraninfo.

prestigiosas como la *RFE* y la *NRFH*, *REL* constituyen un buen referente de los trabajos hechos en los últimos años.

Antes de terminar esta aproximación a la lingüística española del siglo XX, no queremos que pase desapercibida una cuestión tan importante como la salud de nuestra universal lengua. La investigación debe ir siempre acompañada de la preocupación por el uso. Son muchos los textos periodísticos, administrativos, jurídicos, publicitarios, humanísticos, científicos y técnicos y literarios que presentan problemas que afectan a la ortografía, a la sintaxis y al léxico. En la lengua hablada los vicios, errores, anomalías e incorrecciones son cada vez más frecuentes. No hace falta más que pensar en el queísmo y el dequeísmo, en las faltas de concordancia, barbarismos y solecismos. La docencia, adecuada receptora de la investigación, debe convertirse en el medio más idóneo para que profesores y alumnos de cualquier nivel educativo reflexionen seria y responsablemente sobre una cuestión tan decisiva. El futuro del español bien merece todo nuestro esfuerzo y toda nuestra dedicación.

COMUNICACIONES

APLICACIÓN DEL CONCEPTO DE INTERLENGUA AL ESTUDIO
DE LA LENGUA DE ZONAS BILINGÜES.
CASO DEL ESPAÑOL INTERFERIDO POR EL GALLEGO

Magdalena Adamczyk

Universidad de Granada / Universidad de Varsovia

0. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio hemos optado por presentar características particulares del español hablado en una de las zonas bilingües de España, en Galicia. Las zonas bilingües son de especial interés, sobre todo para los estudios sociolingüísticos, por la complejidad y diversidad de procesos lingüísticos que generan. En España más de 40% de la población vive en estos territorios (*cf.* Siguan 1992: 9) y participa de algunos de los fenómenos relacionados con el bilingüismo. La larga convivencia del español con el gallego, el desigual estatus de ambos durante siglos —situación que se ha denominado como diglosia bilingüe— han producido frecuentes cambios de código, es decir, uso de una u otra lengua dependientemente de la situación, principalmente, por causas de educación, profesionales, de prestigio y de consideración (*cf.* Fernández Rei 1996-97: 217).

Estos cambios a lo largo de toda la convivencia de ambas lenguas han producido unos evidentes rastros en ambos sistemas, sobre todo, en el gallego que se diferencia del portugués moderno precisamente en cuanto impregnado de rasgos provenientes del español (*cf.* Coseriu 1987)¹. Pues, aparte de estos cambios normalizados y generalizados en ambas lenguas, se producen unas interferencias casuales y espontáneas que consisten en un uso inconsciente y bastante permanente de una estructura impropia de una lengua condicionada por la convivencia con otra (*cf.* Fernández Rei 1996-97: 216; Chacón Calvar 2002: 121). En Galicia estos intercambios se dan en ambas direcciones.

¹ Excluimos de nuestro actual propósito el comentario de las polémicas referidas al estatus lingüístico y la historia del gallego, para lo cual remitimos a Carballo Calero 1974, Coseriu 1987, Fernández Rodríguez 1997, entre otros.

De hecho, el español de Galicia tanto como el gallego quedan muy marcados por el empleo de ambos idiomas por la comunidad gallega.

El interés por el conjunto de cuestiones relacionadas con el bilingüismo y el contacto de lenguas se desarrolla en los años cincuenta del siglo pasado a partir del clásico estudio realizado por Weinrich (1964) en el ámbito de la naciente sociolingüística. No obstante, el contacto de lenguas en España ha sido objeto sólo de algunos estudios —la mayoría referidos al contacto del español con el catalán— aunque últimamente se han promovido institucionalmente tales estudios en relación con la planificación lingüística llevada a cabo por los gobiernos de las comunidades bilingües. Obviamente, dichos estudios obedecen a unos objetivos político-lingüísticos de las autoridades autonómicas expresados a través de unos intentos institucionalizados de la promoción de lenguas cooficiales, en nuestro caso, del gallego, seguidos de la publicación de manuales y gramáticas y, finalmente, de la organización de secciones y departamentos en las universidades españolas y extranjeras que se dedican al estudio y enseñanza de dichas lenguas así como de su difusión en los medios de comunicación y la administración (*cf.* Juárez Blanquer 1988). Tras años de la mencionada diglosia bilingüe que consistía en que en las situaciones públicas se empleaba el español y en las familiares el gallego, actualmente, en el proceso de la continua construcción de la identidad gallega, se observa un esfuerzo político de ensalzarlo e introducir en los ámbitos hasta entonces reservados para el español y llegar a alcanzar su efectivo predominio (*cf.* Siguán Soler 1999).

Con todo ello, la cuestión de la enseñanza del español en las comunidades con otra lengua cooficial resulta algo más secundaria. Asimismo, el español de las zonas bilingües tampoco ha sido objeto de mucho interés por parte de estudios dialectológicos españoles que, en su mayoría, como la clásica obra de Alvar (1996), excluían los territorios bilingües del ámbito de su estudio sólo por el hecho de constituir dominios de otras lenguas peninsulares y sólo se analizaban en cuanto tales sin prestar atención a las particularidades del español hablado en aquellas zonas². Y aunque últimamente se realizan cada vez más estudios sociolingüísticos sobre el cambio de código y la elección de lengua en dichas comunidades, hace falta una reflexión sobre las actuaciones docentes pertinentes que propicien el desarrollo de una competencia plenamente bilingüe, es decir, una competencia que garantice el pleno dominio de las dos lenguas sin que se confundan una con la otra.

Una de tales propuestas podría constituir desarrollada simultáneamente a los estudios sociolingüísticos, es decir, desde la segunda mitad del s. XX, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y con vistas prácticas dirigidas al aula, una importante reflexión sobre el fenómeno de la adquisición de lenguas y, consecuentemente, del español en particular, la cual ayudó a renovar las metodologías de la enseñanza. Algunos de sus planteamientos y sus logros pueden encontrar una adecuada plasmación en el ámbito de la enseñanza del español no sólo como lengua extranjera sino también como lengua materna.

Una de tales propuestas la constituye el análisis de errores, iniciado por Corder (1967) y reformulado por este mismo autor (1981), junto con más vigente estudio de *interlengua* inaugurado por Selinker (1972) y desarrollado por él mismo (1992) y otros expertos en la adquisición de lenguas extranjeras, como Davies (1984) y Ellis (1994), entre otros, preocupados por el estudio del sistema lingüístico empleado por el estudiante de una lengua extranjera, el cual —puesto que no consigue aún un pleno dominio de la

² "Catalán, gallego y vasco, lenguas de España en sus respectivos ámbitos, comparten espacio en cualquier caso con el español, que puede vestirse en cada territorio bilingüe de rasgos de tinte local" (García Moutón 1994: 42-53).

lengua meta— crea su propio sistema a partir de sus limitados conocimientos de ella, de sus suposiciones sobre la misma y a partir de sus necesidades comunicativas y el conocimiento que tiene de otras lenguas. Dichos sistemas defectuosos, híbridos en su origen, son objeto de estudios cuantitativos y cualitativos que permiten diagnosticar ámbitos especialmente problemáticos para los estudiantes y propicios a diversas confusiones. Estas investigaciones pretenden llevar a diseñar una enseñanza capaz de atender dichas esferas.

Desde luego, el concepto de interlengua resulta aplicable al estudio de la lengua de hablantes de zonas bilingües donde suelen proliferar usos provenientes de sistemas lingüísticos híbridos desarrollados a partir de las lenguas en contacto. Las investigaciones sobre este fenómeno seguramente permitirán programar una enseñanza más eficaz y capaz de tratar problemas relacionados con esta cuestión. Sería conveniente, pues, atenerse a la propuesta de realizar unos análisis fundamentados en las investigaciones y en la reflexión teórica más recientes sobre la adquisición de lenguas que se impulsaron desde el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros y que resultan perfectamente aplicables a las situaciones bilingües.

1. NUEVAS TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

En relación con el renovado interés por el papel de la transferencia lingüística en la producción tanto oral como escrita, bien en una lengua extranjera bien en la segunda lengua de hablantes bilingües, se han planteado y revisado en las últimas décadas distintas propuestas de análisis de diversos factores que condicionan la adquisición de las lenguas. Se ha prestado una especial atención al problema de las transferencias de los usos propios de los sistemas de otras lenguas conocidas por el alumno. Estas cuestiones se discutieron, primero, en el ámbito de la lingüística contrastiva, revisada y superada —a causa de su falta de aplicaciones didácticas y de sus fallidos presupuestos y predicciones— por la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y por la más reciente lingüística cognitiva.

1.1. *El estudio de interlengua. Una propuesta metodológica y didáctica*

Una de las propuestas actualmente debatidas —y ya aplicadas al análisis de adquisición de algunas lenguas—, constituye el *estudio de interlengua* recientemente formulado a partir de la metodología de *análisis de errores* que ha cuestionado las anteriores presuposiciones de errores elaborados en el ámbito de la gramática contrastiva y ha demostrado que la similitud de estructuras no sólo no facilita la adquisición de otras lenguas, sino que incluso —en algunas ocasiones— propicia el error, (caso del contacto del español y el gallego) mientras que algunas de las estructuras aparentemente difíciles, por ser diferentes de las anteriormente conocidas, se interiorizan sin mayores dificultades en el proceso de adquisición de una nueva lengua. El análisis de errores revisado a partir de las propuestas emergentes del estudio de interlengua, fue desarrollado en el campo de los estudios sobre la adquisición del español como lengua extranjera por Vázquez (1991, 1999), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997), seguidas por otros autores de similares estudios. Actualmente, se postula, postura en la que se inscribe la presente comunicación, la aplicación de este modelo al estudio de los sistemas lingüísticos de hablantes bilingües de España.

Las investigaciones de los fenómenos de creación y manejo de interlengua pretenden, en primer lugar, revisar y cuestionar la tradicional concepción de la noción de error en la enseñanza de lenguas, plantear unos nuevos enfoques de su tratamiento,

junto con el estudio de los factores que lo condicionan, en particular, el grado de incidencia de cada uno de ellos en la interlengua del alumno y de su papel en el proceso de adquisición de una lengua. Asimismo, en dichas investigaciones se analizan diversas distorsiones idiomáticas y se indican los ámbitos más vulnerables a ellas.

Para llevar a cabo estos estudios, se elaboran y realizan diversas pruebas con distintos grupos de alumnos, con el fin de confeccionar un corpus que permita efectuar análisis pertinentes. Se trata tanto de pruebas escritas —redacción libre, traducción y prueba objetiva (un test)— como también de entrevistas orales grabadas. En la parte empírica del estudio se detectan, clasifican y describen los errores que aparecen en el material recogido. Es sabido que todos los alumnos cometen errores similares en ciertos niveles de enseñanza, pues los errores son bastante sistemáticos, no obstante, su clasificación y tipología sigue siendo un asunto bien controvertido (*cf.* Bustos Gisbert 1999). En esta escueta caracterización de la interlengua de los hablantes gallegos del español, a causa de su corta extensión, nos vamos a acoger a la clasificación más tradicional, de corte lingüístico, sin entrar en estas polémicas, que no pertenece a nuestro propósito, destacando la necesidad de atender en el futuro los factores discursivos, sociológicos así como las diferentes estrategias que llevan a la producción de estructuras híbridas.

1.2. Análisis cuantitativos y estadísticos

Asimismo, el procedimiento del estudio de interlengua incluye, aparte de las pruebas de las habilidades lingüísticas, unas encuestas entre tanto los estudiantes como sus profesores con el fin de obtener información adicional que permita efectuar pertinentes análisis estadísticos. Por medio de análisis cuantitativos se calculan la densidad de los errores, es decir, el porcentaje de las estructuras deficientes en un texto, lo que permite evaluar, posteriormente, cuáles errores prevalecen. Estos análisis tienen unas aplicaciones didácticas obvias puesto que permiten atender de especial manera los ámbitos más propicios a distorsiones. Los análisis cuantitativos permiten evaluar también cuáles estrategias utilizan los alumnos con mayor frecuencia. Efectivamente, demuestran que la interferencia lingüística es una de las causas patentes, aunque no prevalecientes.

Asimismo, es de interés que todos estos parámetros varían también en relación con el tipo de actividad. Se evalúa la frecuencia de diferentes tipos de errores (aplicando tipología lingüística y socio-comunicativa) y los factores y estrategias que los determinan en diferentes tipos de ejercicios realizados por los alumnos. Por ejemplo, estudios de este tipo demuestran que la actividad más propicia a la aparición del error condicionado por la interferencia lingüística es la traducción. Asimismo, se observa que en las traducciones se dan más errores léxicos que en las redacciones libres. Estos estudios ofrecen ciertas pautas para la adecuada selección de una actividad que propicie el desarrollo de la competencia que se pretende atender en el aula en un momento concreto. De ahí que también se pueda dar una nueva orientación a diversas actividades.

Los análisis estadísticos, por su parte, permiten valorar la incidencia de otros factores, sobre todo de carácter extralingüístico, como el conocimiento de otras lenguas, en particular el grado del dominio de la segunda lengua del alumno bilingüe, que en este caso sería el gallego, o el lugar y el centro de enseñanza.

2. LOS ESTUDIOS DEDICADOS A LAS INTERFERENCIAS ENTRE EL GALLEGO Y EL ESPAÑOL

En las últimas décadas, a causa de la política lingüística del gobierno autonómico de Galicia y como fruto de la labor de la Real Academia Gallega junto con el Instituto de Lengua Gallega de la Universidad de Santiago de Compostela, por una parte, se ha normalizado el gallego (1995) y, por otra, han proliferado trabajos de investigación referentes a este idioma. También, la creación de diversas revistas, como *Verba: Anuario Gallego de Filología* o *Revista de Lengua y Literatura Catalana, Gallega y Vasca* especializadas ha promovido el desarrollo de la reflexión sociolingüística al respecto. Con todo ello, como hemos mencionado anteriormente, el interés por el estudio del español de aquella zona ha quedado algo limitado.

Pues, en los últimos años se han realizado algunos, si bien pocos y más bien generales, estudios dedicados al problema de las interferencias que se producen entre las lenguas en contacto en cuestión y las características de ambas. Estos trabajos sólo han empezado a completar el panorama de la cuestión. En su valioso estudio C. García (1976) recoge el estado de la cuestión hasta el momento y acuña términos: *gallego castellanizado (chapurrao)* y *español agallegado* así como indica las principales interferencias que determinan la existencia de estas dos modalidades. Le han seguido otros autores, como Fernández (1983), Noia Campos (1984), Carmo Henriques Salido (1997), Chacón Calvar (2002), no obstante, la cuestión sigue sin acotarse plenamente.

Los resultados de estos estudios y del nuestro pretendemos resumir a continuación con el objetivo de profundizar en la problemática de la enseñanza del español a los hablantes bilingües del gallego y del español. Pues, hasta la fecha no se han analizado exhaustivamente los fenómenos que se producen en el ámbito de confluencia del español con el gallego, es decir, en el proceso de la adquisición y la mejora del dominio de la lengua española por parte de alumnos gallegoparlantes.

Asimismo, postulamos realizar el futuro un estudio basado en los presupuestos metodológicos del estudio de interlengua, que aparte de brindar nuevas perspectivas y soluciones metodológicas en su ámbito específico, es decir, en la enseñanza aplicada a las necesidades del alumnado gallego, contribuiría también, junto con otros de corte similar, a la dilucidación del fenómeno general del bilingüismo y a la revisión de las concepciones acerca de la importancia de los diferentes factores que lo condicionan.

3. EL ESPAÑOL “AGALLEGADO”

El grado de la incidencia de las estructuras fonéticas, morfológicas y sintácticas gallegas en el español depende del grado de dominio de ambas lenguas por cada hablante y es diferente en cada caso particular, esto es, cada idiolecto o, efectivamente, la interlengua del alumno. Obviamente, es en los casos de sesquilingüismo cuando la interferencia es más profunda ya que en el intento de producir la lengua B cuyo conocimiento es sólo receptivo, el hablante efectivamente disfraza la lengua A de los rasgos de la B. Sin embargo, se dan ciertas regularidades que caracterizan esta modalidad “agallegada” del español.

3.1. *Análisis lingüístico*

3.1.1. Sistema fonológico. La interferencia más evidente del gallego en la producción lingüística en español, que se produce en todos los registros del español de Galicia es una entonación, una curva melódica característica marcada por tonos propios del gallego. Es, por tanto, un rasgo inherente de la modalidad gallega del español. Otros

procesos se dan con mayor o menor intensidad dependientemente del grado de dominio de ambas lenguas y de cierta conciencia lingüística por parte de los hablantes y de las circunstancias de la realización lingüística (el registro o la prisa).

Por lo que se refiere al vocalismo es muy generalizado el fenómeno del cerrazón de las vocales átonas en la pronunciación del español por los hablantes gallegos quienes o usan vocales medio abiertas o ya plenamente cerradas lo que produce los intercambios vocálicos [o] > [u], [e] > [i]. Asimismo, se produce una abertura vocálica característica del gallego (p. ej. en *moit^o*) que tiene un valor distintivo en las vocales tónicas. Se da también una diptongación propia del gallego trasladada al español en forma de gran cantidad de diptongos decrecientes [ei], [ou], p. ej. en: *chourizos*, así como, por otro lado, una simplificación de diptongos propios del castellano como en *terra*, *tempo*, *fiesta*.

El fenómeno consonántico más común entre los hablantes gallegos del español es la pronunciación velar de la [n] por la alveolar española, como por ejemplo en: *coñ aquela*. Asimismo, se dan en su habla terminaciones en [-n] en algunos casos cuando en el español éstas no aparecen, p. ej. *non* frente al esp. *no* así como *bon*, *asín*. Realizan también el sonido palatal fricativo sordo como en *chamase*, *sexa* que no forma parte del sistema consonántico del español estándar. En la parte occidental de Galicia es bastante generalizado el fenómeno de seseo, que se considera que se debe a los factores externos, históricos, tales como la influencia del habla de los inmigrantes que regresaban de América Latina habiendo adquirido allá este modo de la pronunciación del fonema interdental [θ]. Otras zonas de Galicia son más bien distinguidoras. Es también propia del gallego la reducción de los grupos cultos latinos -KT-, -GN-, -PT- que interfiere en la pronunciación de dichos grupos en el español de la zona gallega. En el habla de los gallegos se dan también casos de la pronunciación de la *f*- inicial cuando en el español estándar se realiza el fonema átono como en *fales* por *hables*, así como de la llamada *geada* gallega como en *agora* por *ahora*. Curiosamente, los hablantes gallegos del español participan del fenómeno de yeísmo generalizado en español frente a la distinción del fonema palatal lateral del central dominante en gallego. No obstante, el fonema palatal lateral se realiza, en ocasiones, en su habla como palatal como en *allí* pronunciado como *alí*.

3.1.2. Léxico. Los campos léxicos más frecuentados por el vocabulario gallego son los de vida familiar y doméstica, caracterización psíquica y física de las personas, denominaciones de realidades botánicas y zoológicas propias de la región y el léxico rural y marítimo (cf. García 1976) así como, desde luego, la toponimia y la antroponimia.

Se producen también cambios semánticos a causa de las interferencias en el español de los usos propios del gallego como es el caso del uso inverso de los verbos *quitar* y *sacar*, p. ej.: *quitar uno foto*, *sacarse el sombrero*.

Asimismo, los hablantes bilingües gallegos en numerosas ocasiones intercalan en el discurso en español frases completas en gallego (lo que de alguna manera pertenece también al ámbito de estudio de los procesos de cambio de código) así como crean numerosas frases híbridas: *también na festa*, *o coche barato*, *imos tirando*. En estas construcciones las conjunciones y los artículos suelen ser predominantemente gallegos, junto con algunos adverbios y adjetivos: *outras (cosas)*, *a (gente)*, *moito*, etc.

No pertenece a nuestro propósito dar cuenta de todas las confusiones léxicas posibles que, efectivamente, pueden afectar cualquier elemento léxico. Para ello remitimos a los estudios de la cuestión como el de Noia Campos (1984), entre otras.

3.1.3. Morfosintaxis. Uno de los fenómenos morfológicos más característicos del español de gallegoparlantes es la frecuente creación de diminutivos afectivos por medio del sufijo *-iño, iña* como en *calamarcións, guapiña, poquiño, luegiño*.

La morfología verbal de esta modalidad del español presenta otros rasgos distintivos más característicos del habla de gallegos bilingües. El proceso más característico que se da en el español de hablantes bilingües gallegos, a causa de procesos interferenciales, es la sustitución de tiempos compuestos:

- i) pretérito indefinido por pretérito perfecto compuesto, p. ej. *Llegué hoy* por *He llegado*;
- ii) pretérito imperfecto de subjuntivo por pretérito pluscuamperfecto, p. ej. *Ya llegara cuando vino él* por *ya había llegado*.

Son también frecuentes alteraciones en el uso de perífrasis verbales como p. ej.:

- i) el uso del verbo *tener* en lugar del auxiliar *haber*, p. ej. *Tengo visto a tu padre*³;
- ii) *dar* + participio con el valor del español *conseguir* + infinitivo, p. ej. *No doy acabado* (← gal. *Non dou acabado*, esp. *No consigo acabar*),
- iii) *haber de* + infinitivo por *estar a punto de* + infinitivo, p. ej. *Hubo de morir* (← gal. *Houbo morrer*, esp. *Estuvo a punto de morirse*) o con el valor del futuro simple, p. ej. *He de hacerte un regalo* (← gal. *Heiche facer un agasallo*, esp. *Te haré un regalo* cuando en el español esta expresión perifrástica conlleva, efectivamente, un valor de obligación).

Por lo que se refiere a la sintaxis oracional, se dan casos del uso del pronombre de solidaridad *no te tengo* (← gal. *non che teño*, esp. *no tengo*). También se observan tales calcos del gallego al español, como las particulares construcciones preposicionales con pronombres pospuestos: *lava se, llama se*.

Son características, asimismo, tales construcciones preposicionales como *tirar con algo* (← gal. *tira con iso*, esp. *tira eso*) o *llamar por alguien* (← gal. *llaman por ti*, esp. *te llaman*)⁴.

3.1.4. Caracterización general. Queda patente que es propio de las situaciones bilingües y diglósicas la interferencia entre ambas variantes lingüísticas, esto es, en el caso de Galicia, el intercambio entre las lenguas española y gallega. Estos procesos se producen a distintos niveles de la lengua —afectan tanto la fonética, como la morfosintaxis y el léxico— y se producen en ambas direcciones. Curiosamente, es la prosodia la que denota más esta convivencia del español con el gallego y podría atestiguar el predominio del último, pues en la evaluación de la lengua dominante de un hablante bilingüe es el factor fonológico que se considera decisivo. Se producen también ciertos fenómenos vocálicos, sobre todo el cerrazón vocálico y alteraciones en la diptongación, cambios en la articulación de los sonidos consonánticos. Obviamente, al nivel del léxico también proliferan indicios de esta convivencia. Al nivel morfosintáctico, que permite menos concesiones en relación con la norma estándar, se registran numerosas incidencias de las estructuras verbales gallegas, sobre todo en el limitado uso de los tiempos verbales compuestos, así como las interferencias en las construcciones preposicionales, pronominales y perifrásticas.

3.2. Necesidad de ampliar el estudio

Asimismo, aparte del análisis de estas categorías lingüísticas tradicionales es pertinente analizar también otros aspectos de la producción de los alumnos. De este modo, habrá que tomar en consideración los factores que condicionan la producción

³ Éste y los siguientes ejemplos provienen de Fernández Rei 1986: 217.

⁴ Cf. *ibid.*

lingüística deficiente y estudiar aquellas estrategias que, empleadas por los alumnos, los llevan a confusiones. Estas estrategias son la hipergeneralización, la analogía, la hipercorrección y, finalmente, la interferencia de las estructuras de la segunda lengua, en nuestro caso, el gallego. En los estudios posteriores se debería evaluar la frecuencia y la incidencia de diversos tipos de errores en la interlengua de los alumnos gallegoparlantes del español.

Junto con ello, en la descripción de la interlengua de los alumnos se debería prestar atención, al nivel discursivo, a tales particularidades como la omisión de algunas estructuras y la insistencia en otras que se convierten también en parámetros de evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos. Sería conveniente, en nuestras clasificaciones de los ámbitos “problemáticos”, atender la comunicación en el sentido amplio, es decir, abarcar tanto aspectos gramaticales como discursivos (pragmáticos), sociolingüísticos y estratégicos. Se trata de evaluar, por consiguiente, la competencia global del estudiante, es decir, su capacidad de comunicación, situando la lengua en las coordenadas culturales y de comportamiento.

Asimismo, es conveniente actualizar y ampliar estudios referentes al cambio de código con el objetivo de delimitar los ámbitos del predominio de cada una de las dos lenguas habladas por la sociedad gallega. Estudios como el de Rojo (1981) y Fernández (1983) han perdido su vigencia en la nueva situación socio-política que requiere unas nuevas encuestas y análisis (Siguán Soler 1999).

4. APLICACIONES DIDÁCTICAS. CONCLUSIONES

Cabe resaltar que el objetivo de nuestra propuesta consiste en postular aplicar diversos enfoques didácticos a partir del planteado estudio de interlengua, que permitan orientar tanto métodos de enseñanza como materiales a las necesidades de los alumnos bilingües.

Considero conveniente recurrir para ello a las técnicas de enseñanza y aprendizaje postuladas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera que ahora está en su auge y resulta sumamente eficaz. Ésta puede sugerir ciertas estrategias didácticas —que resulten lo más eficaces y lo menos frustrantes posible para los alumnos— con objeto tanto de superar como de evitar los problemas típicos y las estructuras deficientes que tienden a fosilizarse entre los alumnos gallegoparlantes.

En conclusión, es patente que los modelos engendrados en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera como el análisis de errores y el estudio de interlengua brindan nuevos puntos de vista sobre la didáctica de la lengua española en las situaciones bilingües especialmente propicias a ciertas distorsiones lingüísticas. Por consiguiente, consideramos de interés seguir con este reto de la enseñanza de español que constituye nuestra propuesta de aplicación de estos modelos en la clase de español dirigida a los alumnos gallegos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar, M., dir., 1996, *Manual de dialectología hispánica. El Español de España*, Barcelona: Ariel.
- Bustos Gisbert, J. M., 1999, “Análisis de errores: problemas de tipologización”, en J. Fernández González et al., eds., 1999, *Lingüística para el siglo XXI, III Congreso de Lingüística General* (Salamanca: Universidad de Salamanca), vol. I, pp. 303-313.

- Carballo Calero, R., 1974, "La constitución del gallego como lengua escrita", *Verba. Anuario Gallego de Filología*, 1: 31-40.
- Chacón Calvar, R., 2002, "Linguas en contacto e interferencias", *Revista de Lengua y Literatura Catalana, Gallega y Vasca*, 8: 119-137.
- Carmo Henriques Salido, M. do, 1997, "Interferências lingüísticas na dirección galego-espanhol na Comunidade Autónoma Galega", *Agália* 50: 205-217.
- Corder, S. R., 1967, "The significance of learners' errors", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5/4: 161-170.
- Corder, S. R., 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.
- Coseriu, E., 1987, "El gallego y sus problemas: Reflexiones frías sobre un tema candente", *Lingüística Española Actual*, 9/1: 127-138.
- Davies, A., C. Criper y A. Howatt, eds., 1984, *Interlanguage*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ellis, R., 1974, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Fernández Rei, F., 1996-97, "A situación actual da lingua galega", en: *Revista de Lengua y Literatura Catalana, Gallega y Vasca*, 5: 205-221.
- Fernández [Rodríguez], M., 1983, "Mantenimiento y cambio de lengua en Galicia", en: *Verba. Anuario Gallego de Filología*, 10: 79-129.
- Fernández Rodríguez, M., 1997, "Entre castellano y portugués: La identidad lingüística del gallego", en: G. Bossong y F. Báez De Aguilar González, eds., *Identidades lingüísticas en la España autonómica: Actas de las Jornadas Hispánicas 1997 de la Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos*, Madrid, Edit. Iberoamericana, pp. 81-105.
- García, C., 1976, "Interferencias lingüísticas entre gallego y castellano", *Revista Española de Lingüística*, 6: 327-43.
- García Mouton, P., 1994, *Lenguas y dialectos de España*, Madrid: Arco/Libros.
- Juárez Blanquer, A., ed., 1988, *Las lenguas románicas españolas tras la Constitución de 1978*, Granada: Ediciones TAT.
- Noia Campos, M^a C., 1984, "Contribución ó estudio do léxico dos bilingües", en: *Verba. Anuario Gallego de Filología*, 1984, 11: 181-195.
- Real Academia Galega / Instituto Da Lingua Galega, 1995, *Normas ortográficas y morfolóxicas do idioma galego*, Vigo.
- Rojo, G., 1981, "Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia", *Revista Española de Lingüística*, 11/2: 269-310.
- Santos Gargallo, I., 1993, *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Selinker, L., 1972: "Interlanguage", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10/3: 209-230.
- Selinker, L., 1992, *Rediscovering Interlanguage*, London: Longman.
- Siguan, M., 1992, *España plurilingüe*, Madrid: Alianza Universidad.
- Siguán Soler, M., 1999, Conocimiento y uso de las lenguas. Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vázquez, G., 1991, *Análisis de errores y aprendizaje del español / lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- Weinrich, U., 1964, *Languages in contact: findings and problems*, London: Mouton.

EL DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS: ALGUNAS CUESTIONES DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Gonzalo Águila Escobar
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

La publicación reciente del *Diccionario panhispánico de dudas* por parte de la Real Academia española y la Asociación de Academias de la Lengua Española es motivo de regocijo entre los que nos dedicamos a cuestiones lingüísticas, entre los que tenemos como tarea diaria la enseñanza de la lengua española en cualquiera de sus niveles educativos. Por ello, no podemos pasar por alto en estas jornadas la aparición de esta obra lexicográfica y con ella, mostrar, por un lado, su naturaleza específica y por otro, las posibles aplicaciones y referencias que posee la misma para cuestiones de didáctica de la lengua en el aula: no basta con señalar los principales rasgos de una obra, sin valorar ni concretar su utilidad en el quehacer educativo diario; no es suficiente con el júbilo de un vástago nuevo, sino somos capaces de extraer toda el alma que han puesto en ella, los veintidós cuerpos académicos.

1. EL CONCEPTO DE DUDA LINGÜÍSTICA

Comencemos desde el principio. Desde la duda. La duda como método, como viaje iniciático hacia el conocimiento. Ya lo dijo Descartes. Dudar de todo. Dudamos y nos preguntamos acerca del mundo y lo que nos rodea. La duda y la pregunta que exige consecuentemente una respuesta, una solución al enigma. Sin preguntas no hay respuestas y sin respuestas no hay oraciones causales, ni porqués, ni razones, ni motivos para actuar, decir, o defender. Los hablantes dudamos de la lengua, y dudamos porque la usamos diariamente, cotidianamente. Porque la lengua es un instrumento poliédrico,

una moneda de cambio, un caleidoscopio que va girando y cambiando a cada instante. Y a cada instante nos surge una cuestión acerca de los usos lingüísticos: ¿cómo se dice tal cosa?, ¿cómo se pronuncia tal otra?, ¿cuál es la forma más adecuada entre estos dos usos? Principia en su prólogo el *Diccionario Panhispánico de dudas* (DPD) constatando una realidad que, al mismo tiempo, sirvió de estímulo para la realización de la misma: “Centenares de hispanohablantes de todo el mundo se dirigen a diario a la Real Academia Española, o a cualquier otra de las que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española, exponiendo sus dudas sobre cuestiones ortográficas, léxicas o gramaticales y pidiendo aclaración sobre ellas”. Y es que, todos, de alguna manera u otra, hemos dudado acerca de los usos del lenguaje. Aunque, —como expresa Martínez de Sousa (1996: 23) en su *Diccionario de usos y dudas del español actual*—, “las dudas de este tipo, que afectan a todos, están en relación inversa con el nivel de competencia lingüística del usuario. Pero con todo, nadie está libre de plantearse cuál de dos o más variantes léxicas es la más adecuada y cuál de dos o más grafías es la más correcta en un momento determinado”. *Errare humanum est*. Ya decía el mismísimo Lázaro Carreter, adalid de la corrección lingüística, que “la duda es absolutamente necesaria” y que “si cada vez que pronuncias una palabra te preguntas si estás metiendo la pata es bueno porque tienes conciencia crítica”. El propio autor de *El dardo en la palabra*, reconoció una vez que el error, quizás, más grande que se había cometido en la Academia fue consumado por él, en el discurso que pronunció en los actos conmemorativos del centenario de Santa Teresa de Jesús: “dije que era testiga de Dios”.

Dudar implica, como expone el *DRAE*, ‘tener el ánimo perplejo y suspenso entre resoluciones y juicios contradictorios, sin decidirse por unos o por otros’; y la *duda* se define como la ‘suspensión o indeterminación del ánimo entre dos juicios o dos decisiones, o bien acerca de un hecho o una noticia’. *Dudar* proviene etimológicamente del verbo latino DUBITARE, que a su vez dio las formas cultas *dubitación*, sinónimo de *duda*, y *dubitativo*, adjetivo que ‘implica o denota duda’. Ahora bien, el concepto de *duda*, aplicado al ámbito lingüístico, es definido por Martínez de Sousa (1996) como la “indeterminación o vacilación ante dos o más opciones, es decir, ante dos realidades lingüísticas necesarias para la comunicación, una de las cuales, la más correcta u usual hemos de elegir”. No obstante, habría que matizar esta definición si tenemos en cuenta que la *duda* lingüística no tiene por qué ser necesariamente entre dos o más opciones: una *duda* legítima sería aquella que se preguntara acerca del plural de *esmoquin* sin que el hablante dubitativo aventure su solución. En este sentido, reformulamos el concepto de *duda* lingüística y lo definimos como la suspensión o indeterminación de los hablantes ante cuestiones de índole gramatical, entendiendo el concepto de gramática en su sentido más amplio, acogiendo pues, cuestiones fonográficas, morfológicas, sintácticas y lexicosemánticas.

2. LOS DICCIONARIOS DE DUDAS DEL ESPAÑOL: LA TRADICIÓN LEXICOGRÁFICA

Como señala Haensch (1997: 106), “los diccionarios de incorrecciones, barbarismos, etc. tuvieron un gran auge en el siglo XIX”, donde destaca la obra de Francisco Antolín y Sáez denominada *Corrección del lenguaje o sea Diccionario de disparates [...]*. En el contexto de la Lexicografía hispanoamericana, también va a ser muy usual en el siglo XVIII la publicación de toda una serie de diccionarios de provincialismos y de barbarismos, siempre teniendo como referencia la norma culta del español peninsular, de tal modo que se consideraba un barbarismo todo aquel que contravenía a la norma del español de España. Así tenemos las siguientes obras:

- *Diccionario de chilenismos y de otras voces y locuciones viciosas*, de M.A. Román.
- *Diccionario de provincialismos y barbarismos centro-americanos*, de Salomón Salazar García.
- *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica*, de Carlos Gagini.

Poco después, se iniciarán los movimientos nacionalistas de recuperación de lo particular y lo propio, y en consecuencia, el concepto de barbarismo se modificará en gran medida: así, si la obra de Ganini se denominaba *Diccionario de barbarismos y provincialismos de Costa Rica*, la segunda edición ya se convierte en el *Diccionario de Costarrriqueñismos*.

¿Qué son los diccionarios de dudas del español? Si tenemos en consideración la definición de duda lingüística antes referida, podemos deducir que los diccionarios de esta naturaleza aspirarán a contemplar los distintos problemas lingüísticos que los hablantes pueden llegar a tener respecto al uso, proponiendo soluciones y respuestas de acuerdo a un marco normativo.

En definitiva, como destaca Haensch (1997), “los materiales de estos diccionarios son muy heterogéneos, se tratan en ellos problemas de pronunciación, ortografía, formación del femenino y del plural de los sustantivos, extranjerismos, construcción y régimen, uso correcto de vocablos, etc”. Debido a esta heterogeneidad en el contenido, la clasificación de estas obras dependerá de los criterios empleados en la tipología establecida por cada autor. Así, Mar Campos Souto y José Ignacio Pérez Pascual (2003: 70) proponen el criterio purista para acoger a los *Diccionarios de dudas, dificultades e incorrecciones*, que tienen como objetivo “orientar a los hablantes sobre los usos propios de la norma culta”. Para Porto Dapena (2002: 67) estos diccionarios se incluirían en una clasificación determinada por el nivel o plano lingüístico contemplado, de manera que estos diccionarios se articularían desde el plano normativo, registrando “usos incorrectos o unidades léxicas que pueden presentar algún problema en su empleo gramatical, fónico, ortográfico, semántico, etc”. De algún modo u otro, todas las clasificaciones apuntan al carácter normativo de este tipo de obras y es que, como bien reconoce Martínez de Sousa (1996: 5), “las obras que tienen las características de la presente son normativas por naturaleza”. Posteriormente habrá que valorar este grado de normatividad, es decir, si es taxativo o dogmático en las cuestiones que expone, o por el contrario concilia las distintas opciones, aconsejando la más adecuada al uso lingüístico.

Junto a este tipo de obras lexicográficas, los distintos autores suelen destacar la relación de las mismas con los diccionarios o manuales de estilo, que contienen muchos de los aspectos comentados a propósito de los diccionarios de dudas, aunque los primeros están enfocados hacia la redacción y presentan una solución de compromiso entre diccionarios fraseológicos, los de sinónimos y los de colocaciones (Martínez de Sousa, 1995: s.v.).

Entre los diccionarios más representativos de esta clase, destaca por encima de todos el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco publicado en 1961; y el *Diccionario de usos y dudas del español actual*, de J. Martínez de Sousa, publicado en 1996. Muchos autores, entre ellos Haensch, coinciden en señalar la obra de Seco como la mejor de ellas. Las repetidas reimpressiones y ediciones de este diccionario, desde que apareciera publicado en 1961, dan fe de su gran utilidad como obra de referencia; el contenido lo hace de la rigurosidad de su autor. Muchas de las cuestiones que descansan en el *Diccionario panhispánico de dudas* ya están presentes de algún modo en la obra de Seco y es que, éste supo cubrir el vacío que la Academia

había dejado durante mucho tiempo. Este repertorio se compone del cuerpo del diccionario, y de cinco apéndices con lo siguientes contenidos: resumen de la gramática, conjugación de los verbos, vocabulario ortográfico, abreviaturas usuales y empleo de los signos ortográficos. En la obra de Martínez de Sousa destaca el prólogo en donde se especifica de modo muy detallado cada uno de los aspectos del diccionario, desde los relativos a la macroestructura y a los artículos lexicográficos, como a todos los aspectos teóricos relativos a los problemas que los hablantes pueden hallar en el uso: abreviamentos, abreviaturas, alternancias ortográficas, apócope, aumentativos, diminutivos, despectivos, amalgamas, cuestiones de género, número, parónimos, participios pasivos, pleonasmos, solecismos, etc.

Junto a estas dos obras, podemos destacar otros diccionarios de dudas publicados hasta el momento como es el de Fernando Corripio, el *Diccionario práctico de incorrecciones, dudas y normas gramaticales*, que recientemente fue censurado por cuestiones de contenido.

Por último, como bien aprecia Porto Dapena (2002), la denominación de estos diccionarios no es la más adecuada, puesto que, en cierta manera, todos los diccionarios sirven para resolver dudas del tipo que sea: los diccionarios especializados ayudan aclarar cuestiones terminológicas a los especialistas de un área determinada; los diccionarios escolares se adaptan a los problemas comunicativos que pueda tener un estudiante; los diccionarios ideológicos persiguen solventar cuestiones acerca del eje paradigmático de la lengua, etc. Si bien, metodológicamente se ha aceptado nominar a estas obras lexicográficas según este marbete.

En esta tradición lexicográfica se enraíza el actual y recentísimo *Diccionario Panhispánico de dudas*.

3. EL *DICCIONARIO PANHISPÁNICO DE DUDAS*

Si Manuel Seco se quejaba en 1961 del “extraño enfriamiento del interés por los problemas normativos de la lengua”, y su *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* representaba un elemento aislado en la lexicografía de esta índole, la publicación del *Diccionario panhispánico de dudas* por parte de la Real Academia española, y la Asociación de Academias de la Lengua Española, constituye un respaldo de las instituciones lingüísticas a la cuestión normativa, y a la corrección idiomática.

En la página electrónica de la Academia (www.rae.es), a modo de síntesis, y como reclamo publicitario, se exponen los siguientes rasgos esenciales de esta obra:

- Es una obra de consulta dirigida a todas aquellas personas interesadas en usar adecuadamente la lengua española.
- Soluciona las dudas lingüísticas de los hablantes de hoy mediante respuestas claras y argumentadas.
- Satisface tanto a quienes buscan obtener con rapidez una recomendación de buen uso como a quienes desean conocer los argumentos que sostienen esas recomendaciones.
- Está escrito en un lenguaje de fácil comprensión, accesible a los no especialistas.
- Ilustra los diferentes usos con citas textuales de libros y publicaciones periódicas de España e Hispanoamérica, extraídas en su mayor parte de los bancos de datos de la Real Academia Española.

3.1. *Finalidad y destinatarios*

De estas consideraciones iniciales podemos deducir dos cuestiones que son esenciales a la hora de elaborar una obra lexicográfica, pues determinan el diseño y la planta de un diccionario: «para qué» y «para quién», es decir, la finalidad u objetivo que se persigue, y los destinatarios a los que va dirigida. En cuanto al propósito que se pretende no es otro que el de aclarar a los hablantes todas aquellas dudas referentes a la lengua con la finalidad de que éstas personas puedan mejorar su conocimiento y uso del idioma, así como su competencia. En este sentido, los usuarios a los que se destina la obra no son necesariamente especialistas, sino que va dirigida sobre todo, a los hablantes comunes de la lengua, al “hombre de la calle”, tal y como expuso Víctor García de la Concha el día de su presentación. Y además, la obra se concibe para todos los hablantes del español: los del lado de acá y los del lado de allá, en Filipinas o en California, en Granada o en Oaxaca.

3.2. *Carácter panhispánico*

La naturaleza panhispánica de esta obra académica es fruto de una transformación profunda en la concepción de la lengua española que viene operando en las últimas décadas en el seno de la Real Academia Española. Como se ha dicho en muchas ocasiones, el español de América representa aproximadamente al 80% de los hispanohablantes, y sin embargo todavía sigue siendo una asignatura pendiente a la hora de incluir las diversas variantes de estas zonas en las distintas recopilaciones lexicográficas. Durante mucho tiempo se ha hablado de eurocentrismo o preeminencia del español peninsular sobre las otras variantes; sin embargo, la Academia ha iniciado un viraje muy notable en los últimos años que se ha traducido en la incorporación cada vez mayor del elemento hispanoamericano en las obras que elabora: en el *DRAE* de 2001 se han incluido 15.391 americanismos más que la edición vigésimo primera, con una total de 26.299; del recién editado *Diccionario del estudiante*, se dice que es un diccionario para España e Hispanoamérica, pues “incluye una muestra que no pretende ser extensa pero sí significativa de voces del español de América”¹; en el VI Congreso Internacional Español de América celebrado el pasado octubre en Tordesillas se presentó como ponencia inaugural por parte de Humberto López Morales, el *Diccionario académico de americanismos*; y por último, la obra que es objeto de estas líneas, incluye en su título y contenido esta referencia explícita.

Las razones de esta transformación hay que hallarlas en un cambio profundo de la ideología, en la cooperación progresiva de las distintas academias, en la pérdida del protagonismo y centralismo de la Real Academia Española, y en razones lingüísticas esenciales referentes al concepto de norma.

3.3. *La cuestión de la norma en el Diccionario panhispánico de dudas*

Durante mucho tiempo se creyó en la disgregación de la lengua española y se luchó sin descanso en favor de su unidad. Se creía que la variedad traería consigo un paulatino proceso de fragmentación en el que el espíritu de campanario acabaría triunfando y dando lugar a la desaparición del idioma, a imagen y semejanza del latín. Esto condujo a un refuerzo de la norma culta peninsular en detrimento de lo distinto.

La evolución en el pensamiento lingüístico ha desencadenado un cambio en las ideas acerca de la norma, ideas que de algún modo se reflejan en esta obra. Como ya hemos señalado anteriormente, los *diccionarios de dudas, dificultades e incorrecciones*

¹ Los datos ofrecidos corresponden a la información que dispone la propia Academia en su página electrónica.

son por antonomasia de carácter normativo. Sin embargo, el concepto de norma que opera en esta obra no es otro que el de Coseriu (1962: 90):

No se trata de la norma en el sentido corriente, establecida o impuesta según criterios de corrección y de valoración subjetiva de lo expresado, sino de la norma objetiva comprobable en una lengua, la norma que seguimos necesariamente para ser miembros de una comunidad lingüística, y no aquella según la cual se reconoce que 'hablaríamos bien' o de manera ejemplar, en la misma comunidad. Al comprobar la norma a que nos referimos, se comprueba *cómo se dice* y no se indica *cómo se debe decir*: los conceptos que, con respecto a ella, se oponen son normal y anormal, y no correcto e incorrecto.

No es, pues, una cuestión de norma impuesta desde arriba, sino del “conjunto de preferencias lingüísticas vigentes en una comunidad de hablantes, adoptadas por consenso implícito entre sus miembros y convertidas en modelos de buen uso” (DPD: XIII). De todo esto se deduce además, que no existe un único concepto de norma, en la medida que no existe un único modelo. Por ello, se tienen en cuenta en este diccionario las distintas normas que atañen a la lengua española.

En cuanto al criterio cronológico, la norma que se sigue es la actual, respondiendo al español de hoy y a la realidad cambiante de la lengua. En este sentido, sería necesaria la actualización pronta de los datos aquí vertidos, bien a través de Internet, o mediante suplementos anuales. Al mismo tiempo, se considerarán las divergencias geográficas, así como las socioculturales y diafásicas, teniendo en cuenta las “variaciones determinadas por el modo de expresión, la situación comunicativa y el nivel sociocultural de los hablantes”. Según esto, se emplean en la microestructura etiquetas que hacen referencia a estos niveles: lengua oral, lengua escrita, lengua coloquial, formal, popular, vulgar, etc.

Debido a estas consideraciones acerca de la norma, las sugerencias que se vierten en cada uno de los artículos lexicográficos son orientativas y nunca son de naturaleza purista. Se habla de respuestas matizadas o de gradación en los juicios normativos, y se rehúye, como expresa también Seco en su obra, del tono dogmático. Se intenta pues, en todo momento, guiar al lector en los posibles usos de una forma, proponiéndole en última instancia, la más usada y perteneciente a la norma culta.

3.4. *El contenido*

Como se explica en el prólogo, este diccionario acopia las posibilidades de un diccionario, una gramática y una ortografía, tres en uno, pues aspira a resolver las dudas referentes al plano fonográfico, morfológico, sintáctico y lexicosemántico. Se da una gran importancia a las cuestiones relacionadas con los extranjerismos y los topónimos, a los que se les dedica un espacio considerable en el prólogo, en donde se marcan las pautas de su adaptación o penetración en la lengua española. Sobre este aspecto señalaba Martínez de Sousa el mal camino emprendido por la Academia al incluir en el Diccionario académico numerosos extranjerismos sin adaptar.

El contenido de los artículos puede presentar dos variantes: artículos temáticos y artículos no temáticos. Los artículos temáticos son los que orientan sobre cuestiones generales como puede ser los signos de puntuación; los no temáticos responden a preguntas concretas sobre unidades concretas. Se diferencian tipológicamente por el empleo de la mayúscula en el primer caso.

Por último, y referente al contenido, el diccionario se constituye de cinco apéndices muy interesantes con los ámbitos temáticos siguientes:

- Apéndice 1: Modelos de conjugación verbal.
- Apéndice 2: Lista de abreviaturas.
- Apéndice 3: Lista de símbolos alfabetizables.
- Apéndice 4: Lista de símbolos o signos no alfabetizables.
- Apéndice 5: Lista de países y capitales, con sus gentilicios.

4. APLICACIÓN Y USO DEL *DICCIONARIO PANHISPÁNICO* EN EL AULA: CUESTIONES DIDÁCTICAS

Una vez analizados someramente los rasgos esenciales de esta obra, es necesario incidir en la aplicación práctica que puede tener este diccionario en la educación lingüística. Como decía Pedro Salinas, “lo que llamo educar lingüísticamente al hombre es despertar su sensibilidad para su idioma, abrirle los ojos a las potencialidades que lleva dentro, persuadiéndole, por el estudio ejemplar, de que sería más hombre y mejor hombres si usa con mayor exactitud y finura este prodigioso instrumento de expresar su ser y convivir con sus prójimos” (en Seco 1987: XVI). Esto lo dijo en 1924 y sin decirlo explícitamente, intuyó lo que mucho más tarde sería el concepto clave en la Didáctica de la lengua y la literatura en los distintos niveles educativos: la competencia comunicativa o la lengua como instrumento que se usa y emplea y que nos permite crear una representación interna del mundo y poder relacionarnos con nuestros semejantes como seres sociales que somos. La enseñanza y el aprendizaje en nuestra materia ha de atender, pues, a esa múltiple función de la lengua, de comunicación y representación, así como de regulación del comportamiento ajeno y propio. Y en definitiva, el objetivo fundamental de la educación lingüística es formar individuos competentes en el uso de la lengua oral y escrita.

De hecho, esta dimensión comunicativa de la lengua está presente en el prólogo del *Diccionario panhispánico de dudas* al reflexionar acerca de las distintas normas:

Ninguna de las variantes señaladas es en sí misma censurable, pues cada una de ellas sirve al propósito comunicativo dentro de sus límites, sean estos impuestos por la localización geográfica, la situación concreta en la que se produce la comunicación o el grupo social al que pertenecen los interlocutores.

Ahora bien, a pesar de esta variedad, hay que tener conciencia de que un individuo será más o menos competente en la medida que sepa elegir el registro adecuado a la situación concreta y lo sustituya cuando convenga, por lo que una de las principales funciones de la enseñanza de la lengua es la ampliación del abanico de registros y la adquisición de conocimientos y estrategias para identificar qué registro es el adecuado para cada situación comunicativa:

No obstante, es necesario saber que un buen manejo del idioma requiere el conocimiento de sus variados registros y su adecuación a las circunstancias concretas en que se produce el intercambio lingüístico, y que, en última instancia, solo el dominio del registro culto formal, que constituye la base de la norma y el soporte de la transmisión del conocimiento, permite a cada individuo desarrollar todo su potencial en el seno de su comunidad. Por esa razón, todas las recomendaciones que aquí se expresan deben entenderse referidas al ideal de máxima corrección que representa el uso culto formal.

Dicho esto, las posibilidades de este diccionario para la didáctica de la lengua son innumerables.

4.1. *El uso del diccionario en el aula*

En primer lugar, hay que destacar el uso del diccionario como contenido que se adquiere progresivamente en cada uno de los niveles y que, además del Diccionario académico normativo, puede tomar como referencia el *Diccionario panhispánico de dudas*.

4.1.1. En primaria, dentro de los objetivos generales de área se incluye el siguiente: “Ampliar el vocabulario para lograr una expresión precisa utilizando el diccionario como recurso básico”.

Tomando como referencia este empleo del diccionario, en cada uno de los ciclos se persigue distintos fines:

En el primer ciclo se incluye el “tratamiento de la información. La búsqueda de información preguntando, consultando libros, diccionarios, periódicos y recogiendo datos para averiguar sobre temas que nos interesan”.

En el segundo ciclo es importante que los alumnos aprendan la “ordenación alfabética de palabras. Uso del diccionario”.

En el tercer ciclo, se pide ya un “uso eficaz del diccionario”.

4.1.2. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el uso del diccionario se especifica en los dos primeros cursos:

Primer curso

“Iniciación al uso del diccionario, enciclopedias y otras obras de consulta”.

Segundo curso

“Uso de diccionarios especializados (sinónimos, refranes, locuciones, dudas, etc.)”.

4.1.3. En Bachillerato se incluye dentro de los componentes básicos del léxico de la lengua española el concepto relativo al “léxico y el diccionario. Características de las obras lexicográficas básicas. Principios generales del diccionario en soporte CDRom² y en las páginas de Internet”.

4.2. *Relación entre los contenidos curriculares y los contenidos del Diccionario panhispánico de dudas*

Debido a que el aprendizaje reflexivo de la lengua se va introduciendo de manera progresiva en los distintos niveles educativos desde Primaria a Secundaria, lo cierto es que el empleo de este *Diccionario panhispánico de dudas* será más útil a partir de Secundaria, como medio alternativo en la búsqueda y resolución de problemas lingüísticos que puedan surgir en el día a día en el aula, o como instrumento en manos de los alumnos.

En este espacio vamos a analizar las relaciones existentes entre los contenidos del diccionario y los contenidos curriculares de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Al observar los conceptos que se exponen en el *Diccionario panhispánico de dudas*, podemos constatar como todos ellos están representados en cada uno de los currículos del Área de Lengua y Literatura castellana.

² Se prevé la edición del *Diccionario panhispánico de dudas* en versión electrónica.

Letras del abecedario y sonidos que representan.
 Uso de la tilde.
 Palabras con doble acentuación admitida.
 Palabras de acentuación dudosa o frecuentemente errónea.
 Verbos que plantean dudas sobre la acentuación de algunas de las formas de su conjugación.
 Palabras con variantes gráficas admitidas.
 Vulgarismos gráficos frecuentes.
 Voces o locuciones que admiten o rechazan su escritura en una o en varias palabras.
 Uso de los signos ortográficos.
 Uso de mayúsculas y minúsculas.
 Escritura y uso de abreviaturas, siglas y símbolos.
 Escritura y uso de las distintas clases de numerales (cardinales, ordinales, fraccionarios y multiplicativos).
 Uso de números arábigos y romanos.
 Expresión de la fecha y de la hora.
 Latinismos simples y locuciones latinas de uso frecuente.
 Palabras que plantean dudas sobre su género gramatical o sobre su forma de femenino.
 Palabras que plantean dudas sobre su forma de plural.
 Superlativos irregulares.
 Pares de adverbios como *adelante/delante, adentro/dentro, afuera/fuera, etc*
 Adjetivos y adverbios que plantean dudas en el uso de *sus* comparativos (*mayor/más grande, menor/más pequeño, peor, mejor, etc.*).
 Pronombres y adverbios relativos e interrogativos.
 Pronombres personales átonos y tónicos.
 Dudas relacionadas con el uso del artículo.
 Dudas sobre concordancia nominal y verbal.
 Verbos irregulares.
 Verbos regulares que plantean dudas de construcción y régimen.
 Voseo.
 Dequeísmo y queísmo.
 Leísmo, laísmo y loísmo.
 Distinción y uso de las oraciones impersonales y de pasiva refleja.
 Forma y uso de numerosas construcciones y locuciones.
 Voces de forma similar, pero sentido diverso, que se confunden con frecuencia en el uso.
 Voces usadas con sentidos impropios.
 Calcos semánticos censurables.
 Neologismos.
 Extranjerismos de uso corriente en español.
 Topónimos y gentilicios de grafía dudosa o vacilante.

Junto a estos contenidos que refieren sobre todo, cuestiones relacionadas con la gramática o aprendizaje reflexivo de la lengua, la consideración de la naturaleza panhispánica de esta obra, la valoración de las variedades diastráticas y diafásicas, las cuestiones temáticas que se exponen en algunos artículos, etc., pueden servir de soporte perfecto para la aplicación concreta en unidades didácticas. Incluso, como temas transversales podemos incluir el de la coeducación relacionándolo con el lenguaje sexista y matizando a la vez el empleo del género masculino como género aglutinador; podemos preguntarnos acerca del femenino de ciertos oficios y cuestionar algunos de sus usos.

4.3. Algunos ejemplos prácticos.

En el caso de los neologismos, puede ser muy útil la elección de un tema que les motive y que de alguna manera active en ellos conocimientos previos y que además les sean muy cercanos y lúdicos. Es el caso del mundo del ciberespacio, el mundo de la

informática y las redes. ¿Qué palabras son las que emplean? *Blog, software, hardware, Internet, Web, e-mail, attachment, chat*, etc. ¿Son apropiadas en el uso lingüístico? *Blog* proviene del inglés *web + log*, y significa ‘sitio electrónico personal, actualizado con mucha frecuencia, donde alguien escribe a modo de diario o sobre temas que despiertan su interés, y donde quedan recopilados asimismo los comentarios que esos textos suscitan en sus lectores’. El *Diccionario panhispánico de dudas* propone *bitácora*; *Software* es sustituible por “aplicaciones informáticas” y *hardware* por “componentes” o “soporte físico”; *Internet* debe escribirse con mayúscula y sin artículo; *web* puede modificarse por “página electrónica” cuando nos referimos a un sitio concreto de la Red; “Correo electrónico” es preferible a *e-mail*, y un *attachment* es un “archivo adjunto” y el verbo que designa dicha acción es “anexar” o “adjuntar”. Con esta variedad, el alumno puede aprender a discernir entre los neologismos que son aceptables, y los que son sustituibles por una palabra que ya posee la lengua.

Otro método muy directo para aplicar el *Diccionario panhispánico de dudas* a la enseñanza/aprendizaje de la lengua española es el de provocar la duda en el alumno, de manera que éste adopte una actitud comprometida respecto a su propio aprendizaje y participe en él intercambiando sus propias experiencias con las de sus compañeros: ¿*Imprimido* o *impreso*? ¿Se acentúan las mayúsculas? ¿Es correcta la forma *previendo*? ¿Es correcto decir *detrás mío*? ¿Se dice *adecua* o *adecúa*? ¿*México* o *Méjico*? ¿*Vídeo* o *video*? ¿Cuál es el plural de *escáner*? ¿Está admitido *overbooking*? ¿Se puede escribir *fuagrás*? ¿Se puede decir *jueza*? ¿Y *abogada*? ¿Cuál es el femenino de *canciller*?³

5. CONCLUSIONES

El *Diccionario panhispánico de dudas* constituye una de las grandes aportaciones de las Academias de la lengua a la labor idiomática que vienen realizando en las últimas décadas. Si bien, habría que matizar muchas de las cuestiones y soluciones que se ofrecen, lo cierto es que será el tiempo el que dictamine esas resoluciones, y sobre todo, serán los hablantes los que irán adoptando las diversas opciones, a pesar muchas veces de las opiniones rectoras. Por ello, en este tira y afloja que supone en muchas ocasiones la lengua, es necesario que, como ya exponía Martínez de Sousa (1996: 14), no se decreten leyes y normas, sino que se articulen políticas que favorezcan por medios indirectos, su aprendizaje, su uso correcto, su adopción y su lectura. Y este punto es esencial si se desea que las soluciones aquí adoptadas se normalicen de manera generalizada, por lo que la participación de las entidades políticas, institucionales, y fundamentalmente, en los medios de comunicación es determinante. En consecuencia, dichos medios de comunicación ya están manifestando su deseo de adaptar esos contenidos a sus manuales de estilo: es el caso de *El País* que ya se ha pronunciado al respecto mostrando su entera disposición; y las instituciones deberían hacer lo mismo y seguir los pasos del Instituto Cervantes, cuyos profesores seguirán los criterios marcados por este diccionario.

Y es que no nos queda sino la palabra, la lengua en la boca y en las manos, las letras en las comisuras de los labios, y como escribió Juan José Millás, “representamos el genoma con las letras del alfabeto porque no hay reflejo más fiel del cuerpo que la lengua”.

³ Todos estos ejemplos han sido sacados de la página electrónica de la Academia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV., 2005, *Diccionario Panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.
- Campos Souto, M. y Pérez Pascual, J. I., 2003, “El diccionario y otros productos lexicográficos”, en M. A. Medina Guerra, *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel.
- Coseriu, E., 1962, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- Haensch, G., 1997, *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Martínez de Sousa, J., 1996, *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona: Biblograf.
- Martínez de Sousa, J., 1995, *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona: Biblograf.
- Porto Dapena, J. A., 2002, *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco-libros.
- Seco, M., [1961 (1987)], *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

NUEVAS APORTACIONES A LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA: EL
DICCIONARIO DEL ESTUDIANTE

M^a del Carmen Ávila Martín

La RAE acaba de publicar un nuevo diccionario destinado a los niveles de la enseñanza media. Se trata del *Diccionario del estudiante* publicado por la editorial Santillana (Barcelona, 2005). Esta obra viene a sustituir en el panorama editorial de la Academia al *Diccionario escolar* que se había publicado en 1996 en la editorial Espasa Calpe.

El anterior diccionario escolar de la RAE estaba destinado también a este nivel pero era una obra que presentaba unas características que lo hacían poco recomendable para su uso con los alumnos. El *Diccionario escolar de la Academia* era una reducción del DRAE que simplemente explicaba entre corchetes las palabras que no se definían en la obra, recortaba informaciones y mantenía las definiciones académicas, inadecuadas para los niveles a los que se destinaba. Sin embargo, a pesar de las valoraciones negativas, es una obra que ha gozado de cierto prestigio entre los docentes, lo que implica desconocimiento por parte del profesorado de otras ofertas editoriales que han recibido mejores críticas.

Los estudios sobre la conveniencia de incluir indicaciones de uso en los diccionarios, sobre la adecuación de las definiciones, la importancia de los ejemplos, etc. ha mejorado la oferta existente en el mercado de los diccionarios y ha llegado también a la RAE, como no podía ser menos.

El *Diccionario del estudiante* está compuesto por los textos iniciales, el cuerpo del diccionario y una serie de apéndices: Numerales, Conjugación verbal y Ortografía. Se ha eliminado el apéndice gramatical, que en el anterior diccionario escolar estaba realizado por D. Emilio Alarcos. Posiblemente a la espera de una nueva edición de la gramática. Aunque la gramática es una obra diferente al diccionario, no está de más, teniendo en cuenta las necesidades de nuestros alumnos un resumen de gramática en una obra de estas características. También han desaparecido las ilustraciones.

Los textos iniciales se componen de un prólogo anónimo titulado “Más que un diccionario” en el que se hacen consideraciones de carácter general y anticipa algunas de las características más definidoras de la obra. Algunas afirmaciones parecen

proceder de un sentimiento que pretende superar la consideración de la Academia como una institución obsoleta: “No es un mausoleo de voces muertas, sino granero de semillas que pueden producir frutos multiplicados” (pág. IX).

Este prólogo general plantea también una de las grandes preocupaciones de la Academia, y es su vocación panhispánica. “Este Diccionario del estudiante es el resultado de años de trabajo de los equipos de la Real Academia Española y de las veintiuna Academias de América y Filipinas que con ella integran la Asociación de Academias de la Lengua Española”(pág. IX).

Es además un diccionario destinado a los alumnos de secundaria, un diccionario de nueva planta basado en “un banco de datos léxicos extraído de los libros de texto y de consulta utilizados en los sistemas educativos de España y de América”, que también incluye ejemplos de uso real, con gran cantidad de aclaraciones y precisiones de índole gramatical, ortográfica o semántica, con sinónimos y apéndices.

Se trata por tanto de superar muchas de las deficiencias que se han señalado en la lexicografía española en los últimos tiempos: diccionario de nueva planta, que recoge el español total, con ejemplos, aspecto este último como es bien sabido abandonado por la Academia desde el *Diccionario de Autoridades*. El diccionario promete pues, desde las primeras páginas, la superación de muchas deficiencias de la lexicografía española.

A continuación aparece la lista de autores entre los que destaca como Académico Asesor Manuel Seco, de la Real Academia Española. También aparece Olimpia Andrés como colaboradora extraordinaria. El equipo de redacción está coordinado por Elena Zamora y está formado por nueve personas, además del agradecimiento a otro grupo de colaboradores. También se citan como colaboradores 20 representantes de las Academias de la Lengua Española de América (falta el representante de Filipinas) encabezados por el Secretario General de la Asociación de Academias de la Lengua Española Humberto López Morales. El grupo de colaboradores es, pues, muy extenso, y responde a la tarea ingente que supone la elaboración de un diccionario, así como al aprovechamiento de los fondos de la Academia.

El siguiente apartado *Artículos de muestra* es una guía de uso esquematizada sobre la información que podemos consultar en la obra. Esta sección, que también aparece en otros diccionarios didácticos, constituye un componente didáctico muy útil para explicar el contenido de la obra a los alumnos.

El capítulo “Qué es el diccionario del estudiante” constituye un pequeño tratado de metalexigrafía pues comenta detalladamente todos los aspectos de la obra y las decisiones que se han tomado en la realización de la misma. Se divide en dos apartados que van dedicados, respectivamente, a un público general y, en un segundo nivel, al público especializado. La información aparece así graduada en los prólogos desde las características más generales hasta la descripción detallada de la composición de la obra.

El diccionario está destinado a “los estudiantes de edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años.” (pag. XV) es decir, los alumnos de secundaria y bachillerato según el sistema educativo actualmente establecido en España. Sin embargo, en la publicidad se destina también “a toda la familia”. Es una máxima comercial no cerrar el camino a la utilización de este tipo de obras de consulta a un público más amplio que reporte más beneficios.

Los usuarios de esta obra constituyen un grupo demasiado amplio. Una de las deficiencias que se han señalado en los diccionarios destinados a la enseñanza es que deben adecuarse a los alumnos, y las necesidades de un alumno de doce años no pueden ser las mismas que uno de dieciocho. El número de entradas seleccionadas para la obra lo aproxima más al diccionario manual. Un diccionario manual recoge entre 25000 y

50000 y según Manuel Seco “se trata del hermano menor de un diccionario grande ya publicado por la misma casa”(Ávila 2000: 108 y 253). En este caso, sin embargo, no consta una publicación mayor, aunque podemos conjeturar que se trata de un anticipo de los cambios que se producirán en la próxima edición del DRAE, (la última es del año 2001).

A continuación de esta extensa introducción aparece la lista de Abreviaturas y de signos empleados en la obra y se inicia el cuerpo del diccionario.

La selección de las unidades que forman la macroestructura de la obra se ha realizado, según se indica, siguiendo un criterio de uso. El léxico seleccionado se ha extraído del DRAE y de los Bancos de datos léxicos específicos de la RAE.

El uso le sirve para la selección tanto de los americanismos, como de coloquialismos. El afán decriptivo de nuestro léxico, aunque es un diccionario selectivo y no exhaustivo, hace que el criterio de uso no se relaciones en ocasiones con el de frecuencia. El criterio es bastante amplio en la inclusión de coloquialismos, que son muy abundantes, incluso variantes gráficas con definiciones en dos entradas diferentes:

catapum. interj. colon. Cataplum. *El día menos pensado, catapum, voy y me largo de casa.* Se usa en las constr. *el año ~* o *el año del ~*, para designar un tiempo remoto. *Ha llegado con un traje del año catapum.*

catapún. interj. coloq. Cataplum. *Metió la paloma en la chistera y ¡catapún!, desapareció.* Se usa en las constr. *el año ~* o *el año del ~*, para indicar tiempo remoto. *Usa una máquina de escribir del año del catapún.*

Evidentemente en este caso se trata de una repetición innecesaria, un error fácilmente subsanable. Aunque la inclusión de coloquialismos es extensa:

gil. adj. coloq. Tonto o simple. *Chica, no sé cómo has podido ser tan gil.* Tb. m. y f. *Han conseguido timar a muchos giles.*

gili. adj. coloq. adj. coloq. Tonto o simple. *No se puede ser tan bueno y tan gili.* Tb. m. y f. *Vino el gili ese y me quitó la pelota.* Frec. se usa como insulto. *¡Tú chaval, eres un gili!*

Esta forma *gil*, aparece en el CREA en ejemplos hispanoamericanos, y sólo en dos ocasiones en un texto de la península de Vazquez Montalbán y de un periódico. Está justificada su inclusión por su uso en América, pero no se indica americanismo ya que está contrastado su uso en la península por dos autores.

El criterio de inclusión abarca también palabras marca:

bamba. (Marca reg.: Wamba). f. Playera (zapatilla de lona). *Lleva vaqueros y bambas.*
►PLAYERA.

Así como anglicismos absolutamente crudos:

lady. (pal. ingl.; pronunc. “léidi”). f. Se usa, antepuesto al nombre de pila o al apellido, como tratamiento que corresponde a la esposa de un lord. *Lady Windsor asistió a las carreras de Ascot.*

Y también hay palabras de cultura *chanfaina*, *changurro* o *chanquete* aunque se han suprimido los dialectalismos.

En cuanto a los arcaísmos, se desechan los usos anticuados: “No obstante, no excluye una selección de los términos que se conservan en la actualidad para designar realidades del pasado, como *calendas*, *califato*, *encomendero*, *arcabuz*. Todos ellos van consignados con la marca “histór.” (pág. XVI).

La muestra del léxico americano, según se indica, no pretende ser extensa, pero sí significativa. Los criterios que han seguido para la selección son los siguientes:

1º Constan en el DRAE, aunque no siempre lleven allí marca americana.

2º Son usuales, no de empleo restringido.

3º Están atestiguadas al menos en dos países americanos distintos, de acuerdo con los datos del CREA.

4º Han sido sometidas para su estudio a las Academias americanas”.(pag. XVII)

En cuanto a las voces extranjeras, se incluye una selección de las que aparecen en el DRAE. Estas se registran en cursiva y entre paréntesis se indica su país de origen. Dato que no hay que confundir, señalan los redactores del diccionario, con la etimología, que ha desaparecido de la obra. Además, al final del artículo, precedido de un símbolo especial, se indica la norma que prefiere la Academia en estos casos.

También se recogen latinismos y locuciones latinas de empleo frecuente. Aparecen en redondita y les aplican las reglas de acentuación ortográfica como si fueran palabras españolas.

Entre otros elementos léxicos que se han incluido en el cuerpo de la obra figuran los prefijos productivos del español que forman palabras nuevas, y también elementos compositivos como *tardo* – (‘tardío o ‘final’) en *tardomedieval* o *tardofranquismo*.

De entre las voces de ciencias, técnicas y otras actividades “se han escogido las voces y las acepciones más difundidas, marcándolas convenientemente. Sin embargo, claro está, no hemos marcado como tales las que han pasado al dominio general”(pág. XVII). Entre estos términos aparecen así algunos que no son muy frecuentes, por ejemplo, de la psicología (*ciclotimia*), del teatro (*ciclorama*), pero que pueden aparecer en textos técnicos. No está claro sin embargo los criterios de inclusión de algunos de ellos. En este sentido, aunque en un texto puede aparecer un término de la clasificación de los seres vivos, por ejemplo:

odonato. adj. 1. *Zool.* Del grupo de los odonatos (→ 2). *Insecto odonato*. • m. 2. *Zool.* Insecto que tiene dos pares de alas membranosas y ojos compuestos muy grandes, como la libélula.

Sin embargo no aparecen otros términos de la clasificación de los seres vivos, como *fasmidos*, *mantoideos*, *blatarios*, entre otros. Es posible que en estos casos estas entradas no hayan aparecido en el corpus manejado. Pero si se incluye la clasificación general de los seres vivos, deberá hacerse completa, aunque en este caso posiblemente sería mucho mejor la inclusión de esos términos técnicos en un apéndice o en forma de esquema como en una enciclopedia.

No aparecen nombres propios en la selección del léxico incluido como era tradicional en los diccionarios de la RAE. De este modo, la inclusión de algunas formas se ha hecho definiendo usos metafóricos que no corresponden al significado más usual de la palabra:

biblia. f. Obra que reúne los conocimientos o ideas fundamentales de una disciplina o doctrina, o que constituye la máxima autoridad para un grupo de personas. *El “Curso de lingüística general” de Saussure es la biblia de muchos lingüistas.*

Sin embargo, sí aparecen algunos nombres propios, pero en locuciones:

Ceca. de la ~ Ceca a la Meca. loc. adv. coloq. De una parte a otra o de aquí para allá. *Me he pasado toda la mañana yendo de la Ceca a la Meca para arreglar los papeles.*

Quintín. la de San ~. loc. s. coloq. Una pelea o escándalo muy grandes. Frec. con v. como *armar* o *armarse*. *Una señora se ha intentado colar y se ha armado la de San Quintín.*

En lo que respecta a la microestructura se recogen en el lema las variantes de género como variación morfológica. *El diccionario del estudiante* ha sistematizado la aparición

del femenino como marca morfológica y atiende a los femeninos irregulares con indicaciones, así *sastra* ya no es la mujer del sastre y se recoge un ejemplo en femenino; y *jueza* se recoge en el lema, aunque se indica (Frec. como f. se usa juez), igual que en el caso de *poeta*, *tisa* en la que se recoge (A veces como f. se usa **poeta**). En cambio la forma *papisa* aparece en lema diferente de *papa* y en esta entrada no hay ninguna referencia a la forma femenina.

Papisa. f. Mujer papa. *Según la tradición la papisa Juana desempeñó el pontificado a mediados del siglo IX.*

Se indica el género epiceno mediante ejemplos: *mosquito hembra*. En algunos animales, sin embargo, el femenino aparece como una acepción diferente del masculino, incluso separada por otras acepciones masculinas, como si de dos acepciones diferentes se tratara cuando es simplemente la variante morfológica. Estas entradas se podrían simplificar y no hace falta recurrir a los comportamientos sexuales de los animales para indicar el género:

gato,ta m. 1. Mamífero doméstico de pequeño tamaño, cabeza redonda, ojos brillantes y pelaje suave y espeso, *que suele cazar ratones*. Los gatos eran venerados en el antiguo Egipto. *Tb. Designa específicamente al macho*. Mi gato ha preñado a la gata del vecino. 2. *Aparato que sirve para levantar grandes pesos a poca altura*. Levantó el coche con el gato para cambiar la rueda pinchada. *cf. 3. Hembra del gato (→ 1)* La gata ha tenido gatitos. *m. y f. 4. coloq. Persona nacida en Madrid. Tb. adj. Es gata, del barrio de Chamberí. (...)*

Los casos de homonimia se sitúan en entradas diferentes numeradas como señala la lexicografía actual, aunque se puedan encontrar casos en los que no se hace así. Por ejemplo, *banco* solo tiene una entrada. En cambio *banda* tiene dos entradas:

banda ¹. f. 1. Cinta ancha de tela que se lleva gralm. atravesada de un hombro al costado opuesto como símbolo de honor o distinción (...)

banda ². f. 1. Grupo de delincuentes armados que opera de manera organiza (...)

Esta separación tiene más sentido cuando se trata de entradas con diferente categoría gramatical o diferencias morfológicas. Por ejemplo se ha mejorado mucho la redacción de *orden* con respecto al DRAE (2001) al separar las acepciones masculinas y femeninas.

orden ¹. m. 1. Colocación de personas o cosas según un determinado criterio. *La novela no respeta el orden cronológico de los sucesos narrados. (...)*

orden ². f. Mandato (cosa que manda alguien con autoridad). *El soldado no obedeció las órdenes y fue arrestado. Quedó en libertad por orden del juzgado. (...)*

En el apartado destinado a *El artículo por dentro*, se explica la organización de los mismos y el uso de los símbolos empleados. La separación entre las acepciones simples y las formas complejas se realiza mediante un cuadrado azul. La ordenación en las formas simples depende de la voz. El orden gramatical puede cambiar según la voz de la que se trate; por ejemplo, en el verbo *coger*, se comienza por las acepciones transitivas y se sigue con las intransitivas, mientras que en el verbo *andar*, el orden es el contrario. Dentro de las formas complejas se distinguen lexías, por un lado, y por otro, las locuciones y las expresiones, y algunas interjecciones. Dentro de estos dos apartados se sigue un orden alfabético. Es decir no se sigue un criterio uniforme, pero está avisado en el prólogo.

La obra mantiene el color azul de las entradas, que ya aparecía a en el anterior diccionario escolar. La presentación utiliza distintos tipos de letra para separar las informaciones. El número de abreviaturas es de 152 y entre ellas llama la atención *postpret.* *postpretérito*, denominación del tiempo gramatical poco usada en la península pero frecuente en América.

Se han empleado marcas de uso en función de la situación de comunicación: coloq., jerg., cult., vulg., malson., infant., despect., humoríst. y eufem. Se utilizan dos marcas “Am”. y “frecAm”. La primera para usos exclusivamente americanos, mientras la segunda indica también voces o acepciones conocidas también en España, pero mayoritarias en América.

Otras marcas de uso se refieren a las voces de ciencias, técnicas y otras actividades. Cuando una voz técnica se emplea en varios ámbitos con la misma definición se emplea “tecn.”, esto es, “de lenguaje técnico”. En otros ámbitos las acepciones van precedidas por indicaciones como “En atletismo”, “En poesía”, “En joyería”, “En ajedrez”, etc.

En cuanto a la marca de religión se especifica lo siguiente:

“A propósito de la marca Rel., “religión”, conviene aclarar que la mayoría de las referencias son al catolicismo. Si se trata de alguna otra religión en particular, lo hemos aclarado en la definición.” (pág. XVII)

La necesidad de marcación de las palabras ha sido una de las reclamaciones que con mayor insistencia se ha hecho desde los estudios lingüísticos actuales. El ámbito de uso de una palabra es imprescindible para su conocimiento y manejo, y así lo ha recogido la RAE.

En cuanto a la definición se incluye un verdadero artículo de metalexigrafía al explicar las definiciones empleadas. E incluso qué es la definición y los problemas que plantea. En el diccionario se emplean básicamente definiciones propias que explican de la siguiente forma:

“una palabra o frase con una categoría gramatical igual y un sentido equivalente a los de la definida, es decir, prácticamente es un sinónimo suyo (definición propia); por ejemplo, del adjetivo *burgués*, *sa*, es definición propia la frase “de la clase media o acomodada”, que tiene valor adjetivo y que por su sentido puede sustituir en un contexto al adjetivo *burgués*. Pero también la explicación del significado puede no reunir las condiciones de la definición propia, sino consistir en una oración que exponga el contenido de la palabra diciendo para qué sirve (definición impropia). La forma característica de esta modalidad comienza por “se dice de” o “se usa para”; por el ejemplo, en el caso de nuestra palabras, sería: “Se dice de lo que corresponde o pertenece a la clase media acomodada” (pág. XX)

La definición sinonímica se emplea, por economía de espacio, en la definición de americanismos que designan realidades existentes a ambos lados del Atlántico, optando en ese caso por una voz considerada más general o, a falta de alguna de aceptación común, una perteneciente a español peninsular estándar.

Aunque las definiciones más empleadas son perifrásticas, aparece con bastante frecuencia la definición sinonímica en numerosas ocasiones para no repetir definiciones:

labriego,ga.m.y f. Labrador. *Los labriegos siembran la mies.*

Y con frecuencia se explica el significado entre paréntesis:

fortuna. f. 1. Suerte (causa, o poder imaginario). *La fortuna ha querido que nos reencontremos.* Frec. como adj. como *buena* o *mala*. *Tuvo la mala fortuna de romperse un brazo.* (...)

Pero la mayor novedad que introduce este diccionario en las definiciones es en la indicación del contorno. Este concepto fue acuñado para la lexicografía española por Manuel Seco (2003: 47) (*cf.* Porto da Pena, 2002: 308) y se empleó por primera vez de forma airosa en el *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española* de la editorial Biblograf. Con la indicación del contorno la definición se adecua al principio de sustitución del definido por el definidor que exige la lexicografía. El DGILE empleaba corchetes para aislar los condicionamientos sintácticos y textuales de la definición.

Otros diccionarios han incorporado este procedimiento a sus definiciones (aparece también en el diccionario Anaya-Vox destinado a secundaria y también en el *Diccionario didáctico del español. Intermedio*)¹ y ahora se incorpora por primera vez a un diccionario de la RAE. Se trata de una voluntad clara de renovar las definiciones. La teorías del contorno no están todavía exentas de problemas en su aplicación a las definiciones. La RAE opta por indicar entre paréntesis el complemento directo. Cuando se trata del sujeto lo marcan con un cambio en la letra que se hace más pequeña. Y cuando aparecen otras funciones puede ir subrayado y en letra pequeña o entre paréntesis y subrayado.²

Con este procedimiento se informa fundamentalmente del contexto en el que aparecen las palabra y en concreto del comportamiento sintáctico de los verbos. Es muy posible que se trate de una incorporación a los diccionarios de la Academia de un aspecto de las definiciones que se considera dentro de la lexicografía actual como un procedimiento muy rentable en información y que no hace más voluminosas las obras.

Además del contorno que se aplica con criterios exclusivamente sintácticos, el contexto de uso de las palabra aparece también definido como precisiones semánticas complementarias. Es lo que Porto da Pena denomina contorno no integrado (2002:323) y que aparece antepuesto a la definición. Se especifica así “qué circunstancia física o temporal, con relación a qué clase de seres y objetos o qué clase de personas, tiene validez la fórmula expuesta”. Son indicaciones del tipo:

valla. ... En una carrera deportiva,...

sofista.... En la Grecia del s. V. a. de C.. etc.

Se han incorporado otras informaciones a las definiciones: sobre género y número, pronunciación, variantes del lema, usos de mayúscula, presencia o ausencia del artículo, apócope, comparativos y superlativos irregulares, naturaleza extranjera de una voz, indicación de siglas, advertencia sobre marcas registradas, etc. Por lo que la información que se introduce entre paréntesis al comienzo de las definiciones puede llegar a ser especialmente rica, en el caso de determinadas voces.

En general, la lexicografía actual ha puesto de manifiesto la necesidad de dar todo tipo de explicaciones sobre la unidades descritas en los diccionarios. La información pertinente de cada palabra puede ser muy variada: desde cuestiones fonéticas, pasando por las cuestiones normativas o información sobre el uso. Se realiza una marcación de las palabras mediante abreviaturas, aunque la microestructura puede acoger este tipo de indicaciones. En cambio, las indicaciones etimológicas han desaparecido; incluso cuando serían necesarias para explicar el significado de la misma.

chapó interj. Se usa para expresar admiración por alguien o algo.

Ya G. Haensch (1982:485) señalaba que “en un diccionario descriptivo moderno, la indicación de la etimología debería ser la excepción”. Pero en muchos casos la indicación de la etimología es fundamental para explicar el significado de una voz, el significado de afijos, o para relacionar palabras de una misma familia etimológica. No se trata de dar el étimo sin más explicaciones sino de justificar el significado. Por ejemplo:

¹ Entre los diccionarios actuales también indican el contorno el *Diccionario Salamanca* y el DEA de Manuel Seco (Porto da pena 2002:323)

² Según señala Porto Dapena (2002: 323), el primero en ensayar este procedimiento dentro de la lexicografía hispánica fue Cuervo en su *Muestra de un diccionario de la lengua castellana*, publicado en 1871, aunque después no lo utilizó en su famoso *Diccionario de construcción y régimen*, donde sí, en cambio, distingue el contorno no integrado cuando éste precede a la definición, iniciándolo con mayúscula.

eros.m.cult. Conjunto de impulsos sexuales de la persona. Según Freud, el eros determina nuestra conducta.

Por otro lado, a pesar de que en la obra no se incluye un apéndice gramatical, la gramática siempre está presente en los diccionarios. Desde las abreviaturas que recogen la categorización de las palabras a la propia definición de conceptos gramaticales:

conjunción (...) 3. Gram. Palabra invariable que introduce una oración subordinada o que une elementos sintácticamente equivalentes. En "*Juan y María bailan*", "*y*" es una conjunción copulativa.

proposición 2. Gram. Oración o unidad lingüística con estructura de oración, que se une a otras para formar una oración compuesta. *La oración compuesta "Si puedo, iré" está formada por dos proposiciones.* (...)

Otras indicaciones gramaticales aparecen también en los ejemplos: el régimen de los verbos y adjetivos (*especular con /sobre algo*), el uso del determinante (*el águila*). En otras ocasiones las indicaciones gramaticales aparecen en la nota (la formación del plural). Y también en apéndice: la conjugación irregular de los verbos. Y en muchas ocasiones sin entrar en polémicas sobre denominaciones o principios de descripción gramatical. Mantiene así una terminología tradicional: artículo determinado e indeterminado; oración y proposición, aunque introduce términos cuyo uso se ha extendido recientemente (*conector*). Es de destacar definiciones sencillas y claras que incluso pueden servir para el análisis gramatical con los alumnos (por ejemplo la definición de *se*).

Toda definición o acepción va seguida de uno o varios ejemplos. Excepto en el caso de las voces malsonantes. En la mayoría no se señala el origen de estos ejemplos, si son creación de los redactores o proceden de los fondos de la Academia. Por otro lado, los ejemplos de los americanismos han sido extraídos del CREA, lo que se indica con una marca. Estos ejemplos constituyen un acierto de la obra, y no sabemos las dificultades que habrá supuesto la inclusión de ejemplos reales en las demás acepciones, pero hubiera sido también acertado. Los ejemplos no extraídos de corpus se muestran circunstanciales lo que implica en algunos de ellos cierta simplicidad (tralla. *Mi padre llega todo el curso dándome la tralla porque no estudio*); y que otros provoquen cierta sorpresa (Prevenido,-a *Como mujer prevenida siempre lleva unas medias en el bolso.*)

En el nivel sintagmático la obra recoge al final de los artículos sinónimos y antónimos.

En conclusión, este diccionario destinado a los niveles medios de la enseñanza aparece como una obra renovada y que está al día en cuanto a las investigaciones lexicográficas del español. Frente a su antecesor diccionario escolar que era una reducción del DRAE, explicaba entre corchetes las palabras que no se definían en la obra, mantenía las definiciones académicas y recortaba algunas informaciones. Esta obra se presenta en cambio con una gran renovación en cuanto a las definiciones y la información incorporada, con una compleja microestructura de los artículos y una información exhaustiva sobre locuciones, frases hechas, sinónimos y antónimos, así como otras informaciones de interés sobre las palabras.

El número de unidades y la complejidad de la información que proporciona lo aproximan al diccionario manual. Es adecuado para su empleo en los últimos años de la enseñanza media para introducir a los alumnos en las complejidades de las obras lexicográficas, pero presenta dificultades de manejo en los primeros niveles. La selección del léxico adecuado a los niveles de cada etapa educativa y la progresión en el aprendizaje es lo que todavía debemos pedir a la lexicografía didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ignacio Ahumada y Jose Álvaro Porto Dapena, 2003, “Veinticinco años de metalexigrafía y Lexicografía en España”, en *LEA* XXV: 215-248.
- M^a del Carmen Ávila Martín, 2000, *El diccionario en el aula*, Granada:Universidad de Granada.
- Günther Haensch *et alii*, 1982, *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid: Gredos.
- Günther Haensch,1997, *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca: Ediciones Universidad.
- M^a Antonia Medina Guerra (coord.), 2003, *Lexicografía española*, Barcelona: Ariel.
- J. Álvaro Porto Dapena, 2002, *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid: Arco Libros.
- Manuel Seco, 2000, *Estudios de lexicografía española*, Madrid: Gredos.

TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)

Elvira Mendoza, Gloria Carballo, Juana Muñoz, M^a Dolores Fresneda
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Universidad de Granada

1. DESCRIPCIÓN DEL CEG

El CEG (Mendoza, Carballo, Muñoz, Fresneda, 2005a) es un instrumento diseñado para evaluar la comprensión de estructuras gramaticales de dificultad creciente en niños de 4 a 11 años con desarrollo normal del lenguaje y con posibilidad, también, para niños y adultos con diferentes patologías lingüísticas (por ejemplo, niños con TEL, afásicos, niños con distintos tipos de trastornos de aprendizaje del lenguaje, con retraso mental, con deficiencias auditivas no profundas, con implantes cocleares...). Dado que el test no requiere ningún tipo de respuesta verbal puede, igualmente, ser una medida de la comprensión del lenguaje en niños con graves trastornos de expresión del lenguaje (como, por ejemplo, paralíticos cerebrales severos, TEL, afásicos, retraso mental, etc).

El CEG se atiene a un formato de elección múltiple (un dibujo entre cuatro, de los que uno de ellos es el objetivo y los tres restantes son distractores). Cada estructura gramatical se evalúa en cuatro elementos diferentes, que constituyen un bloque. Dados los contrastes que se pueden establecer entre distintos bloques, el CEG puede ser un instrumento eficaz para analizar áreas específicas de dificultad. El CEG se ha diseñado como un instrumento confirmatorio, susceptible de ser aplicado en aquellos casos en los que la evaluación previa o la pasación de instrumentos de screening evidencien dificultades de comprensión del lenguaje. El tiempo requerido para aplicar el test es, aproximadamente, de 15 a 20 minutos.

Las estructuras gramaticales básicas contempladas en el CEG son: reversibilidad, cambio de orden canónico, construcciones con cláusulas relativas y uso de clíticos; ya que éstas han sido más estudiadas y las que parecen recoger el grado de complejidad requerido en las edades a las que va dirigido el test.

El CEG consta de 20 bloques de construcciones gramaticales seleccionados aquellos que han sido más estudiados en referencia a la lengua española. Se analizan las siguientes construcciones: *Bloque A*: Oraciones predicativas SVO no reversibles;

Bloque B: Oraciones atributivas; *Bloque C:* Oraciones predicativas negativas; *Bloque D:* Oraciones predicativas pronominalizadas (reflexivas y no reflexivas); *Bloque E:* Oraciones predicativas SVO reversibles; *Bloque F:* Oraciones predicativas SVO con sujeto plural (reversibles y no reversibles); *Bloque G:* Oraciones coordinadas disyuntivas (con sujeto u objeto coordinado); *Bloque H:* Oraciones predicativas SVCC de lugar (encima, debajo, delante y detrás); *Bloque I:* Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado); *Bloque J:* Oraciones relativas del tipo SO; *Bloque K:* Oraciones SVO con sujeto escindido; *Bloque L:* Oraciones comparativas absolutas; *Bloque M:* Oraciones OVS con objeto focalizado; *Bloque N:* Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género); *Bloque O:* Oraciones relativas del tipo SS; *Bloque P:* Oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado); *Bloque Q:* Oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género y número); *Bloque R:* Oraciones pasivas OVS reversibles; *Bloque S:* Oraciones OVS con objeto escindido; *Bloque T:* Oraciones relativas del tipo OS.

Los dibujos correspondientes a cada elemento se han diseñado de forma que uno de ellos sea el objetivo (el que corresponde a la oración dicha por el examinador) y los tres restantes sean distractores. Según nuestra hipótesis, en los bloques en los que existan distractores léxicos y gramaticales, los errores deben consistir en la elección de uno de los dibujos que actúa como distractor gramatical.

Los elementos que componen el test no están estrictamente ordenados por orden de dificultad porque muchas de las láminas de dibujos se repiten en varias ocasiones y hemos intentado evitar la presentación de la misma lámina dos veces consecutivas o muy seguidas; por lo que la aplicación ha de hacerse completa en todos los casos para evitar algunos efectos no deseables (tarea excesivamente repetitiva y efecto de *priming*).

Las oraciones estímulo del CEG varían en longitud y en una serie de parámetros que son indicadores de su complejidad.

Antes de plantear el objetivo exponemos nuestro punto de partida en relación a dos conceptos fundamentales: “comprensión del lenguaje” y comprensión gramatical.

La comprensión del lenguaje es la habilidad para interpretar el lenguaje, para asociar palabras con acciones u objetos (conocimiento léxico), para descodificar la información transmitida por el código gramatical (conocimiento sintáctico, semántico y pragmático). Requiere conocimiento adicional: comprensión de la intencionalidad, comprensión de los mecanismos de cohesión, comprensión de la suposición, realización de inferencias. La comprensión gramatical es la *habilidad para captar la información léxica –información semántica en el ámbito de la palabra- y derivar interpretaciones de las oraciones y del discurso*” (Hoover y Gough, 1990).

2. ¿POR QUÉ EL CEG?

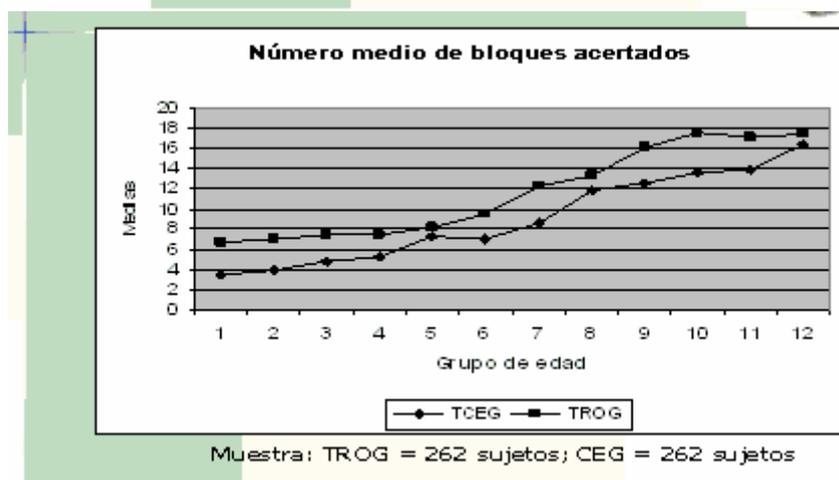
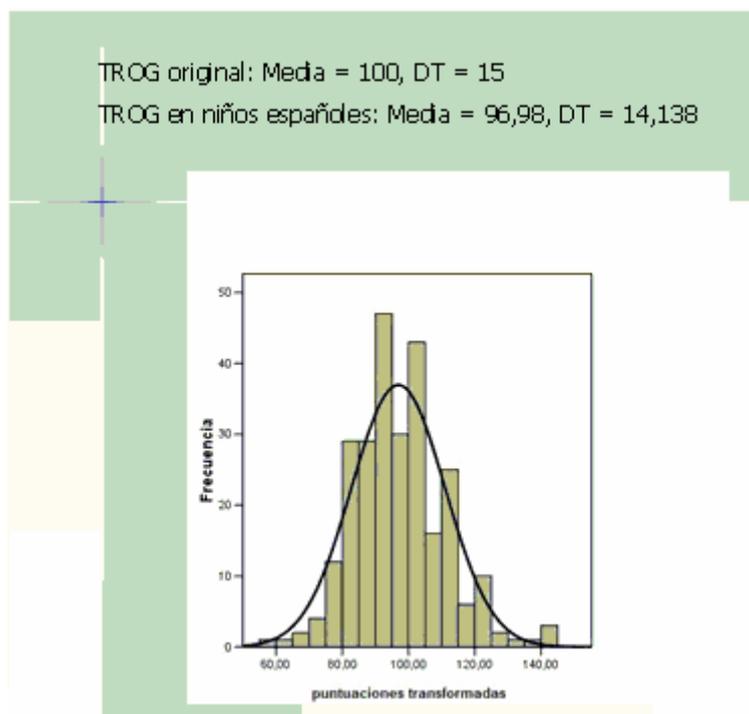
Por la carencia de instrumentos en español para evaluar la comprensión gramatical. Los tests existentes suelen estar en inglés o, simplemente, traducidos del inglés

Por interés investigador: estudiar el desarrollo de la comprensión gramatical y sus posibles alteraciones en el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

El punto de partida: el *Test for Reception of Grammar* –TROG- (Bishop, 1983). Se realizó una aplicación del TROG (traducción propia) a una muestra de niños de Granada. Tras una comparación visual –a falta de datos suficientes- entre nuestros resultados y los que aparecen en el manual del TROG pudimos observar que existían diferencias en los siguientes bloques: Verbos: formulación en infinitivo; Pronombres

TEST DE COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)

sujeto: No obligatorio en español; Pasivas reversibles: poco usuales en español; Contrastes preposicionales.



TROG-CEG: Estudio comparativo

3. ¿POR QUÉ ESTAS DIFERENCIAS?

Por el valor gramatical de determinados elementos; por la introducción de construcciones gramaticales poco representadas en el TROG (clíticos, por ejemplo); por incrementar el número de construcciones que no siguen el orden canónico (SVO); por una mayor equiparación de los roles temáticos en el CEG (ejemplos) “*la vaca empuja a la mujer*”- TROG, “*La niña empuja al niño*”- CEG; por reducción en la flexibilidad de los criterios de aplicación (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005b) .

4. EL CEG

4.1. *Estudio empírico*

4.1.1. Objetivo. Generar un instrumento para evaluar la comprensión gramatical, componente determinante de la comprensión del lenguaje.

4.1.2. Características. El CEG está compuesto por 80 ítems agrupados en 20 bloques con formato de elección múltiple siendo un objetivo y tres distractores: léxicos o gramaticales.

Cada estructura gramatical se evalúa en cuatro elementos diferentes (bloque) permitiendo analizar áreas específicas de dificultad. Se ha minimizado el número de elementos léxicos para reducir la influencia de la riqueza del vocabulario del sujeto. Dispone de siete láminas de ensayo para el entrenamiento a niños menores de 6 años o con problemas lingüísticos. El tiempo de aplicación oscila entre 15' y 20'.

4.1.3. Sujetos. En este estudio han participado un total de 1.404 sujetos de 4 a 12 años a los que se les ha pasado el test CEG. La distribución por edades y sexos es la siguiente (Tabla1):

EDAD	MUJERES	VARONES	TOTAL
4 años	81	101	182
5 años	80	93	173
6 años	75	100	175
7 años	98	91	189
8 años	91	79	170
9 años	83	88	171
10 años	76	94	170
11 años	89	85	174
TOTAL	673 (47,9%)	731 (52,1%)	1404

Tabla 1

La edad media de las mujeres es de 7,54 (DT = 2,26) años y la de los varones de 7,39 (DT = 2,31) años. No existen diferencias significativas entre las edades de las mujeres y de los varones.

Todos los sujetos procedían de centros públicos o concertados y la aplicación se realizaba en el centro escolar de cada niño dentro de su jornada escolar. Se han elegido centros de distintas zonas (urbanas, periurbanas y urbanas), de forma que nuestra muestra resultara significativa con respecto a la población general. La procedencia geográfica de los sujetos es la siguiente: Granada (Granada capital, Baza, Jun y Montejícar), Madrid capital, Leganés, Salamanca, Oviedo y Pamplona. Evitamos la aplicación del test en comunidades bilingües para que la muestra fuera lo más homogénea posible

Se han excluido de la muestra de estandarización los siguientes casos: los niños que estaban recibiendo tratamiento logopédico para sus problemas de lenguaje, los niños escolarizados en régimen de integración, los niños diagnosticados de retraso escolar, los niños que presentaban problemas auditivos o que utilizaban prótesis auditivas convencionales o implantadas, los niños que al menos uno de sus padres no hablara español, los niños cuya habla materna fuera otra diferente al español.

TEST DE COMPRESIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)

4.4. Resultados

4.4.1. Desarrollo de la comprensión gramatical. Para conocer como se produce este avance se han realizado análisis diferentes; presentamos las puntuaciones totales del CEG en cada grupo de edad.

4.4.1.2. Diferencias entre los grupos de edad en función de la puntuación total obtenida en el CEG. Para llevar a cabo este análisis realizamos un ANOVA con el número total de elementos acertados (TOTCEG) como variable dependiente (VD), tomando la edad como variable independiente (VI), en 8 niveles. Los resultados arrojan diferencias significativas debidas a la edad ($F_7 = 208,414$, $p < 0,0001$). En la Tabla 2 se pueden ver los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de la VD en cada grupo de edad:

	EDAD (en años)								Total
	4	5	6	7	8	9	10	11	
Media	48,50	56,09	60,81	64,68	66,85	69,09	69,81	71,17	63,27
DT	9,255	7,552	8,869	6,661	6,817	5,927	5,605	6,079	10,306

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del total de los elementos acertados en el CEG (TOTCEG)

En el análisis post-hoc (DHS de Tukey) se presentan seis subconjuntos homogéneos, como podemos ver en la Tabla 3.

	AÑOS					
	1	2	3	4	5	6
4,00	48,50					
5,00		56,09				
6,00			60,81			
7,00				64,68		
8,00				66,85	66,85	
9,00					69,09	69,09
10,00						69,81
11,00						71,17
Signif.	1,000	1,000	1,000	0,093	0,74	0,123

Tabla 3: Subconjuntos homogéneos de la variables TOTCEG entre grupos de edad

Como se desprende de los resultados, el CEG establece una clara diferenciación entre grupos de edad, siendo mayor esta diferencia entre las edades de 4, 5 y 6 que en los grupos de edad superior.

Se realizaron nuevos ANOVAS con cada uno de los elementos del test y se establecieron diferencias significativas entre las distintas edades en todos los elementos excepto en los elementos A.1, A.2 y A.3.

El grado de dificultad de las estructuras agrupadas en bloques y presentado de menor a mayor dificultad es como sigue: A-B-C-K-E-D-F-L-P-H-G-N-I-R-M-Q-J-O-S-T.

5. CONCLUSIONES

La comprensión de estructuras gramaticales, al igual que otros procesos, sigue una secuencia evolutiva. A lo largo de la ejecución de los sujetos, hemos observado perfiles de adquisición de los contrastes gramaticales en función de la edad de los mismos; siendo peores los resultados de los sujetos más jóvenes (cuatro años), en comparación con los grupos de nueve años en adelante.

Ocurre un proceso madurativo de las diversas estructuras gramaticales en distintos momentos evolutivos, de ahí que aparezcan picos en los gráficos y valores crecientes no lineales en los resultados.

La comprensión gramatical está altamente condicionada por el contexto, ya que con cuantos más indicadores cuente el sujeto, para seleccionar el dibujo que corresponde a la oración dicha por el examinador, más probabilidades tiene de que esa elección sea correcta.

La ejecución parece ser peor en las oraciones atributivas que en las oraciones predicativas y los niños suelen comprender mejor los verbos de acción (empujar, correr,...) que las construcciones con auxiliar y atributo (ser, estar, etc.).

La reversibilidad de los elementos de una escena afecta de forma muy apreciable a la comprensión; así en las escenas en las que los componentes de la misma pueden ser reversibles (niño/niña; gato/perro; hombre/mujer) la dificultad de elegir el dibujo que corresponde con la oración dicha por el examinador es mayor.

Los pronombres clíticos han resultado ser especialmente difíciles cuando se presentan en un contexto distractor que atañe al género (lo/la); al número (lo/los; la/las) o a ambos (lo/la/los/las).

Con respecto a las alteraciones del orden canónico, analizadas en oraciones pasivas, encontramos mayor complejidad debido precisamente a: la flexibilidad de la lengua española (que deja abierta la opción a varias posibilidades); al uso de verbos reversibles (que posibilitan la inversión del sujeto-objeto complicando más aún el proceso receptivo) y a la baja frecuencia de uso de este tipo de estructuras en el contexto cotidiano, entre otros aspectos.

Las oraciones de relativo constituyen otra área de especial dificultad. Los autores plantean distintas jerarquías en la adquisición de los tipos de oraciones relativas en función de: la posición que ocupan la cláusula relativa (sujeto/objeto) dentro de la oración principal y de la función de modificación que cumpla (sujeto/objeto).

La investigación en esta línea debería aportar contribuciones aclaratorias sobre la ordenación evolutiva de estas oraciones.

Queda, por tanto, comprobada nuestra hipótesis, ya que el CEG es un instrumento sensible al desarrollo de la comprensión gramatical en niños con edades comprendidas entre 4 y 11 años. Con el CEG hemos podido establecer un perfil evolutivo por edades y no es en principio un test clínico pero sus fundamentos teóricos son consistentes y se considera un instrumento válido para evaluar adecuadamente las dificultades gramaticales en niños que presentan problemas gramaticales expresivos y receptivos (bien documentados en la literatura científica: los niños que presentan TEL bajo la óptica de un uso inmaduro de las estrategias de comprensión TEL-ER) y en otras poblaciones con problemas de comprensión del lenguaje. Aportamos datos preliminares, en lengua española, para el establecimiento del perfil de desarrollo de la comprensión gramatical de 4 a 12 años. Pretendemos contribuir al estudio y a la evaluación del proceso psicológico de la comprensión de las dimensiones lingüísticas formales de morfología y sintaxis en niños normales y poner las bases para posibilitar la investigación de los distintos trastornos del lenguaje y de la comunicación.

TEST DE COMPRENSIÓN DE ESTRUCTURAS GRAMATICALES (CEG)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bishop, D., 1983, *TROG. Test for Reception of Grammar*. Medical Research Council. England: Chapel Press.
- Hoover, WA y P. B. Gough, 1990, "The simple view of reading". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2: 127-160.
- Mendoza Lara, E., Carballo García, G., Muñoz López, J. y M. D. Fresneda, 2005a, *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales (CEG)*. Madrid: TEA – Ediciones.
- Mendoza Lara, E., Carballo García, G., Muñoz López, J. y M. D. Fresneda, 2005b, "Evaluación de la comprensión gramatical: Un estudio translingüístico". *Revista Española de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 1, 2-18.

LA MORFOSINTAXIS INVENTADA EN NIÑOS CON T.E.L (TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE)

Maria del Carmen Contreras, Elvira Mendoza y Gloria Carballo
*Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico.
Facultad de Psicología, Universidad de Granada.*

0. INTRODUCCIÓN

El estudio de los problemas gramaticales en el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) ha despertado un gran interés, tanto a nivel descriptivo como teórico. Desde los primeros trabajos de Menyuk (1964), Leonard (1972), Morehead e Ingram (1973), entre otros, se inició una importante corriente de investigación que está respondiendo a una serie de cuestiones relativas a la propia naturaleza del trastorno, a los procesos psicológicos subyacentes al mismo y a los modelos de aprendizaje del lenguaje. Aunque siempre se ha asumido la heterogeneidad del trastorno, se ha considerado que, o bien todos los niños con TEL tienen problemas gramaticales, o bien existe un subgrupo homogéneo de niños que presentan, de forma principal o exclusiva, dichos problemas. “Van der Lely (1996: 245-247) se refiere a este subgrupo de niños como TEL gramatical, *que se caracterizan por persistente trastorno específico del lenguaje con un deterioro desproporcionado en la comprensión y expresión gramatical del lenguaje, esto es, sus habilidades gramaticales están alteadas, además de otros trastornos generales del lenguaje (secundarios) que pueden presentar en, por ejemplo, el desarrollo léxico*”.

La mayoría de los estudios que se han realizado sobre los problemas que presentan estos niños en la morfología flexiva se refieren a niños de habla inglesa. A modo comparativo con los escasos datos translingüísticos (ej. Los estudios de Leonard, McGregor y Allen, 1992; Bortolini y Leonard, 1996, en los que han realizado comparaciones entre niños anglo e italianoparlantes) podemos inferir que los niños con TEL de habla española deben presentar menos problemas (al ser una lengua de origen románico, con una morfología muy rica y redundante, con formas verbales diferentes en los distintos tiempo, modos y aspectos, así como una clara diferenciación de género y

número en la mayoría de las formas pronominales, aunque la escasez de investigación al respecto no nos permite afirmarlo, sino que nos anima a investigarlo y a aportar datos que puedan esclarecer el panorama (Mendoza, 2001).

Este engranaje gramatical se emplea en todas las lenguas. Todas ellas tienen un vocabulario que se cifra en decenas de miles de palabras y que se clasifican en categorías gramaticales. Además, las palabras a su vez se organizan en sintagmas y se pueden crear y modificar nuevas estructuras de palabras mediante reglas derivativas y flexivas, es decir, mediante marcadores de nombres (número y género) y verbos (tiempo, modo, negación, además de concordancia de número y persona).

Estos procesos pueden ser el origen de dificultades de comprensión verbal o comprensión lectora, bien al escuchar frases y no comprender el mensaje emitido o bien al ser escuchadas o leídas en un texto. El componente gramatical puede ser el origen de dificultades lingüísticas. Si un niño no es capaz de señalar un dibujo entre varios que corresponden a una determinada estructura gramatical (ej. una frase pasiva), suponemos que también tendrá dificultades para comprenderla y expresarla.

La palabra es una unidad de procesamiento y de significación que representa unos referentes, pero no es la unidad más pequeña ya que ésta es el morfema. Cuando se le añade un morfema a una palabra, pueden suceder dos cosas que derive en un nuevo tipo de palabras (ej. “moneda” y “monedero”), o que añada información (ej. de “comer” se obtiene “como”). El primer caso, se conoce como morfología derivativa y el segundo como flexiva.

De los estudios exhaustivos realizados por Gopnik y sus colaboradores (Gopnik y Crago, 1991; Ullman y Gopnik, 1999) se deduce que en el TEL existe una importante dificultad para la construcción gramatical. En ausencia de reglas gramaticales implícitas, los individuos con TEL se apoyan en un mecanismo más conceptual que lingüístico para orientar su uso del lenguaje. Ullman y Gopnik (1999) en la publicación sobre formación del pasado simple de verbos y pseudoverbos (que son secuencias de sílabas fonológicamente correctas pero sin significado, que se atienen en el caso del español a una terminación verbal típica como por ej. bromar, rendir, trember...) encontraron una inconsistencia en la regularización de pseudoverbos, puesto que unos sujetos emitían la forma regular y otros la irregular. Los autores proponen tres explicaciones alternativas a este problema:

- a) los sujetos afectados tienen un déficit que afecta a la morfología flexiva, así como a otras funciones gramaticales que implican el uso de reglas;
- b) en ausencia del módulo gramatical intacto, estos individuos recurren a su sistema conceptual relativamente conservado en los contextos que normalmente requieren inflexión, esto es, seleccionar formas lexicales en base a la adecuación y accesibilidad conceptual de las mismas (“selección conceptual”);
- c) algunos de los sujetos afectados han aprendido explícitamente una estrategia compensatoria para aplicar la regla inflexiva de –ed como marcador del pasado simple inglés consistente en añadir –ed a las formas conceptualmente seleccionadas.

Van der Lely y sus colaboradores (Van der Lely, 1994; Van der Lely y Stollwertck, 1997) han ofrecido una explicación del TEL gramatical en términos de un problema modular del lenguaje referido a la deficiente representación de las relaciones dependientes. Según esta hipótesis, para comprender el lenguaje se requiere una correspondencia entre unos roles temáticos y unas reglas sintácticas. De acuerdo con Van der Lely (1994) los niños con TEL no presentan en principio problemas para establecer correspondencia entre roles temáticos y reglas sintácticas, por lo que su comprensión puede ser normal en los casos en que existan suficientes indicadores

semánticos y pragmáticos que los ayuden al establecimiento de esas correspondencias, o, lo que es lo mismo, cuando las propiedades léxicas del verbo sean suficientemente orientadoras y conocidas. Los problemas surgen cuando esos indicadores semánticos y pragmáticos son insuficientes, por lo que los niños necesitan basar su interpretación exclusivamente ateniéndose a las relaciones sintácticas.

La tarea que diseñó Van der Lely en 1994 requería que los niños asignaran un significado a un pseudoverbo en función de la acción que realizara un personaje en una escena (por ej. “el niño llapa el carro; el carro es llapado por el niño”); comprobó que cuando la frase siguió la estructura canónica de SVO, los niños con TEL al igual que los niños controles, interpretaban correctamente el significado de los pseudoverbos, pero en el caso en que la secuencia no respetara el orden canónico (como en las pasivas), los indicadores sintácticos no ayudaban a los niños con TEL a interpretar el significado.

El objetivo general de este trabajo es establecer las diferencias en el desarrollo tardío del lenguaje entre la población de sujetos lingüísticamente normales (Grupo A) y la población de sujetos con dificultades lingüísticas, expresadas en la deprivación medioambiental que presentan (Grupo B) y en los trastornos del lenguaje (en Grupo C), a través de comparaciones intergrupales a fin de que ayude en la discriminación de estas dificultades.

Como objetivos específicos: Identificar la variabilidad de la dimensión gramatical respecto al grupo control cuando existen trastornos de lenguaje y deprivación medioambiental para confirmar empíricamente aspectos respecto a la probable independencia del módulo morfosintáctico, diferenciar integrupalmente a través de los perfiles lingüísticos alcanzados y discriminar posibles dificultades lingüísticas.

Para establecer un control sobre los aprendizajes previos y a fin de igualar a los sujetos en la realización de la tarea, aplicaremos pruebas gramaticales inventadas y predeciremos que $A=B$, ya que la capacidad de aplicar estas reglas no mostrará influencia del contexto sociocultural. Por el contrario, los trastornos del lenguaje si ejercerán efecto en la aplicación de reglas gramaticales inventadas, de modo que, los sujetos con alteraciones lingüísticas presentarán dificultades por los bajos resultados obtenidos en éstas, y encontraremos que: $A>C$. De estos supuestos deduciremos que $A=B$; $A>C$; $B>C$.

1. METODOLOGÍA

1.1. Descripción de los elementos

Empleamos cuatro pruebas que versan sobre “reglas morfosintácticas inventadas” a fin de comprobar la flexibilidad de los niños respecto a la aplicación en reglas morfológicas, igualando así los tres grupos respecto a la realización de la tarea, puesto que no parten de ningún aprendizaje previo. Estas pruebas gramaticales inventadas son de elaboración original:

- Morfología derivativa inventada. Consiste en la aplicación de una regla morfológica inventada en los sufijos utilizando una pseudopalabra (MFSI1) (Ej. Empate/empatación)
- Contrarios morfológicos inventados. Se basa en transformar los prefijos de la prueba anterior, según comiencen de una forma o de otra (existen dos prefijos diferentes) (MFSI2) (ej. desempate/disempate;)
- Marcadores de género y número inventados. El sujeto debe aplicar reglas morfológicas inventadas con estos marcadores. Se expresa en las variables (MFSI3) y sólo habría que cambiar la vocal. (Ej. vaso/vasu)

- Regularización de verbos. Consiste en aplicar reglas morfológicas flexivas a palabras que por ser excepcionales se han podido aprender léxicamente (MFSI4) (ej. sentir/sento)

Las tres primeras, por tanto, se caracterizan por ser reglas derivativas inventadas en prefijos y sufijos, mientras que la última sería regla flexiva.

En cuanto a los criterios de corrección se mide el total de aciertos. Se consideran válidas sólo las palabras emitidas correctamente, por lo que se excluyen las palabras donde se produzcan omisiones, adiciones y sustituciones de sonidos, o alteración en los procesos referentes a la sílaba como reducción de grupos consonánticos. Se cuenta el total de aciertos.

1.2. *Análisis estadístico*

Mediante el paquete estadístico SPSS.11 hemos realizado Análisis Multivariable de la Varianza (MANOVA) para comprobar si existen diferencias significativas entre los diversos grupos en las variables analizadas.

La muestra está compuesta por tres grupos de alumnos (94 en total) ubicados en cuatro colegios (dos situados en barrios desfavorecidos socioculturalmente y dos en zonas de clase media), todos ellos están terminando segundo curso o realizando tercer curso de primaria. Sus edades están comprendidas entre 7,6 meses y 9 años.

Para determinar la existencia de desventaja medioambiental, se ha tenido en cuenta índices utilizados en otros estudios, como son la instrucción de los padres, su ocupación, el grado de estudios de los mismos aunque también se han tenido en cuenta el barrio y el colegio.

En cuanto a la elección de grupos: en el primero, *grupo A (control)*, con un desarrollo normalizado del lenguaje. En cuanto al nivel de estudios de los padres y la profesión (padres alfabetizados, con estudios mínimos de graduado escolar o equivalente –formación profesional especializada–), realizan profesiones que van desde los trabajos especializados a profesores universitarios y viviendo en un barrio del centro de la ciudad, cercano al cinturón industrial, y pertenecen a la clase social media o media-baja.

Los niños nunca han demostrado dificultades lingüísticas en el aula, siguen un ritmo de aprendizaje normal, y están escolarizados en los colegios Indalo y Virgen del Mar de Almería. La muestra está compuesta por 33 sujetos (17 mujeres y 16 varones).

En la selección del *grupo B (con desventaja sociocultural)* también se ha tenido en cuenta la no existencia de dificultades lingüísticas respecto al aprendizaje escolar, junto con una serie de consideraciones de tipo sociológico como el grado de estudios de los padres, su profesión y el barrio. El grado de estudios de los padres es muy bajo puesto que ninguno ha obtenido el graduado escolar y, además, la mayoría son semianalfabetos o analfabetos, desempeñando una profesión poco especializada (peón de almacén, pescador, etc.) o sin profesión definida.

Con relación al barrio y al colegio, hemos seleccionado los barrios de la Chanca y de la Fuentecita. Los niños fueron seleccionados teniendo en cuenta el criterio de no haber mostrado dificultades de comprensión y/o expresión y en el aula siguen un ritmo de aprendizaje normal, aunque puede apreciarse en general, una mayor lentitud que en los colegios del centro, debido al entorno social y al interés de los padres por la educación de sus hijos. La muestra estaba compuesta por 34 niños (17 varones y 17 mujeres) pertenecientes a los colegios: Chanca, N^a Señora de la Paz, Giner de los Rios y Alfredo Molina Martín.

El tercer *grupo (C) o grupo clínico*, está compuesto por niños que reuniendo los mismos requisitos que los sujetos del Grupo A, para el desarrollo lingüístico (profesión

y estudio de los padres, entorno ambiental estimulador y con asistencia a los mismos centros que los niños del grupo control y a otros colegios del centro de la ciudad), manifiestan dificultades de comprensión y expresión. La muestra está compuesta por 27 alumnos (10 mujeres y 17 varones). La no igualdad en sexo, obedece a la mayor incidencia de trastornos del lenguaje en varones que en mujeres. El grupo clínico ha sido seleccionado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Presentan dificultades de aprendizaje en el aula, no atribuibles a causa obvia (ni se dan signos neurológicos claros). Anteriormente los psicólogos de estos centros les pasaron distintas pruebas psicométricas (WISC, Raven), no apreciándose dificultades cognitivas.
2. Estas dificultades se aprecian especialmente en el lenguaje escrito (omisión y/o adición de grafemas, inversión de sílabas, omisiones, adiciones y confusiones lexicales) y, especialmente en las respuestas a demandas curriculares que impliquen comprensión, junto con la elaboración de frases y textos (estas últimas derivadas de problemas en el manejo de los elementos cohesivos del discurso). Asimismo, en las demandas escolares presentan unos tiempos de respuesta más largos que sus iguales sin problemas lingüísticos.
3. Teniendo en cuenta estos criterios de identificación por inclusión-exclusión, su trastorno sólo es atribuible a dificultades de lenguaje.
4. Se ha desestimado en estos sujetos la existencia de un trastorno semántico-pragmático, ya que todos han sido capaces de contestar a preguntas dando respuestas coherentes con relación a sus actividades cotidianas.

Asimismo, aunque no se ha considerado como criterio, es interesante anotar que algunos de los sujetos presentan algún antecedente en la familia que ha mostrado este problema, por lo que también este elemento se ha tenido en cuenta como factor de riesgo. Este grupo C lo denominamos grupo con trastorno específico del lenguaje (TEL) (Contreras, 2004).

Grupo	Número	
Grupo A (Control)	33	17 niños + 16 niñas
Grupo B (Con desventaja sociocultural)	34	17 niños + 17 niñas
Grupo C (Clínico)	27	17 niños + 10 niñas
TOTAL	94	

Tabla resumen de participantes en la investigación

1.3. Procedimiento

Antes de la pasación de las tareas se procuró interaccionar con el niño a fin de conseguir el mayor grado de familiaridad posible, creando un ambiente relajado y agradable. Todas las muestras fueron tomadas por la primera autora de este trabajo, el material utilizado ha sido una grabadora y un cronómetro.

2. RESULTADOS

Hemos intentado comprobar si en las medidas utilizadas existían diferencias debidas al sexo. Para hacer esta comprobación hemos realizado análisis multivariado (MANOVA) de las variables morfológicas inventadas, considerando el sexo de los sujetos como factor de agrupación. Los resultados han indicado que no existen diferencias significativas debidas al sexo en ninguna de las agrupaciones de subpruebas:

Variable de morfología inventada: $F_{(4,89)} = 0,872$, $p = 0,484$

Debido a esta ausencia de diferencias no estableceremos ninguna diferenciación en lo que respecta al sexo de los sujetos y lo consideraremos como grupo homogéneo.

Para poner a prueba la hipótesis morfosintáctica hemos realizado una serie de análisis multivariados considerando el grupo de procedencia de los sujetos (A, B y C) como variable independiente o factor de agrupación. Si los resultados de los MANOVA'S eran estadísticamente significativos, procedíamos a realizar un análisis univariado (ANOVA) para cada variable, con los mismos grupos de pertenencia de los sujetos como factor de agrupación. En las variables en las que el ANOVA mostraba diferencias significativas realizábamos análisis post-hoc (prueba de Tukey) para determinar la dirección de las diferencias y poder, por tanto, confirmar o rechazar nuestra hipótesis. En todos los análisis realizados aceptamos un nivel alfa de significación estadística de 0,05.

2.1. *Hipótesis de Morfología Inventada: A=B, A>C, B>C*

El valor obtenido aplicando la Lambda de Wilks es de 0,484. Este estadístico refleja diferencias significativas entre los grupos con un valor de $F_{(8,176)}= 9,627, p<0,0001$

En la Tabla 1 se pueden ver las medias y las desviaciones típicas obtenidas por los sujetos de cada grupo en cada una de las variables pertenecientes a este dominio lingüístico.

Variables	GRUPO A		GRUPO B		GRUPO C		TOTAL	
	X	DT	X	DT	X	DT	X	DT
MFSI 1	7,24	2,45	7,71	1,93	4,78	2,86	6,70	2,69
MFSI 2	8,91	1,72	9,03	1,36	5,33	3,57	7,93	2,83
MFSI 3	8,27	2,27	7,65	2,44	3,96	2,68	6,81	3,04
MFSI 4	6,24	2,83	6,38	2,52	3,11	2,64	5,39	3,01

Tabla 1. Medias y desviaciones típicas en pruebas gramaticales inventadas

Según podemos apreciar, los sujetos de los grupos A y B presentan puntuaciones promedio casi igualadas, hecho que no se observa en los sujetos de C, donde se aprecian puntuaciones más bajas y mayores diferencias de medias, lo que comprobaremos después en la prueba post-hoc de Tukey. El MANOVA de estas variables, con el grupo de procedencia como factor de agrupación, arroja diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, como hemos comentado.

En cuanto a los resultados de los ANOVA'S en variables morfológicas inventadas, como puede observarse, hemos encontrado diferencias significativas entre los tres grupos en todas las variables morfológicas inventadas.

MFSI 1 ($F_{(8,176)}= 12,403, p= 0,0001$)

MFSI 2 ($F_{(8,176)}= 23,770, p< 0,0001$)

MFSI 3 ($F_{(8,176)}= 26,046, p< 0,0001$)

MFSI 4 ($F_{(8,176)}= 13,907, p< 0,0001$)

En la Tabla 2 mostramos los resultados de los análisis post-hoc realizados con las variables en las que el ANOVA ha arrojado diferencias significativas entre los tres grupos. Para cada variable se presentan las diferencias en cada par de centros A/B, A/C, B/C, las diferencias entre medias, el error típico y el grado de significación estadística, estableciéndose las comparaciones de la forma siguiente:

HIPÓTESIS MORFOSINTÁCTICA SOBRE REGLAS GRAMATICALES INVENTADAS: A=B, A>C, B>C
MFSI 1: A=B, A>C (p<0,001), B>C (p<0,001)
MFSI 2: A=B, A>C (p<0,001), B>C (p<0,001)
MFSI 3: A=B, A>C (p<0,001), B>C (p<0,001)
MFSI 4: A=B, A>C (p<0,001), B>C (p<0,001)

Tabla 2: Resultados de los análisis Post-hoc

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que nuestra hipótesis se cumple en todas las variables.

3. DISCUSIÓN

Nuestra hipótesis sobre reglas gramaticales inventadas para igualar el efecto de los aprendizajes se cumple en todas las variables, de modo que: A=B, A>C, B>C. Estos resultados han confirmado los planteamientos de diversos autores respecto a que la habilidad gramatical que posee el niño no muestra mucha influencia a los aprendizajes.

La hipótesis para controlar el papel de los aprendizajes previos, expresa que igualando los tres grupos en tareas de aplicación de reglas derivativas inventadas, no existen diferencias con respecto a la clase social y si las habrá respecto a los trastornos del lenguaje. En los cuatro tipos de pruebas inventadas (tres derivativas y una flexiva) se han observado diferencias muy significativas entre grupos, a la vez que se ha confirmado nuestra hipótesis, no existiendo diferencias entre A y B. Por tanto, la habilidad para realizar flexiones morfológicas no muestra influencia respecto a aprendizajes, aunque sí se ve especialmente afectada en los niños TEL.

Estos resultados confirman una vez más los supuestos de diferentes autores que defienden la independencia del módulo gramatical y su funcionamiento modular (Chomsky, 1981, 1986; Pinker, 1984, 1995; Fernández y Anula, 1995; Levelt, 1983, 1989; Igoa 1991, 1995; Ford, 1982, Garton, 1994, etc.).

Las diferencias se han establecido en el grupo clínico que ha presentado dificultades para la elaboración de paradigmas puesto que los niños no han sido capaces de aplicar las reglas a las palabras que hemos presentando. De estos resultados se deduce que, cuando los sujetos con trastornos aprenden palabras nuevas, posiblemente aprenden los componentes lingüísticos reglados como si fuera léxico, mostrando dificultades para el aprendizaje paradigmático, de acuerdo con los postulados de Pinker (1984) y con los defendidos por Gopnik y Crago (1991) sobre el déficit de omisión de características de gramaticalidad.

Relacionando estos resultados con la intervención logopédica deducimos que el conocimiento por parte del terapeuta del lenguaje de las habilidades que el alumno dispone para aplicar reglas gramaticales y en qué medida las presenta, puede servir como elemento orientador en la elaboración de programas de intervención adecuados a las dificultades lingüísticas.

3.1. *Formulación general de modelos explicativos*

La perspectiva que se ha seguido en esta investigación está dentro de lo que podemos denominar enfoque cognitivo y psicológico del lenguaje. En este enfoque cognitivo, nos hemos centrado en la teoría generativa y en los postulados de Garton (1994), por cuanto considera que el input influye en el subsiguiente desarrollo

lingüístico. Por este motivo, las influencias de carácter social han sido fundamentales en este estudio.

Siguiendo los postulados de Garton (1994), el modelo de fijación del parámetro es coherente con una perspectiva sociointeraccionista que, examina las condiciones contextuales o ambientales que facilitan el proceso de desarrollo.

La “aprendibilidad” también está de acuerdo con la perspectiva sociointeraccionista porque el niño es el elemento básico para el desarrollo del lenguaje al trabajar de manera constructiva sobre los datos del input, empleando un conjunto de capacidades gramaticales. Este proceso supone concebir que el lenguaje dirigido a los niños en interacciones sociales comunicativas intervienen en su desarrollo. La interpretación de las reglas lingüísticas tiene lugar porque el niño relaciona el input lingüístico con su interpretación y comprensión del mundo, hecho que se modifica cuando las capacidades lingüísticas y cognitivas se han desarrollado de forma creciente. El input lingüístico parece que actúa de forma que al ofrecérsele al niño ejemplos de habla gramatical, se le facilita la inducción de reglas lingüísticas.

Bajo esta perspectiva generativa (Pinker, 1984), los niños que presentan TEL y no han podido hablar, o lo hacen de forma ineficiente, o presentan gran cantidad de errores, tiene su causa en que el módulo gramatical no opera e forma adecuada o está deteriorado. A pesar de una exposición ambiental adecuada, los niños no consiguen asimilar los aspectos formales del lenguaje al tener reducidas habilidades para aprenderlos o carecer de ellas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bortolini, U., y L. B. Leonard, 1996, Phonology and gramatical morphology in specific language impairment: Accounting for individual variation in English and Italian. *Applied Psycholinguistics*, 17: 85-104.
- Chomsky, N., 1981, *Lectures on governement and bindigng*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N, 1986, *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York: Paeger.
- Contreras, M. C., 2004, *Dificultades lingüísticas en los trastornos del lenguaje frente a la desventaja medioambiental*. Tesis Doctoral publicada en CD-rom. Universidad de Granada.
- Fernández, M., y A. Anula, 1995: *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ford, M., 1982, Sentence planning units: Implications for the speaker`s representation of meaningful relations underlying sentences. En Bresnan, J. ed., *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Garton, A. F., 1994, *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gopnik, M., y Crago, M. B., 1991, Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39: 1-50.
- Igoa, J. M., 1991, *La producción del lenguaje como sistema modular*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- Igoa, J. M., 1995, El procesamiento sintáctico en la comprensión y la producción del lenguaje. En M. Fernández y A. Anula (eds.): *Sintaxis y cognición. Introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*. Madrid: Síntesis
- Leonard, L. B., 1972, “What is deviant language?”. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37: 427-446.

- Leonard, L. B., McGregor, K., y G. Allen, 1992, "Grammatical morphology and speech perception in children with specific language impairment". *Journal of Speech and Hearing Research.*, 35: 1076-1085.
- Levelt, W. J. M., 1983, "Monitoring and self-repair in speech". *Cognition*, 14: 41-104.
- Levelt, W. J. M., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Mendoza, E., 2001, *Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. Madrid: Pirámide
- Menyuk, P., 1964, Comparison of grammar of children with functionally deviant and normal speech. *Journal of Speech and Hearing Research.*, 7: 109-121.
- Morehead, D. M. y D. Ingram, 1973, "The development of base syntax in normal and linguistically deviant children". *Journal of Speech and Hearing Research*, 16: 330-352.
- Pinker, S., 1984, *Language learnability and language development*. Cambridge: MA, MIT Press.
- Pinker, S., 1995, *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza
- Ullman, M. T., y M. Gopnik, 1999, "Inflectional morphology in a family with inherited specific language impairment". *Applied Psycholinguistics*, 20: 51-117.
- Van der Lely, H. K. J., 1994, "Canonical linking rules: forward versus reverse linking in normally developing and specifically language-impaired children". *Cognition*, 51: 29-72.
- Van der Lely, H. K. J., 1996, Language modularity and grammatically specific language impaired children. En M. Aldridge (Ed.), *Child Language*. Avon, UK: Multilingual Matters.
- Van der Lely, H. K. J., y L. Stollwertck, 1997, "Binding Theory and grammatical specific language impairment in children". *Cognition*, 62: 245-290.

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL AULA DE SECUNDARIA.

Daniel Coro Täpper

0. RESUMEN.

La pretensión manifiesta por el currículo de la Junta de Andalucía de que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura tenga como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las cuatro destrezas (comprensión y expresión escrita) queda un tanto desvirtuada por una actuación educativa –ya en el aula- que no siempre incide adecuadamente en la expresión escrita. Esto se debe, generalmente, a la falta de atención en el proceso de escritura (generar ideas, esquematizarlas, crear un borrador, etc.), a la insuficiente contextualización de las propuestas y a la escasa motivación para la creatividad. En el presente trabajo analizo algunas de estas cuestiones y presento una experiencia concreta al respecto, destinada al aula de ESO, que a mi modo de ver puede resultar un ejemplo de utilidad para docentes que pretendan introducir nuevas propuestas en el desarrollo de la expresión escrita en el aula.

1. LAS MATERIAS INSTRUMENTALES EN LA ESO

Las sucesivas revisiones y reformulaciones de Leyes y Decretos que ordenan el sistema educativo no han variado en esencia respecto a las consideraciones pedagógicas que, ya desde la Reforma, prescribían la necesidad de que sea preeminente en el currículo del alumno la presencia de las llamadas materias instrumentales, muy relacionadas con lo que ahora se llama metacognición: aprender a pensar, aprender a aprender, etc. Mediante estas materias instrumentales se pretende que el alumno desarrolle un buen número de destrezas operativas que se consideran básicas, tanto por su contribución para el óptimo desarrollo de capacidades cognitivas propias del momento evolutivo en que se encuentra el adolescente (estructuración mental, planificación, formulación de hipótesis, abstracción formal, etc.) como por potenciar la

utilización sistemática y autónoma de procedimientos que son útiles en otros ámbitos. Estas materias han de hacer posible la apropiación de técnicas que permitan la asimilación de nuevos saberes y el adecuado tratamiento de la información, aportando recursos esenciales para la comprensión significativa y el análisis crítico de ésta. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura contribuye, además, en la formación de capacidades socio-afectivas y morales, estéticas y creativas, puesto que el lenguaje, entendido como instrumento de comunicación, mediatiza la relación entre personas -en esta edad especialmente en el ámbito académico- y entre éstas y los organismos e instituciones por ellas creadas. Es por lo tanto un medio de socialización del alumno. Por lo demás, a través del lenguaje –cada vez más en competencia con la fuerza de la imagen- se transmite al adolescente modelos, ideas y valores que ayudan poderosamente en su proceso de desarrollo moral y de constitución de su propia identidad

2. LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA.

De todo ello se deriva la formulación en los decretos de currículo que desarrollan la LOCE de objetivos finales de etapa que inciden en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita.

Ello conlleva, para empezar, la necesidad de que predominen los contenidos procedimentales en las programaciones de etapa y de aula y que se tome el texto como unidad principal. En este sentido, parece claro que la mejor manera de desarrollar estas competencias sea una metodología que proponga un proceso activo en el que partiendo de la comprensión y siguiendo con el análisis y la síntesis se llegue a la expresión escrita.

Esto significa, tal como lo expone Daniel Cassany en su artículo *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* el paso desde un enfoque basado en la gramática, esto es, en la corrección normativa de los textos, a un enfoque basado en las funciones, que conocemos como nocio-funcional. Este enfoque nació en el seno de la metodología comunicativa y comenzó a ponerse en práctica, con fructíferos resultados, en la enseñanza de L2 o lengua extranjera. El énfasis en la lengua en uso y en el uso de la lengua subyace como principal característica de este enfoque. Según esto, la programación se basará –y así lo prescribe el currículo oficial de la Junta de Andalucía para el área de LCL- en la tipología de textos y en las propiedades de estos (coherencia, cohesión, adecuación y propiedad). Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en Serafini (1985).

En la práctica educativa las líneas generales de actuación consisten básicamente en presentar modelos reales y contextualizados de un determinado tipo de texto, realizar lecturas comprensivas de los mismos así como ejercicios de análisis y síntesis y prácticas de manipulación, reparación y transformación de textos, para llegar finalmente a la expresión escrita. Para ello se propone al alumno un contexto o situación concreta que motive un acto de comunicación propio de una tipología textual determinada, a fin de que recree con cierta autonomía los parámetros aprendidos.

La objeción principal que podría plantearse ante este método –que sin embargo constituye una muy buena base- es la falta de suficiente atención en el proceso, esto es, a las estrategias para concebir el problema retórico en toda su dimensión, para generar ideas, ordenarlas en esquemas y dar una primera forma al texto en borradores, entre otras. Se evalúa, en definitiva, el producto acabado.

Además, la realidad de la actuación educativa hoy en día desvirtúa frecuentemente los propósitos de esta metodología. Muchas veces los profesores de secundaria reducimos la expresión escrita a redacciones no siempre suficientemente contextualizadas, que casi siempre relegamos fuera del aula, con lo que lo cargamos primero con el desagradable y poco apasionante membrete de deberes y segundo, nos desentendemos del proceso de creación cuyo buen desarrollo diferenciará al escritor competente del que no lo es. Por último, evaluamos los escritos, ponemos notas, muchas veces dando más importancia a la ortografía y a la corrección normativa que a la composición y acabamos enterrando los textos en un cajón sin comentarlos con los alumnos. Visto así, para muchos de ellos eso de escribir se convierte en una tarea engorrosa para cuya realización entre otras cosas ni se emplean diccionarios ni se elaboran borradores.

Mi opinión es que la expresión escrita es una tarea que se ha de llevar a cabo en el aula, con una progresión adecuada de actividades pautadas y semilibres que incidan en el proceso elaboración del texto, cuya finalidad además no siempre debería ser una finalidad exclusivamente académica necesaria para la obtención de una calificación a final de trimestre. En este sentido se orienta la propuesta didáctica que llevé a cabo durante el curso pasado (2004/2005) con los alumnos de 3º de ESO del IES Mediterráneo de Salobreña (Granada) y que presento seguidamente.

3. VIAJES IMAGINARIOS

A principios del tercer trimestre del curso propuse a los alumnos la elaboración de un libro –un libro real y palpable- que recogiera los textos en los que cada uno de ellos relataría un viaje imaginario a un país real. Un libro –les dije- del que sacaríamos tan solo – por cuestiones de presupuesto- dos ejemplares que donaríamos a la biblioteca del centro para que generaciones futuras de estudiantes pudieran acceder a sus textos.

A partir de aquí planteé una sucesión de actividades que desde mi modesto punto de vista consiguió el objetivo de que el alumno se familiarizara con estrategias ya mencionadas centradas en el proceso de escritura, además de mostrarle los valores creativos e incluso lúdicos de la escritura. Para ello la excusa del libro fue fundamental, pues resultó una finalidad motivadora que les reunió en un proyecto común de trabajo que sabían que tendría un resultado real y no solo académico. Además, el propósito de crear un libro nos sirvió para aprender más sobre las características de éste: a sus textos los alumnos añadieron una presentación, un prólogo, un apartado de datos biográficos de sus autores, un índice, una ficha técnica y finalmente una portada y contraportada que ellos mismos diseñaron.

Comenzamos, una vez aceptaron el proyecto, con esta citada progresión de actividades. Para entrar en el tema propuse a los alumnos que escribieran un relato sobre un viaje que hubieran realizado con la particularidad de que debían incluir tres mentiras. Tras disponer de un tiempo prudencial para redactarlo, muchos de ellos leyeron su texto a sus compañeros, y éstos debían reconocer las tres mentiras y al final decidir qué texto les había parecido más divertido, qué viaje les gustaría haber vivido y por qué.

Seguidamente leímos varios fragmentos de *Viaje a la Alcarria* de Camilo José Cela y distinguimos en ellos la presencia, muchas veces imbricada, de narración y descripción, para pasar a compararlo con sus propios textos, los mismos que anteriormente y sin demasiada reflexión habían elaborado. Advertimos además las características y procedimientos de estilo y concepción que hacían de los fragmentos de la obra de Cela muestras literarias destacables. Extrajimos varias conclusiones:

descubrimos que en sus propias creaciones quedaba patente la práctica ausencia de notas descriptivas y de selección léxica y debatimos sobre las características que éstas podrían aportar al conjunto del texto que habían escrito. Parecía entonces necesario reformular éstos teniendo en cuenta estas nuevas pautas. Recogí los nuevos textos resultantes de esta reformulación más reflexiva para añadir comentarios a los mismos y evaluarlos.

Continuamos después con el análisis, por grupos, de varias guías de viajes, que habrían de darnos una idea sobre los aspectos de un país que más suelen interesar a un extranjero, destacando además en el redactado la presencia mayoritaria de la descripción. Para poner en práctica lo aprendido esbozaron, también en grupo, cuáles eran las características de su localidad que más podrían interesar a un viajero, y más aún, que tipo de viajero podría interesarse por ellas. El objetivo era que el alumno obtuviera mediante el análisis ciertas pautas que pudieran encauzar el contenido de los textos que habrían de escribir. Una vez llevada a cabo esta actividad se pidió a los alumnos que realizaran a una persona adulta que conocieran una entrevista que se centrara en algún viaje que estos hubieran llevado a cabo y que recordaran especialmente. En clase se leyeron varias de ellas y posteriormente, en grupos, se extrajeron los datos más destacados, que nos servirían para concluir con la redacción de un decálogo sobre viajes.

Hasta aquí habíamos realizado algunas actividades preliminares, pero faltaba centrarse en la preparación y redacción del texto. Para ello se instó a los alumnos que eligieran un país sobre el que prepararían el relato. Accedieron al aula de informática del centro y buscaron información sobre una serie de aspectos culturales, económicos y turísticos, según una ficha cuyo contenido fue previamente consensuado en clase. Tras ello debían completar una tabla en que clasificaban los aspectos que les parecían más y menos atractivos del país elegido. Con ello comenzaban a esquematizar el contenido del texto que habrían de redactar. Para comenzar con ello se les pidió que esbozaran un plan de actividades que debían ocupar dos días y posteriormente una síntesis del argumento. Ésta fue expuesta en grupos, a fin de que los compañeros realizaran comentarios y propuestas que pudieran ser útiles para mejorar sus textos y ajustarlos a la consigna principal, que era que los relatos debían ser verosímiles y a ser posible divertidos.

Para la tarea de escribir los primeros borradores los alumnos contaron con diccionarios de sinónimos con el fin de trabajar la selección léxica, es decir, el uso de un variado abanico de términos. Estos primeros borradores fueron leídos en clase abierta para que todos tuvieran una perspectiva general del trabajo de los compañeros y pudieran obtener nuevas ideas para ajustar sus propias producciones. En este momento consideré importante que realizar comentarios y sugerencias sobre contenido y expresión.

El último estadio era el del paso desde el borrador al texto definitivo, que se realizó directamente en soporte informático, de nuevo en la sala de ordenadores. Revisé personalmente los textos en una última corrección, esta vez centrándome mayoritariamente en aspectos de corrección ortográfica y en ocasiones sintáctica. Al fin los relatos estaban listos y solo quedaba adecuarlos a algunos requisitos puramente formales (tipo y tamaño de los caracteres, espaciado, etc.). Todo estaba listo para la última fase. Se formaron nuevos grupos y encargué a cada uno de ellos la realización de una tarea. Unos debían escribir una introducción, otros una presentación del proyecto, otros más un apartado de datos biográficos (que debían recoger entrevistando a los demás alumnos) y los últimos debían diseñar portada y contraportada. Una vez finalizado quedaba llevar todos los textos a una copistería y encargar el producto final, el libro del que todos habían sido partícipes, que todos recibieron con entusiasmo y

quiero poder decir que orgullo. El proceso de creación nos había llevado tres semanas y había contado con la participación activa, constante y motivada de todos los alumnos, que por cierto estaban encantados, además, con esta propuesta alternativa de desarrollo de las clases.

4. CONCLUSIÓN.

Para mi, como docente, el hecho de que los alumnos se hubieran familiarizado con la escritura era tan importante como que hubieran trabajado con esquemas, borradores y diccionarios, que hubieran contado con el apoyo y las sugerencias constantes de los compañeros y del profesor, que hubieran tenido conciencia de la necesidad de mejorar los textos mediante un esfuerzo de creación y de estilo. El proyecto de crear un libro había servido en esta experiencia concreta como eje motivador que justificaba la especial atención al proceso, que era mi propósito primordial. Mediante la propuesta didáctica el alumno había puesto en práctica técnicas que reconocía que habían mejorado sensiblemente los textos resultantes. En definitiva, había resultado una experiencia provechosa y sugestiva, motivo por el cual me parecía interesante compartirla con otros interesados por la materia en estas jornadas sobre enseñanza de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Auladell, J. y Figuerola, J. (1989). *Llançar-se a escriure*. Barcelona: Sírius.
- Cassany, D., 1990, *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. Publicado en *Comunicación, lenguaje y educación*, 6: 63-80. Madrid: 1990. ISSN: 0214-7033.
- Cassany, D., 1987, *Descriure escriure. Com s 'aprèn a escriure*. Barcelona, Empúries (Versión castellana: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1989).
- Departamento de Ciencias de Lenguaje del Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, 1985, *La expresión escrita en la escuela. Enfoques metodológicos para un proyecto*. Madrid.
- Noguerol, A., 1989, *Tècniques d'aprenentatge i estudi. Aprendre a l'escola*. Barcelona, Graó.
- Serafini, M. T., 1985, *Come si fa un tema in classe*. Milán Bompiani (Versión castellana de Rosa Premat: *Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura*. Barcelona Paidós, 1989).

PRAGMÁTICA Y PRENSA EN EL AULA: ESTUDIO DE LOS ACTOS DE HABLA EN LAS CARTAS AL DIRECTOR

Adoración de los Reyes Delgado García

0. INTRODUCCIÓN

La prensa diaria nos proporciona un arsenal de textos de considerable valor e interés tanto para la investigación como para la didáctica de la lengua. Desde ambos puntos de vista nos proponemos analizar la única sección destinada a la colaboración de los lectores, las Cartas al Director.

Nos situamos en el marco de la pragmática que, como corriente postestructuralista atiende al uso de la lengua. El término *pragmática* lo introdujo C. Morris hace más de medio siglo para designar “la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes”. La define Escandell Vidal como la perspectiva que dentro de la teoría lingüística se ocupa de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios.

Actualmente es evidente que junto al estudio gramatical debe estar inexcusablemente el pragmagramatical¹.

Una de las ideas claves es que se empieza a distinguir el concepto de “oración” del de “enunciado”. Las oraciones son unidades de combinación de la lengua. El enunciado reflejará la forma en que intervienen los factores de uso de la lengua (intención, sistema de los interlocutores,...). Es la unidad mínima de comunicación.

Otro de los conceptos de la pragmática es el de *adecuación*. La corrección es construir de acuerdo con la norma que se toma como modelo. La adecuación discursiva

¹ La pragmática del español se ha desarrollado recientemente, a partir de los años ochenta, p. ej. Antonio Narbona *Sintaxis española, nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel, 1989.

Henk Haverkate (*La cortesía verbal*, Madrid, Gredos, 1994) señala que a lo largo de estas dos décadas se han aplicado las principales teorías pragmlingüísticas modernas al estudio del español

es el hecho de que los enunciados deben corresponder a las situaciones de comunicación.

A partir de cierto momento se habla en los estudios lingüísticos de interacción verbal, los hablantes emplean la lengua como acto de habla. Se toman como referencia las teorías de la relevancia (Sperber y Wilson), de la cortesía verbal (Brown y Levinson), de los actos de habla (Austin y Searle) y la de las máximas conversacionales y de cortesía (Grice y Leech).

En el ámbito del análisis del discurso han surgido categorías de elementos con funciones pragmáticas, discursivas como p. ej. la argumentación. Se ha elaborado el concepto de *conector pragmático* o *marcador discursivo*, *modalizadores*, la *atenuación discursiva* y su opuesto, la *intensificación*.

1. LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA. DESARROLLO, CARACTERÍSTICAS Y CLASIFICACIÓN

Dentro del análisis pragmático del discurso hay que destacar la importancia de la teoría de los actos de habla desarrollada, entre otros, por Austin y especialmente por Searle. El punto de partida es la consideración de la lengua como el mecanismo que tienen los seres humanos para interactuar y comunicarse. Hablar una lengua consiste en elaborar enunciados, esto es, actos de habla².

El acto de habla es la unidad mínima de comunicación lingüística. Es la entidad, contenido que utiliza un interlocutor para dirigirse a otro con distintas finalidades, objetivos. Por eso hay distintos tipos de actos de habla.

El acto de habla comporta tener en cuenta que en un mensaje hay que distinguir dos aspectos: contenido proposicional (contenido del mensaje, es decir, la unión de una referencia y una predicación) y fuerza ilocutiva³ (fuerza de acción según las necesidades del hablante) que muestra en qué sentido debe interpretarse la proposición, y, cuál es el acto ilocutivo que está realizando el hablante. Entre los indicadores de fuerza ilocutiva pueden señalarse la curva de entonación, el énfasis prosódico, el orden de palabras, los predicados realizativos.

Otro elemento importante es el *marco de acción*. Se oponen el marco público y el privado, formal o informal, institucionalizado o no institucionalizado⁴.

² Sobre esto llamó la atención el filósofo del lenguaje J. Austin, *Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Barcelona, 1990

³ Hay que distinguir entre acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo:

-El acto locutivo es el que realizamos por el mero hecho de "decir algo". Esto comprende, a su vez, tres tipos de actos diferentes: fónico, fático y rético. Este acto lo define Austin como "la emisión de ciertos ruidos, de ciertas palabras en una determinada construcción, y con un cierto "significado".

-El acto ilocutivo es el que se realiza al decir algo. Usamos el enunciado de distintas maneras: para aconsejar, sugerir, ordenar, prometer...

-El acto perlocutivo es el que se realiza por haber dicho algo y se refiere a los efectos o consecuencias producidos sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del auditorio, o de quien emite la expresión, o de otras personas.

La distinción de los tres tipos de actos es teórica ya que los tres se realizan a la vez y simultáneamente. En cuanto decimos algo, lo estamos haciendo en un determinado sentido y estamos produciendo unos determinados efectos. Pero hay que distinguirlos porque sus propiedades son diferentes: el acto locutivo posee significado; el acto ilocutivo posee fuerza; y el acto perlocutivo logra efectos.

⁴ Carolina Figueras en su artículo "El papel del contexto en la descripción de los actos de habla de queja, denuncia y protesta", Anuari de Filologia, Sección F (Estudios de lengua y literatura española), pág. 41-69, 1994, vol. XVII, analiza tres tipos de marcos: marco de acción institucional, marco de acción público no institucional, marco de acción no formal.

A pesar de las dificultades que supone el intentar elaborar una clasificación de los diferentes actos ilocutivos, Searle⁵ propone una reducción de ellos a cinco categorías principales:

-asertivos: el hablante al realizar aserciones, afirma o da por cierta alguna cosa, dice a la gente cómo son las cosas “Hoy es viernes”

- directivos o exhortativos: el hablante trata de conseguir que el oyente actúe. “siéntate y escucha”
- compromisivos o comisivos: está presente el compromiso del hablante sobre la acción que enuncia “Te prometo que volveré”
- expresivos: el hablante expresa su estado psicológico (sentimientos, actitudes,...) como reacción ante un hecho “me alegro mucho de verte”
- declarativos: producimos cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones). Suelen ser públicos, de la administración, ej. a un Presidente, Rector,... “se levanta la sesión, os declaro marido y mujer, queda inaugurado...”

Searle establece la relación regular y constante entre fuerza ilocutiva y forma lingüística. P. ej establece relación sistemática entre la forma lingüística *imperativo* y el acto de habla *mandato*, o entre *oración interrogativa* y *pregunta*. Pero esto se verá que no es así porque no todas las oraciones interrogativas se usan para preguntar ni todos los imperativos para mandar. La interrogación también se usa para el reproche, aserción, sugerencia. Los verbos en imperfecto, además de expresar acciones inacabadas, también tienen valores estilísticos “Quería hablar con el director” (expresión indirecta, no rotundidad).

Hay muchos usos en los que el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa. Los enunciados expresan contenidos de manera indirecta (actos de habla indirectos). Este es el principal problema con el que tropieza la teoría de los actos de habla. Además esta teoría ha recibido otras críticas debido, entre otras cosas, a que es insuficiente para explicar el mecanismo de interacción.

A pesar de todo, la teoría de los actos de habla ha abierto perspectivas muy enriquecedoras y ha aportado soluciones valiosas a una gran parte de los problemas que plantea el estudio del uso afectivo del lenguaje.

2. LOS ACTOS DE HABLA EN LA SECCIÓN DE “CARTAS AL DIRECTOR” DE LOS PERIÓDICOS. ANÁLISIS DE UN CORPUS

Las cartas al director se sitúan en el *marco de acción público no institucional*. Hemos seleccionado varias cartas publicadas en diversos periódicos: uno de difusión nacional, EL PAIS, y otros de carácter local, IDEAL (de Granada), Paso a Paso, La opinión de Granada, 20 minutos,...

La *carta al director* es un tipo de acto comunicativo particular que se caracteriza, frente a otros textos en apariencia similares, p. ej. la carta privada, por su dimensión pública. Es un texto de aparición habitual que se incluye en un medio de comunicación (periódicos, revistas, otras publicaciones, etc.) que representa un canal de difusión público a través del cual el emisor puede expresar libremente sus opiniones, transmitir determinada información sobre cualquier asunto (personal, local, nacional, político, cultural,...). Normalmente son vehículos de quejas, agradecimientos, felicitaciones, aclaraciones,...

⁵ Searle, *Una taxonomía de los actos ilocucionarios*, 1991

ADORACIÓN DE LOS REYES DELGADO GARCÍA

En cada edición se publican varias cartas, dependiendo de la extensión de las mismas. A los autores se les pide que se identifiquen y que no sobrepasen la extensión de 25-30 líneas mecanografiadas. Las cartas se envían por correo o por correo electrónico. Después la Dirección del periódico o revista se reserva el derecho de publicar los textos recibidos así como de extractarlos en el caso de que sean excesivamente largos.

En cualquier texto van a aparecer tres tipos de actos: expresivos, asertivos y directivos.

El *acto de habla expresivo* se centra en el hablante. “El objeto ilocutivo de estos actos de habla puede definirse como la expresión de un estado psicológico del hablante, causado por un cambio, que atañe al interlocutor o a él personalmente.” Hay clasificación de los actos de habla expresivos. Los más importantes son: agradecimiento, disculpa, insulto, desagravio, cumplido, saludo,... Son actos corteses porque sirven para apoyar o reforzar la imagen positiva del interlocutor. Se puede concretar en distintos procedimientos lingüísticos:

-empleo de verbos (agradecer, dar la bienvenida (locución verbal), felicitar, lamentar, dar el pésame, pedir perdón,...) Verbos como lamentarse, avergonzarse, arrepentirse,.. parecen sólo del hablante pero también se emplean para denotar un estado psicológico del hablante acarreado directamente por su relación con el oyente. Otros centrados en el oyente son: agradecer, felicitar, dar el pésame.

- otro tipo de palabras, fórmulas (felicidades, bienvenido,...)
- locuciones; Te felicito por tu éxito (es una locución que explicita la acción ante la que se reacciona),...
- se usan perífrasis como “haber que + infinitivo” de forma impersonal en tercera persona del singular y sin sujeto explícito: “hay que agradecer a Julio...”

Los actos de habla expresivos aparecen en:

1) SALUDO: Es un acto expresivo universal que sirve para abrir el canal comunicativo, ej. los encabezamientos “Señor Director”.

En las cartas al director no se suelen dar los saludos. Para la despedida si suele aparecer alguna fórmula como “Atentamente”.

2) AGRADECIMIENTO⁶: Es un acto expresivo reactivo cuya realización queda determinada por un acto previamente efectuado por el interlocutor o por otra persona. Es un acto cortés. El efecto de este acto redunda en beneficio de la imagen del hablante que da las gracias. Las fórmulas de agradecimiento compensan simbólicamente el coste invertido en beneficio del hablante. Lo que se pretende es dar a conocer a los lectores, públicamente, una actuación positiva por parte de una persona, de un colectivo, empresa, etc. Ej. se agradece la realización de un programa de televisión, el buen hacer de la OCG, de un hospital, etc. El agradecimiento se convierte en elogio.

En una carta muy breve, la titulada “Iluminación de la antigua carretera de Málaga” encontramos en primer lugar acto de habla directivo: “Ruego tenga la amabilidad...” (líneas 1-3) Se pide la publicación de la carta. A continuación aparece el uso asertivo de la lengua. El emisor se presenta : “Soy vecino de...” (5). Pero el contenido central del texto es expresivo, p. Ej. expresa sus sentimientos al decir que la carta está escrita con el

⁶ Este acto de habla tiene rasgos específicos en cada cultura. Se usa en distintas circunstancias, puede variar el contenido léxico de las fórmulas y el componente instrumental del acto. Hay diferencias etnolingüísticas, hay comunidades, pueblos que emplean más el agradecimiento que otros, p.ej. el habla inglesa lo utiliza más que otras.

corazón, o cuando dice “Me gustaría agradecer a la corporación ... el hecho de que por primera vez se ha iluminado toda la antigua carretera de Málaga con motivo de la llegada de la Navidad” (6-15). Para despedirse utiliza una fórmula convencional usada en otro tipo de cartas: “Sin más” (15) y expresa su felicitación navideña con un acto expresivo: “espero que la paz y el amor...”

- 3) CUMPLIDO o FELICITACIONES: El objeto ilocutivo del cumplido se deriva de un objeto social general que consiste en crear o mantener un ambiente de amabilidad, solidaridad. Es una estrategia de cortesía eficaz para introducir un acto de habla que amenaza la imagen negativa del oyente.

Hay por ejemplo felicitaciones al director por una publicación, sección de su periódico, etc. A veces en el mismo título se expresa el agradecimiento: “Gracias por la revista “Mujer de hoy””. La felicitación se hace en primera persona. Los elogios son variados tanto al director como a la revista: “Deseo felicitar a su periódico que tan dignamente dirige por la revista tan amena y bonita que nos obsequia cada domingo”.

La carta titulada “Al Virgen del Rocío” expresa el agradecimiento, reconocimiento del emisor al equipo sanitario de un hospital. La carta comienza en primera persona. El emisor manifiesta que ve la aparición en los medios de comunicación del acto de habla de la queja por parte de otras personas ante la sanidad. Esto mismo es lo que estamos tratando de descubrir en este trabajo. Comprobamos con esta afirmación que los propios emisores consideran la carta al director como un espacio apropiado para la queja. Esto es comprendido por este emisor, incluso comparte esa postura y pone ejemplos. Pero debido a su experiencia personal, reivindica el uso de este espacio público de opinión para manifestar otros actos de habla como son el agradecimiento: “Sin embargo, y cuando el comportamiento de determinados profesionales raya en la excelencia, creo que también deberíamos hacerlo constar, como premio y reconocimiento público a su labor y al mismo tiempo que sirva como ejemplo...” (15-23). Con el elogio público dando nombres concretos de estos profesionales pretende conseguir unos objetivos: que sirva como ejemplo para otros médicos, ATS, etc. Con el verbo “creer” se atenúa la seguridad de la afirmación aunque el emisor esté seguro de lo que dice. Por otra parte utiliza la perífrasis de obligación “deber + infinitivo” en tiempo condicional y en primera persona del plural (deberíamos hacerlo constar). Aquí aparece el componente directivo. Invita a los demás a hacer lo mismo. Con el condicional se hace referencia a un caso hipotético pero posible.

Los elogios son múltiples: “el comportamiento raya en la excelencia”, “profesionales dignos de elogio y respeto, tanto en su trato personal como humano... Mejor imposible” (29-34), “educados y afectuosos... hasta donde no podía imaginar” (38-40). Al final es enfático: “Mil gracias a todos...” (41) y reitera el objetivo directivo de la carta: “que sirva de ejemplo”. El emisor es consciente de que las cartas tienen un papel en la sociedad que es influir en el comportamiento de los lectores.

A veces aparecen cúmulos de elogios que se acercan al cumplido pero no son frecuentes. Las felicitaciones sí son más frecuentes.

- 4) DISCULPA. Es un acto de habla expresivo cuyo objeto ilocutivo es dar a conocer al interlocutor que se ha violado cierta norma social y que él (el hablante) se cree, al menos parcialmente, responsable de haber ocasionado dicha violación. Se refuerza la imagen positiva del interlocutor, amenazando al mismo tiempo la del hablante. Hay expresión de arrepentimiento, dolor o empatía. Se presupone que el hablante asume la responsabilidad de evitar la violación de la norma en el futuro. Lo que se intenta provocar en el oyente es el perdón. Se

pretende, igual que con el agradecimiento, restablecer el balance desequilibrado de las relaciones interaccionales entre hablante y oyente. La disculpa puede ir dirigida a un receptor concreto o no.

5) QUEJA, DENUNCIA O PROTESTA (EXPRESIÓN DEL DESCONTENTO)

Incluye los verbos *quejarse*, *denunciar* y *protestar* y otros de significación parecida.

El destinatario no es directamente responsable de esa situación negativa. El emisor puede quejarse tanto de estados de cosas que nada tienen que ver con la actuación del destinatario como de algo que éste podría haber hecho y no ha hecho.

La protesta tiene valor mayoritariamente asertivo y expresivo mientras que la denuncia tiene un uso asertivo distinto a los anteriores. El uso directivo es secundario y se subordina a los otros aunque no todos los estudiosos del tema están de acuerdo en esto. Este complicado juego de destinatarios (el público, los responsables de los hechos, la administración) y las acciones que el emisor intenta que cada uno de ellos realice, distingue los actos de la carta al director de los actos ejecutados en otro tipo de intercambios comunicativos.

En la carta al director la queja, denuncia, protesta se manifiesta al exponer públicamente hechos que no resultan punibles, pero que el emisor presenta como atentados contra la moral o la visión del mundo propia de la comunidad a la que pertenece. En este acto de habla siempre existe un componente directivo junto con el asertivo. El emisor está investido de una cierta autoridad moral que le permite poner en conocimiento del destinatario una serie de hechos que merecen una reparación.

La posición del emisor es de impotencia. Esa impotencia es la que justifica que acuda a un medio de comunicación para expresar su desacuerdo y explica que su queja, su protesta o su denuncia sea generalmente enérgica, incluso agresiva. En muchas ocasiones, el propio emisor explica que ya ha cursado las correspondientes reclamaciones oficiales, ante las autoridades pertinentes, y que su demanda no ha sido atendida. A veces se explican incluso los pasos burocráticos que se han seguido para llevar a cabo una reclamación oficial, el tiempo en espera de respuesta,... Se cita textualmente, informa detalladamente, opina, hace sugerencias,...

La protesta del emisor sólo sirve para informar a los lectores, y no para obtener una compensación por los daños recibidos. Muchas veces este es el último recurso de que dispone la persona para transmitir su actitud de descontento ante determinados estados de cosas del mundo. *Quejarse*, *protestar* y *denunciar* carecen de un componente directivo primario. El hablante sólo puede conseguir indirectamente que cambie el estado de cosas representado en el contenido proposicional. Únicamente puede informar al conjunto de lectores de unos hechos negativos y confiar en que su acción quizá presione a los responsables, o a las autoridades competentes para que modifiquen la situación negativa que se expone. En la mayoría de los casos el hecho que fundamenta la expresión de descontento del emisor tiene solución a largo plazo o es ya algo irreversible.

Algunas cartas manifiestan descontento ante una serie de hechos de los que es responsable el propio periódico, ej. noticia claramente manipulada, periodista mal informado de la noticia,...En éstas predomina lo directivo además de lo asertivo. En estos casos se suele buscar la precisión dando la fecha del artículo, el título e incluso se recogen fragmentos de dicho artículo significativos para el emisor, p. Ej. el fragmento en el que aparece la información errónea.

A diferencia del marco acción institucional, en la carta al director no pueden llevarse a cabo actos de habla de *reclamación*, dado que ni el emisor tiene el poder para exigir una reparación, ni el destinatario para otorgarla de manera inmediata. Se pueden englobar en un acto de habla más general, al que Carolina Figueras propone denominar *acto de expresión de descontento*. Son variantes alocucionarias del acto ilocucionario de expresión de descontento cuyas *variantes* se ejecutan dependiendo del marco de acción.

La opción por una *queja* o por una *protesta* depende en todos los casos de la situación comunicativa en la que se encuentre el emisor: si considera que influye mejor en su destinatario presentando su *acto ilocucionario de expresión de descontento* de manera más formal, recurrirá a la protesta, y transmitirá información sobre el estado de cosas que provoca su desaprobación. Si sólo quiere expresar una actitud de descontento, optará por la *queja*.

En cualquier caso, para darle mayor solidez a su postura, el emisor a veces incluye firmas de varias personas que apoyan sus ideas o bien, escribe en nombre de un colectivo al que representa, p. Ej. “Adjunto le envío una copia del escrito de protesta que firmamos 351 personas...”.

El objeto ilocutivo del *acto de habla asertivo* se define por la intención del hablante de convencer al oyente de que él cree sinceramente que la proposición expresada corresponde a un estado de cosas real.

*estrategias léxicas:

·predicados epistémicos: expresan que el sujeto es consciente o está enterado de que lo descrito por la subordinada corresponde a la realidad factual, ej. verbo saber: sé a ciencia cierta que..., estoy seguro de que..., no cabe duda de que...,

·predicados dubitativos: el sujeto tiene buenos motivos para considerar que lo descrito por la subordinada no corresponde a la realidad factual. Ej. dudar

·predicados doxáticos: el sujeto tiene buenos motivos para considerar que lo descrito por la subordinada corresponde a la realidad factual ej. vbo. Creer P. ej los hablantes que se hayan convencidos de la verdad de la proposición expresada atenúan la fuerza de su aserción con expresiones como: creo que.. pienso que... me parece que... Ej. “Creo que los políticos se han dado cuenta tarde...”. Se atenúa la fuerza de la aserción aunque el emisor está seguro de lo que dice. Es una estrategia de cortesía.

Para enfatizar una parte del enunciado, la oración se hace negativa y se anteponen los elementos que se niegan. Así se refuerzan los restantes y se eliminan ambigüedades ya que todo queda bien especificado. P.Ej. con la conjunción adversativa *sino*, que exige que el segmento precedente comporte una negación: “El verdadero problema... no es superar la prueba ... sino subsanar”. Se anteponen en el enunciado los elementos a los que se desea dar relevancia.

Bajo el título “Sustituciones” encontramos una queja ante una situación negativa vivida por el emisor. Se trata de la necesidad de una profesora de darse de baja por operación y no hacerlo para evitar que sus alumnos se queden sin profesor durante su ausencia ya que la Delegación no concede sustituciones en su tiempo.

El principio es directivo porque el emisor reproduce un diálogo del emisor con el doctor. En esta interacción comunicativa se ve el tratamiento de cortesía y respeto con el doctor. Lo llama “señor” y lo trata de “usted”. Le hace peticiones (“no me opere...”) que influyen en el emisor). El tratamiento por parte del médico es igualmente cortés:

“¡Señora, usted sabrá lo que se hace!”. Se hacen valoraciones a lo largo de la carta por parte del emisor: “caótica situación de colocación de efectivos”, “efectivamente”.

Después expone el desarrollo de los hechos asertivamente desde el pasado hasta la situación actual (“Y, ahora, dos semanas después...”) donde se constata la situación negativa. “Me temo” se usa como forma de cortesía, mitigadora. Las perspectivas de futuro también son negativas: “Me temo que estarán...” Esta situación ya la ha constatado el emisor en otras ocasiones con algunos de sus compañeros. El final utiliza interrogaciones retóricas parciales en las que se pregunta por una parte del contenido: “Y me pregunto, intrigada: ¿qué pasa en la Delegación?, ¿qué pasa en la Consejería?...”. No se espera respuesta alguna. Tiene cierto valor directivo porque hace reflexionar a los lectores después de la exposición de hechos.

En este tipo de textos aparecen estructuras con fines atenuadores, p. Ej. la pasiva sin agente explícito, pronombre pseudorreflexivo “se”, la segunda persona del singular del verbo, la primera persona del plural del verbo. Sirven para silenciar la identidad de los participantes en la interacción verbal asertiva (desfocalización). Es una táctica de distanciamiento manejada por el hablante para reducir o minimizar su propio papel o el del oyente en lo descrito. Se desdibujan los límites de la zona deíctica del hablante. El hablante establece un distanciamiento respecto al contenido de la proposición para evitar dar la impresión de que quiere imponer su opinión, se mitiga la fuerza del reproche, de la persona que toma las decisiones (con el uso del “se”). Ejs. En “El letrado que suscribe”, “quien tiene el honor de dirigirle la presente, uno de los siete hijos de...” pretende evitar el uso del pronombre personal “Yo”. El “yo” se sustituye por “uno” que se aplica a la persona que habla. “Es necesario ser riguroso con los datos históricos... se hace preciso aclarar...”, “la tierra a la que siempre se ha de volver”. Son oraciones impersonales y pasivas con se. La finalidad es siempre atenuar la seguridad de sus afirmaciones. También se utiliza la segunda persona del singular: “en la que puedes encontrar de todo”. Esto equivaldría a: “uno puede encontrar de todo”.

Con la segunda persona del singular se crea o se mantiene una relación de solidaridad con los interlocutores, hay tratamiento familiar. Se protege la imagen del hablante. Es un tipo de cortesía positiva. Hay dos clases de mitigación: altruista y egocéntrica. Con la primera persona del plural hay referencia pseudoinclusiva. Se diluye la responsabilidad del hablante, es plural de modestia. Hay expresiones estereotipadas: así llegamos a la conclusión de que, volveremos sobre este punto, como hemos demostrado,... También se usa la desfocalización para eludir la responsabilidad de un acto que ha provocado un efecto nocivo. Son muy numerosos estos usos en las cartas al director.

Finalmente, el *acto de habla directivo* se puede definir como el acto de habla que expresa el interlocutor hablante con el fin de incitar al oyente a que haga algo. Hay distintos contenidos que comporta este acto de habla: petición, mandato, sugerencia, consejo, recomendación, ruego,... Aparecen con frecuencia en la forma indirecta. Algunos, como la sugerencia, pueden adoptar la forma de pregunta por la misma razón. La cortesía es el factor predominante en la realización de actos de habla indirectos. En actos de habla directos del tipo “Exigimos la inmediata reincorporación ...” no hay cortesía.

El acto de habla directivo está relacionado con las funciones del lenguaje instrumentaria y desiderativa. Hay dos subclases de actos directivos:

- Impositivos: Beneficia al hablante la acción que va a hacer el oyente. Ejs. Verbos rogar, mandar, pedir, suplicar, etc.
- No impositivos: Benefician al oyente. Son verbos como aconsejar, recomendar, dar instrucciones, etc.

Hay verbos híbridos, que ocupan una posición intermedia, sobre todo para Mulder, p. ej. el verbo “sugerir”, “invitar”. Pueden beneficiar a uno y a otro.

A veces se anticipan las gracias. Ej. “Le agradecería publicara...”, “ruego tenga la amabilidad de publicar ...”, “desearía publicara esta carta”. Desde el punto de vista semántico esto se desvía de la norma de que el contenido proposicional sea factivo, no se refiere a un hecho consumado sino a un acto que queda por realizar por parte del interlocutor. El objeto ilocutivo no es expresivo, sino exhortativo. Esto lo corrobora la sintaxis ya que el subjuntivo es el modo del verbo subordinado.

Por último, vamos a estudiar una carta que presenta características que lo diferencian de una carta al director típica: Anuncio de empleo. Está más cerca del anuncio por palabras. Expresa el estado actual de descontento con la situación laboral de forma irónica. Es asertivo en tanto en cuanto aparecen afirmaciones sobre la realidad. Hay una crítica a las desorbitadas y a veces injustas exigencias de las empresas a la hora de contratar a un trabajador.

El texto utiliza los mismos elementos y presenta la misma estructura que los anuncios de ofertas de empleo. “Se busca *machaca*” (1) es una construcción pasiva refleja en la que el emisor queda diluido. “Machaca” es una palabra expresiva que podría significar: persona dispuesta a ser machacada, explotada.

Por economía verbal se sobreentienden elementos como “se requiere que sepa... francés, inglés,..”.

“Sin acento” (2-3) es una expresión confusa ya que el elemento prosódico siempre está presente. A lo que se refiere es a la ausencia de rasgos dialectales al emplear otros idiomas.

“A nivel de” es un anglicismo que se está extendiendo en nuestra lengua erróneamente⁷

Hay ironía al enumerar todos los conocimientos que se exigen (fabricación, producción,... (6-8). Después se incluye “También de usuario” (9-10) como si fuera algo accesorio. Precisa mucho todos los estudios que se exigen.

Además de los conocimientos también exige otras cosas que parecen ridículas, ej. vehículo de distintos tipos. También dedicación absoluta, servilismo, paciencia. Utiliza expresiones populares como “flexión profunda” y “lametazo continuo” (24-26)

Las cualidades físicas sobre todo en las mujeres también son importantes. Hay una crítica a la forma de seleccionar a los trabajadores dejándose llevar por edad, sexo, apariencia física, estado social y capacidad para ser infieles, y no por sus méritos laborales.

⁷ A este tipo de fenómenos se oponen estudiosos de la lengua como Fernando Lázaro Carreter en *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutemberg, 1997

ADORACIÓN DE LOS REYES DELGADO GARCÍA

También se dirige a las personas que rechaza (“Abstenerse personas de acusada personalidad y fuerte carácter...” (26). Se buscan personas débiles, desesperada por su situación laboral o por la alimentación de sus hijos. Utiliza un elemento emotivo para referirse a las necesidades económicas familiares.

Al final aclara que es más importante lo que se sugiere que lo que se dice, es decir, otros intereses relegan la profesionalidad a un segundo plano.

Expresar las cantidades en pesetas y en euros. Hay confusión al tratar lo económico. Se oponen: partiendo de – no superables. Al final expone las condiciones humanas en las que se va a desenvolver el trabajo: hastío, ofensas,...

Intensifica mucho, p. ej. “sin la más mínima posibilidad” (46-47), “grandes dotes” (21-22), “amplios conocimientos” (4-5) “dedicación total y exclusiva y disponibilidad absoluta...” (17-18).

El artículo es un compendio de todas las exigencias e injusticias con las que se enfrentan los trabajadores.

3. CONCLUSIONES

Estas son algunas de la gran variedad de cartas al director que nos podemos encontrar cada día en la prensa. En ellas hemos visto cómo:

- Aparecen mezclados los actos de habla asertivos, directivos y expresivos
- No hay una estructura determinada para estas cartas. Son frecuentes las que empiezan expresando agradecimiento por la publicación de la carta o presentando al emisor desde algún punto de vista, normalmente en primera persona. A lo largo de la carta se expone el contenido que puede ser expresión de descontento o no, puede ir dirigido al público en general, a un colectivo o persona determinada, al director del periódico, etc. Es importante la aparición de la cortesía (uso de pronombres distanciadores, desfocalización del emisor) y el tono irónico presente en muchas cartas. Al final aparecen a veces interrogaciones retóricas con las que se pretende llegar a unas conclusiones, hacer reflexionar al lector e influir en su pensamiento comparta su opinión.
- Las cartas suelen presentar títulos más o menos precisos y atrayentes. Hay unos muy precisos en los que se especifica el contenido principal de la carta, p. ej. “Protesta”, “Anuncio de empleo”, título éste que puede atraer al lector aunque después se propone otros fines distintos a la oferta de empleo. Hay otros títulos menos transparentes que no dejan ver de lo que trata la carta, ej. principios de refranes “Aunque la mona se vista de seda ...” ; sustantivos sueltos “Precisión”; oraciones “Esta es mi tierra”; ecos publicitarios “El fumar se va a acabar”, etc.
- Los temas son variados: política educativa, agradecimientos y críticas a los medios de comunicación, homenajes, temas morales, críticas al sistema laboral, propuestas para problemas sociales, petición de disculpas,...
- Al recoger el lenguaje popular aparece abundante fraseología: “apretar las clavijas”; poner un granito de arena; “estar en el candelero”, “venir en gana”, “tomar el toro por los cuernos”; neologismos: “euskofascistas”, “machaca”; refranes : “aunque la mona se vista de seda. ...”
- Al estar este tipo de texto abierto a cualquier tipo de colaborador es posible recibir cartas de las más diversas características. P. ej. presenta muchas incorrecciones y tiene un estilo muy pobre (falta de signos de puntuación, errores sintácticos, muletillas,...). En alguna publicación gratuita local es posible ver incluso las grafías tal y como las utilizan algunos grupos sociales en los

móviles. El periódico no corrige estos textos. Con la publicación de textos en este estado consigue efectos tan negativos como difundir un estado de lengua incorrecto.

- Además del estilo expositivo, argumentativo que es el que predomina en las cartas, en algunas aparece un tono científico o ensayístico; en otras literario, poético con expresiones como “momentos de reposo y poesía”, “he dejado que el corazón se enfríe”, “pluma modesta, poco avezada”, “aguijón de la melancolía”, etc. Aparecen complementos circunstanciales de finalidad simétricos: “para mirar y recordar desde más lejos, para que la memoria herida restañe su humor y no me enrede las líneas tanta melancolía...” Utiliza comparaciones clásicas de la literatura, ej. relaciona vida- río, “mar de piedra y asfalto” para referirse a la ciudad.

4. ASPECTOS DIDÁCTICOS

En cuanto a la didáctica poco queda que añadir respecto a las posibilidades que ofrece el uso de este tipo de textos en clase.

La legislación educativa vigente desde la LOGSE (L.O. 1/1990) y las últimas corrientes pedagógicas defienden hay que utilizar los medios de comunicación con finalidades pedagógicas, p. Ej. crear afición a la lectura de prensa, favorecer una conciencia crítica y selectiva, acercar a los alumnos a aspectos desconocidos para ellos.

Se intenta que los profesores tomen conciencia del gran beneficio que supone utilizar la prensa en clase de cualquier materia para analizar sus mensajes así como contenidos lingüísticos de cualquier nivel o registro de la lengua escrita, especialmente los pragmáticos, entre los que se encuentran los actos de habla.

El acercamiento a la lectura, comprensión, comentario crítico y producción de cartas al director tiene gran valor comunicativo, además de todo lo relacionado con los ejes transversales y la participación activa, responsable y solidaria en sociedad.

Incluimos, por último, una carta al director escrita a principio de este curso por los alumnos de cuarto de ESO de un instituto de Granada en la que manifiestan su descontento por la contaminación del río Genil. Además de intentar que mejoren su competencia comunicativa, que sean sensibles hacia temas medioambientales y que comprueben la utilidad de su participación en un medio de comunicación, me consta que han sentido una enorme satisfacción al ver su carta publicada en la prensa local.

5. BIBLIOGRAFIA

- Escandell Vidal, M^a V. 1993, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- Figueras, Carolina, 1994. “El papel del contexto en la descripción de los actos de habla de queja, denuncia y protesta”, *Anuari de Filologia, Sección F (Estudios de lengua y literatura española)*, pág. 41-69, 1994, vol. XVII.
- Haverkate, Henk, 1998, “La contextualización discursiva como factor determinante de la realización del acto de habla interrogativo”, *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Amsterdam, Rodopi, págs. 173-210.
- Haverkate, 1994, *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.
- Koike, Dale April, 1998, “La sugerencia en español: una perspectiva comparativa”, en Haverkate, H., *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Amsterdam, Rodopi, págs. 211-236.

ADORACIÓN DE LOS REYES DELGADO GARCÍA

- Lázaro Carreter, F., 1997, *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg.
- Moliner, M., 1998, *Diccionario de uso del español*, (2ª ed.), Madrid, Gredos.
- Mulder, Gijs, 1998, “Un estudio empírico de los actos de habla directivos en español”, en Haverkate, H., 1998, *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos*, Amsterdam, Rodopi, págs. 237-278
- Seco, M. et Alles, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.

ACERCA DE LAS VENTAJAS DE UN APRENDIZAJE REFLEXIVO DEL ESPAÑOL (PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS)

Mercedes Díaz Dueñas
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Los alumnos de principios del siglo XXI estudian y se desarrollan en un mundo en el que priman la inmediatez y los intereses económicos. Estos jóvenes disponen de móviles, correo electrónico y gran variedad de medios audiovisuales. Todo ello influye en su forma de aprender, de divertirse y de comunicarse. En este contexto, tanto la lectura como la escritura convencional parecen estar perdiendo terreno. Las consecuencias de este fenómeno son de todos conocidas: la capacidad de comprensión lectora y de redacción de textos disminuyen notablemente, a la vez que el vocabulario conocido y empleado es cada vez más restringido. Paralelamente crecen las dificultades ortográficas.

La utilización de mensajes cortos de móviles y de correos electrónicos proporciona un ámbito, en el que, por una parte, la lengua se somete primordialmente a los dictámenes de la premura y la concisión y, por otra, las reglas ortográficas y las convenciones de la escritura pierden vigencia. Se crea así un espacio en el que impera la libertad del usuario de estos medios frente a la norma lingüística. Debido a esta realidad el profesorado se encuentra en la actualidad con un alumnado cuyos niveles de competencia en la escritura del español—así como de los idiomas extranjeros que aprenden—presentan graves carencias.

Simultáneamente, los nuevos medios de comunicación han permitido que se registre un incremento de la productividad escrita por parte de las nuevas generaciones, dado el uso de los teléfonos móviles y de Internet para enviar mensajes cortos, correos electrónicos y la participación en *chats*. Esta situación ha llevado a la crítica anglosajona a hablar de una nueva forma de comunicación, la *netspeak*, que tiene

propiedades comunes con el habla, pero está más vinculada con la escritura (Crystal, 2002: 61) y que traducido como *ciberhabla* puede definirse como el conjunto de propiedades del habla y de la escritura, debidamente seleccionadas y adaptadas para formar “un genuino *tercer medio*” (Crystal, 63).

Así pues, la lengua de los niños y jóvenes está sufriendo un incremento de singularidades y de creatividad léxico-gráfica debido a los mensajes de Internet y de SMS. El inglés está creando neologismos, e incorporando prefijos como *hot-*, *cyber-*, sufijos como *-bot* o *-icon*, combinaciones con la presencia de la arroba @, etc. Una de las publicaciones más recientes de Crystal (2004) es un glosario de la jerga procedente del ámbito de Internet y las nuevas tecnologías que se ha incorporado al inglés, en la que a veces las palabras adquieren nuevos significados en la lengua coloquial. Esta obra ofrece al lector la posibilidad de entender una nueva manera de comunicarse, y de marcar la camaradería de las nuevas generaciones frente al mundo pasado.

En el ámbito del español este fenómeno también ha merecido la atención del mundo académico tanto en España como en Latinoamérica, tal y como atestiguan la existencia de un grupo de trabajo denominado “Retórica y comunicación persuasiva en la Sociedad digital”, cuyos coordinadores pertenecen a la Universidad Autónoma de Madrid, los trabajos realizados por el profesor Laborda Gil, vinculado al Departamento de Lingüística de la Universidad de Barcelona o artículos tales como “El idioma de Internet: ¿Lengua virtual o lengua virtuosa?” de Barrera Linares.

Sin entrar en valoraciones acerca de las bondades o lo pernicioso de estos nuevos usos de la lengua, cabe plantear la necesidad de que las instituciones educativas proporcionen un entorno alternativo, en el que los alumnos adquieran una competencia global y sólida de la lengua. Obviamente, cuanto mayor sea el dominio de la lengua que posea una persona, mejor capacitada estará para adquirir una cultura más amplia, para llevar a cabo sus estudios con mayor facilidad o para ocupar un puesto de trabajo mejor. Además, debemos plantearnos que cuanto más sólido sea el conocimiento de la lengua materna, el alumno estará en mejor disposición para la adquisición de una lengua extranjera. Esta no es una cuestión nada desdeñable en nuestra realidad contemporánea, en la que el conocimiento de la *lingua franca* actual, el inglés, es prácticamente indispensable en cualquier ámbito de la sociedad.

Por otra parte, es necesario recordar que los docentes deben procurar que la adquisición de esa competencia global de la lengua materna, así como de las lenguas extranjeras estudiadas, se lleve a cabo de un modo razonado que proporcione al alumno todas las respuestas posibles en torno a los interrogantes que pueden plantear las arbitrariedades o aparentes arbitrariedades de los sistemas lingüísticos que aprende. De este modo, el profesorado puede contribuir a que el alumno no perciba las convenciones ortográficas como una imposición arbitraria y sin sentido, sino como las reglas necesarias de un instrumento de comunicación universal, válido y coherente, que pueden llegar a comprender y que les permitirá enfrentarse a su futuro en mejores condiciones.

Así pues, si partimos del convencimiento de que el conocimiento, la competencia y el uso de una lengua deben alcanzarse de un modo global, no debemos descuidar ninguno de sus aspectos. Puesto que la ortografía es el vestido de la lengua, el modo de presentación social de nuestra habilidad comunicativa, merece toda nuestra atención como hablantes competentes y como profesionales de la educación. En muchas ocasiones la ortografía es considerada, quizá desmesuradamente, como la definición de nuestro nivel intelectual. A este ámbito se dedican especialmente las siguientes reflexiones.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para reflexionar en torno las cuestiones expuestas hasta el momento, debemos partir de los siguientes presupuestos fundamentales acerca de los procedimientos en el aprendizaje de la lengua materna y las lenguas extranjeras y, en especial, del aprendizaje de la ortografía de las mismas:

1.1. *Progresión global del aprendizaje*

El conocimiento, la competencia y el uso de una lengua no se realizan de forma parcial, por medio del dominio de compartimentos estancos, en los que estarían el nivel fonológico, morfosintáctico, semántico, pragmático y la transcodificación a la escritura, sino que la apropiación de una lengua debe asegurarse a través de una progresión global.

1.2. *Ortografía*

Una de las dificultades que presentan las lenguas, a veces irreductible al esfuerzo de los escolares, es la dificultad ortográfica, no sólo por su dificultad inherente, sino por la inadecuación de los métodos empleados en su enseñanza y aprendizaje.

1.3. *Aprendizaje de la ortografía en las lenguas propia y extranjera*

Es posible postular un método de enseñanza y aprendizaje de la ortografía de las lenguas que permita utilizar los mismos utensilios, tanto para el aprendizaje de la ortografía de la lengua propia, como de la extranjera.

1.4. *Ortografía española e inglesa*

En el caso de la relación entre la lengua española y la inglesa, es posible encontrar elementos que permitan un aprendizaje racional y sistemático de ambas ortografías.

2. LA REPRESENTACIÓN ORTOGRÁFICA DE LAS LENGUAS

Las cuestiones fundamentales para la representación ortográfica de las lenguas se pueden dividir en los siguientes grandes grupos: la ortografía natural y los distintos tipos de carencia de homología entre un determinado fonema y su grafema correspondiente.

2.1. *Ortografía natural*

En las lenguas hay aspectos en los que se da la homología entre el sistema fonológico y el escrito, donde se sigue el principio de un fonema ↔ un grafema. Este tipo de ortografía, al que llamamos ortografía natural, se aprende por medio de ejercicios de asociación grafofónica en los primeros momentos del aprendizaje de las técnicas de lectoescritura. Ejemplo, *sábado, prestado*; y en inglés *man, sit, pot*, etc. Si las lenguas siguieran totalmente este principio, las dificultades ortográficas serían mínimas y la dificultad de aprendizaje disminuiría considerablemente.

A este respecto, autores tales como Mosterín, defienden que sería conveniente reformar la ortografía española para que existiera una correspondencia total y unívoca entre sonido y grafía. De este modo, se liberaría a los escolares de la ardua tarea de aprender “la ortografía tradicional” (1993: 350), a la que según este autor dedican los alumnos españoles más de 600 horas. No obstante, la implantación de una escritura

Encontramos la misma falta de previsibilidad en los siguientes ejemplos en inglés:

/ʃ/ ↔ <sh> *shell*
 <ch> *machine*
 <ss> *tissue*
 <c> *ancient*
 <t> *revolution*

2.2.2. Un grafema se corresponde con más de un fonema. Por otra parte, la ausencia de homología entre fonema y grafema puede darse porque un grafema se corresponde con más de un fonema. Tal es el caso, en español, de las siguientes parejas:

<g> ↔ /g/ (*gato*)
 /ɣ/ (*gente*)
 <c> ↔ /k/ (*casa*)
 /θ/ (*cereza*)
 <y> ↔ /i/ (*hoy*)
 /j/ (*yo*)

De forma paralela, en inglés, vemos la ausencia de homología entre fonema y grafema en los siguientes ejemplos:

<g> ↔ /g/ (*go*)
 /dʒ/ (*gem*)
 <x> ↔ /ks/ (*exercise*)
 /ɔz/ (*exam*)
 /kʃ/ (*anxious*)
 /gʌ/ (*luxuriant*)
 /z/ (*Xerox, xylophone*)

Es obvio que lo que más nos interesa es llegar a plantear los elementos menos previsibles del comportamiento de la ortografía en el aprendizaje de las lenguas.

2.3. Criterios ortográficos

En español, el comportamiento de la ortografía obedece a un doble criterio: el criterio fonético-fonológico y el criterio etimológico.

El criterio fonético-fonológico, por el que escribimos *somos* o *todos* es definido por Mosterín (1993: 369) como aquel principio fundamental de la escritura alfabética, que postula el isomorfismo entre las secuencias de fonemas de la lengua y las secuencias de grafemas de la escritura. El principio fonético exige que haya tantos grafemas en la escritura como fonemas hay en la lengua y que cada fonema esté representado por uno y sólo un grafema, siempre el mismo. En cambio, el criterio etimológico, responde al modo como se escribía en latín el vocablo correspondiente. Por este criterio escribimos *gente*, como grafía preferida a la posible *jente.

Es en el segundo caso, cuando impera el criterio etimológico, donde aumentan las dificultades de los que aprenden la ortografía de las lenguas, y es aquí donde hay que disponer todas las ayudas. Evidentemente no se trata de enseñar a los alumnos que aprenden español la lengua latina, o a los que aprenden inglés o alemán el sajón antiguo, pero sí es imprescindible que sepan que la ortografía de las palabras les puede permitir

un acceso de mayor calidad al conocimiento de la lengua que tratan denominar, al tiempo que las indicaciones etimológicas que pueda proporcionarle el profesorado facilitará el análisis y la comprensión de dicha ortografía.

En inglés, rigen los mismos criterios que en español, el criterio fonético-fonológico y el criterio etimológico. Sin embargo, la ortografía inglesa presenta mayores dificultades, debido al desarrollo propio de esta lengua, cuya ortografía refleja la pronunciación del inglés del siglo XIV, previo al importante cambio vocálico denominado *Great Vowel Shift*. La incoherencia en las equivalencias entre fonema y grafema exhibida por el inglés actual llevaron al dramaturgo George Bernard Shaw a señalar que la palabra *fish* (pez o pescado) podría escribirse igualmente *ghoti* por analogía con la ortografía de las palabras *enough* (suficiente), en donde el grafema <gh> se pronuncia /f/, de *women* (mujeres), en donde el grafema <o> se pronuncia /i/ y de *nation* (nación), en donde los grafemas <ti> se pronuncian /j/. Aunque ingeniosa, esta afirmación no es totalmente cierta, puesto cada palabra tiene su etimología y ha sufrido una serie de cambios debidos a la influencia de distintas lenguas que han tenido contacto con el inglés y al desarrollo propio de la pronunciación inglesa.

En inglés antiguo (o anglosajón), en el que se combinaba el abecedario romano con algunas runas, predominaba el principio fonético. El dialecto propio del reino de Wessex alcanzó a partir del siglo X la categoría de modalidad estandarizada en la escritura en todas las áreas dialectales (Freeborn, 1998: 77). La invasión de los normandos en el siglo XI supuso que el inglés dejara prácticamente de ser una lengua escrita durante los dos siglos siguientes, puesto que el idioma de la corte era el francés normando y el de la religión el latín. Estas dos lenguas influyeron notablemente la escritura posterior del inglés, tanto por la asimilación de muchas palabras sajonas a las ortografías latina y francesa, como por la entrada en el inglés de numerosos vocablos que provenían de dichos idiomas. Por lo tanto, durante el período que va desde 1066 (la conquista de Inglaterra de Guillermo I) hasta 1400 no hubo un inglés estandarizado oficial. En el siglo XV empieza a forjarse en Westminster, en los documentos administrativos de la chancillería (*The Chancery*) el inglés que llegaría a ser estándar (Freeborn, 1998: 247).

Aunque, sin duda, el fenómeno que más distorsiona la correspondencia entre grafema y fonema en inglés es lo que se ha denominado *Great Vowel Shift*, las mutaciones vocálicas que tienen lugar en el siglo XVI, cuando la ortografía ya tenía una forma más o menos regularizada. Pese a todas las inconsistencias presentes en la ortografía inglesa, autores tales como Chomsky y Halle (1968) opinan que dicha ortografía se acerca bastante a ser un sistema óptimo, puesto que es empleado por unos hablantes que dominan la lengua¹ y conocen las reglas de producción e interpretación del texto.

3. EJEMPLOS CONCRETOS

Una vez apuntados los criterios generales de representación ortográfica en español y en inglés y establecido el paralelismo entre ambas, podemos explorar algunos ejemplos concretos de cómo el estudio reflexivo de la lengua materna, y en concreto de la ortografía española, puede ayudar a que los alumnos aborden con mayor facilidad el

¹ “Thus one would expect that conventional orthography should, by and large be superior to phonemic transcription, which is in general quite remote from underlying lexical or phonological representation and not related to it by any linguistically significant set of rules.” (Chomsky & Halle, 1968: 50)

aprendizaje de las convenciones de la escritura tanto en español como en la lengua extranjera, concretamente en inglés. Asimismo, en el caso del inglés, este aprendizaje razonado facilitará la pronunciación en áreas que plantean dificultades al hablante nativo de español, tales como la diferenciación entre vocales largas y breves, que se indican mediante el uso de letras que actúan como signos diacríticos indicativos de la cantidad vocálica.

Familias de palabras

La vieja tesis de que las lenguas hacen lo posible por que pueda ser identificado el concepto nombrado por un referente puede observarse en el comportamiento de las palabras dentro de su familia. Los ejemplos que siguen a continuación ilustran cómo el conocimiento más profundo de la lengua puede ayudar a salvar ciertas dificultades en la lengua materna y a crear el hábito de relacionar palabras que pertenecen a la misma familia y proporcionan pistas útiles acerca del significado y de la escritura de las mismas.

En español, el caso de la siempre difícil elección entre / <v>, puede salvarse cuando el alumno encuentra que /b/ se corresponde con /p/ (una obvia ejercitación fonética con estos fonemas bilabiales sería suficiente) en familias como las siguientes:

- *cabeza, cabo, capital, etc.*
- *recibir, recepción, concebir, concepción, etc.*

Sin embargo, la <v> se corresponde con <u>, siguiendo una vieja relación latina en familias como:

- *precaver, precaución, cauto, cautela*
- *resolver, resolución, absolver, absolución, etc.*

Etimologías latinas y griegas

La misma relación entre palabras de la misma familia se puede estudiar en el uso de la *h-*, cuando los alumnos pueden observar con un mínimo entrenamiento, que por lo común se corresponde con *f-* de origen latino, y el alumno puede acceder a un diccionario latino que tiene memorizado en su conciencia lingüística, formado por cultismos, como en

- *hebra y fibra*
- *hilo y filo*
- *hallar y fallar* (de encontrar, como el juez cuando *falla* una sentencia).

También habrá <h> en vocablos griegos que tuvieran espíritu áspero, como *hexaedro, hexágono, heterosexual*, aunque siguiendo esa tendencia, debiera el español preferir la grafía *harmonía* (como en inglés), y no la más común *armonía*, con lo que tendremos que el español y el inglés se separan en un menor respeto de la original escritura griega, como vemos en *teatro* (inglés: *theatre*), *filosofía* (inglés: *philosophy*), *crónica* (inglés: *chronicle*). Esta tendencia, según Blake (1996: 203), se debe al afán de aquellos partidarios de hacer en inglés más transparente las etimologías clásicas de las palabras.

Este mismo principio actúa con la <h> muda en inglés en posición inicial. Este uso era algo absurdo desde el punto de vista sajón, puesto que los sajones le daban un valor

a cada letra. De este modo, algunas de estas haches que en principio no se pronunciaban, luego se comienzan a pronunciar. Sin embargo, persisten ciertos ejemplos, en los que la <h> continúa siendo muda en la pronunciación, tales como *hour*, *honest*, *honour*, *heir*. El hablante español no tendrá ningún problema en la correcta escritura de estas palabras que corresponden directamente a vocablos que también provienen del latín en español, tales como *hora* < *horam*, *honesto* < *honestum*, *honor* < *honorem* y *heredero* < *hereditarius*.

Del mismo modo, debido a la preocupación en torno a la validez del inglés (frente al latín y al francés) como lengua literaria y de prestigio existió en Inglaterra durante el Renacimiento una tendencia a ennoblecer palabras de origen latino o griego para que se parecieran más a los vocablos originales. Así, por ejemplo, *olifant* (de origen francés) se convirtió en *elephant* y se impuso la grafía actual *debt* (deuda) más cerca del modelo latino *debitum* que la palabra vigente entonces *dette*, aunque nunca se pronunció la que hoy sigue siendo muda. Lo mismo sucede con otra serie de palabras entre las que podemos mencionar las siguientes:

Latín	Inglés medio	Inglés moderno
<i>victualis</i>	<i>vitales</i>	<i>victuals</i>
<i>dubitu</i>	<i>doute</i>	<i>doubt</i>
<i>receptu</i>	<i>recit</i>	<i>receipt</i>
<i>perfectu</i>	<i>parfet</i>	<i>perfect</i>
<i>fallita/ falsum</i>	<i>faut</i>	<i>fault</i>

En estos ejemplos, en los que la grafía se asemeja más a la palabra latina, el alumno que sea capaz de relacionar, por ejemplo, *deuda* con el verbo *deber* o *duda* con el adjetivo *dubitativo* estará en mejor disposición de recordar la escritura de la muda.

3.2.1. Cultismos. Uno de los capítulos más interesantes de las relaciones entre las ortografías española e inglesa es el diferente tratamiento que se da a los cultismos, es decir, aquellas palabras de origen grecolatino incorporadas algo tardíamente y que actúan por lo común, al menos en el comienzo de su uso, como un registro léxico restringido a la lengua literaria, técnica o a los usos formales.

En general, el comportamiento del español con los cultismos es el de aceptarlos con pequeñas adaptaciones gráficas, que contemplan por lo común el principio fonético de escribir como los pronunciaba la minoría ilustrada, religiosa o cortesana. Sin embargo, el inglés, especialmente el escrito en las Islas Británicas siente un mayor respeto por la ortografía grecolatina, y tiende a mantener, con pequeñas excepciones los grafemas de las lenguas originarias.

La citada tendencia a la transformación fonética de los cultismos en español es antigua. En el s. XIII y antes de que se produzca la normalización alfonsí, Gonzalo de Berceo escribe con criterio etimológico en *Milagros de Nuestra Señora* los vocablos *sancta*, *peccadores*, sigue siendo obediente al término latino *illesa* (est. 20d) o recurre a la impecable transcripción del griego *baptismo* (*Vida de S. Millan*, est. 4c); pero es más frecuente que el riojano introduzca ortografías fonéticas como en *bendiçion* (procedente del latín *benedictionem*) en *Milagros de Nuestra Señora* (est. 14b), o en *oraciones* (23c), lo que será la pauta del español a lo largo de su historia, frente a los cultismos ingleses *benediction*, *oration*.

En el español del siglo XV, un especialista en lengua latina como Juan de Mena se debate entre la obediencia a la escritura grecolatina y el principio de escribir como se habla. Al primer caso, corresponderían *offrece* (*Laberinto de Fortuna*, v. 193), *subjecta*

(v. 237), *tempto* (v. 220), *triumpho* (vv. 1778, 2366), *deffender* (v. 1439), *occulto* (v. 1474). Sin embargo, es más frecuente la adaptación a la fonética usual, como en la propia palabra *laberinto* (v.499) que en inglés, *labyrinth*, está más cerca del original griego, y así en una larga serie de ejemplos, de los que sólo daremos una breve muestra: *catolica* (v. 760), *catholic* en inglés; *dapno* (que proviene de *damnum*) (v. 662 y *passim*), que se puede comparar con los derivados de *damn*, *damnation*, *damnable*, *damning*, etc.); *cirimonia* (v. 1023), comparable con *ceremony*; *excelencia* (v. 180) es la escritura que Mena prefiere, frente al más rigurosamente latino *excellence* que usa el inglés; un cultismo como *abtoridad* (derivado de *auctoritatem*) (v. 1687) no encuentra restricciones impuestas por la forma latina, a pesar del amplio dominio de quien era secretario de cartas latinas de Juan II, aunque en este caso, la grafía inglesa *authority* no es escrupulosamente etimológica; *fantasiado* (v. 2147) no tiene en cuenta en su ortografía el origen griego, y si el inglés a imitación del francés, también elude la engorrosa transcripción *ph* del origen (*fantasy*, *fantastic*), en otros cultismos será más respetuoso con el préstamo griego *phantom*, *phantasmagoria*. Un ejemplo extremo de las adaptaciones de cultismos helénicos en el castellano de Mena es el vocablo *prenostica* (v. 1342), que supone un vocablo latino *prognosticum*, calco del griego *προγνωστικόν*, en donde el cambio que se da en una palabra recién incorporada, a la que Corominas situará para su primera utilización en la lengua castellana hasta la obra de Nebrija. (1974, vol I: 885). El inglés prefiere *prognostic*, así como los vocablos de su familia *prognosis*, *prognostication*, etc.

Como hemos podido ya intuir, la lengua española mantiene en su escritura el doble principio, fonético y etimológico, aunque está siempre más cercano al fonético, es decir, al modo en que hablan las minorías ilustradas, aun en vocablos cultistas a veces recién incorporados a la lengua. Frente a ella, el inglés, mantiene casi exclusivamente el criterio etimológico, con lo que se da la paradoja de que es el inglés, lengua anglosajona, un reducto más fiel a la escritura greco-latina que el español, lengua románica, y es en inglés, como en alemán y en menor medida en francés, donde se dan los índices más amplios de respeto a estas lenguas maternas de la cultura occidental.

Los helenismos, por lo común transcritos por autores latinos, transmiten en inglés casi con exactitud los grafemas griegos, como las consonantes <θ> <th>, <φ> <ph>, <χ> <ch>: es el caso de *anarchy*, *emphasis*, *enthusiasm*, *hypothesis*, *character*, *chaos*, *scholar*. También el inglés es respetuoso con la escritura de ípsilon (υ), como en la familia que deriva de *ψυχή* (*psyché*), que en inglés se representa con <y> (*psychiatry*, *psychopath*, etc.) El español no atiende a esta distinción, e iguala la ípsilon y la iota griegas, además de la i latina. Las consonantes que en el sistema griego tenían realización doble presentan menos diferencias. Entre estas, la dseta <ζ> <z> latina, no presenta discusión: *zone*, *zoo*, etc. La xi, <ξ> <ks>, <x>, es respetada en inglés y español con su transcripción de x latina, como en la familia de *ox-* (*oxígeno*, *oxidar*, etc. < οξύς, afín al latino *acidus*). La psi <ψ> <ps>, es respetada en inglés como en *pseudonym*, o la familia de *psychic*, y lo ha sido en español hasta mediados de siglo XX, en que se da la libertad de optar por la reducción <ps> <s>, como en *seudónimo*, *sicológico*, etc.

De esta tolerancia que se da en español, provienen curiosas homografías que pueden llegar a ser divertidas. En español, un *sicólogo* podría ser un experto en higos, de atender a la etimología *συκον*, porque así lo autorizaría la analogía con la higuera de Egipto, *συκόμορος*, que el español transcribe por *sicómoro*, y el inglés llama *sycamore* por una vieja deuda con el francés antiguo. Sin embargo, en inglés, *psychology* no da pie a pensar en una ciencia especializada en higueras, gracias a la doble distinción ortográfica (<ps>, <ch>).

El caso más extremo de obediencia inglesa a la escritura griega es el de ciertos diptongos, como el que se da en *oesophagus*, o en la familia que procede de αἴσθησις ‘sensación’, como *anaesthesia*, *aesthetic*, que la ortografía norteamericana se encarga de simplificar (*anesthesia*, *esthetic*).

Un caso más interesante para contemplar las ventajas del respeto por el vocalismo de las lenguas de origen está en la palabra *eulogy*, que procede del latín medieval *eulogium*, a su vez calco del griego εὐλογία ‘alabanza, loa’. En español, el diptongo se ha simplificado a favor de *elogio*, con el mismo sentido, pero que a su vez podría ser el resultado del vocablo latino *elogium* ‘inscripción funeraria’, que en español se ha perdido a favor del helenismo *epitafio*.

Los cultismos latinos presentan algunas diferencias entre el español y el inglés. Una lengua con tan ricos matices vocálicos no tiene inconveniente en apropiarse de las variantes vocálicas latinas más sutiles, como el caso de apofonías como *consecrate*, que proviene de *consecratum*, derivado de *consacrare* y de la familia *sacrum*.

La rica derivación latina contaba con prefijos que tendían a asimilar sus consonantes a la raíz del verbo correspondiente, como ocurría con *ad-*, *ex-*, *co-*, *ob-*, etc. y se producía una consonante doble, que el español asimila y el inglés respeta, siguiendo la norma francesa antigua: *attract* (atraer que deriva de *attrahere*); *apply* (que proviene de *applicare*); *allied*, *alliance* (derivado de *alligare*), *addiction*, *aggression*, *effect*, *effort*, *effigy* (proveniente de *efigies*), *collect*, *colloquial*, etc. *Occupation*, *occurrence* y *offense* (‘delito’), son también ejemplos de este fenómeno. Otras consonantes dobles que ha respetado el inglés en su escritura latina es el grupo <mm> latino procedente de *in+m*, como en *immune*, *immigration*, mientras que el español respeta el prefijo *in-*.

En el léxico inglés es frecuente la preferencia por aceptar vocablos que toman su forma del tema de supino latino: *extract* ‘extraer’, procede de *extractum*, participio del verbo *extrahere*; *access* ‘acceder’ de *accessum*, participio del verbo *accedere*; *distort* ‘deformar, distorsionar’ se basa en *distortum*, participio de *distorquere*, ‘torcer, atormentar’, de cuya familia procede nuestro *torcer* y así podríamos citar muchos más. Por esta razón es muy frecuente que el inglés conserve grupos que se han simplificado en la escritura española, como *distinct* (procedente de *distinctum*), *absorption*, *conjunction*, o consonantes dobles finales que se extraen de los participios latinos, como en *obsess*, *oppress*, *congress*.

Otro fenómeno de interés consiste en salvaguardar la ortografía y la pronunciación latina de *qua*, *que*, *qui*, *quo*, como en *aquarium*, *qualification*, *qualify*, *quality*, *question* (derivado de *quaestio*), *liquid*, *liquor*, *quota*, *quote*, etc. cosa que en español sólo se respeta en caso de *que* y *qui*.

A pesar de todo, puede haber conflictos entre las ortografías inglesa y francesa, especialmente en el léxico patrimonial de origen francés, como el fenómeno que se da en *cover* procedente del antiguo francés *couvrir*, y éste del latín *cooperire*, de donde procede también nuestro *cubrir*, pero en español no se ha dado este influjo francés, por lo que nuestra *b* <P está más cercana al latín. Este influjo francés se da en el ámbito vocálico, como en *denounce* –*denunciar* (derivado de *denuntiare*), lo que no impide que otros cultismos se aproximen más escrupulosamente al modelo latino, como en el vocablo *nuncio*, de equívoco sabor español, como lo tienen otros cultismos ingleses como *nausea*, *nave*, *nostalgia*.

Signos diacríticos

Hay ocasiones en las que la relación unívoca entre un grafema y un fonema se pierde, porque ciertas letras cumplen la misma función que un signo diacrítico. Cuando los alumnos aprenden que a la <u> en palabras como *guerra* o *guijarro* no le

corresponde un sonido, sino que señalan la pronunciación de la consonante anterior, están aprendiendo un principio que puede resultar de gran utilidad para la mejor comprensión de la ortografía inglesa.

La diferencia entre vocales largas y breves era un rasgo distintivo en inglés antiguo. Por ello, los escribanos de distintas épocas idearon diversas formas de mostrar esta cualidad. Pese a la evolución de las vocales, estos signos siguen proporcionando información acerca de la cantidad vocálica, aunque haya cambiado la vocal en sí. Se pueden señalar algunos ejemplos de letras que actúan como signos diacríticos indicativos de si la vocal previa es larga o breve.

En el siglo XV se introdujo en inglés el grupo <ea> para representar el sonido /ɛ:/ (Blake, 1996: 205) y distinguirlo de /e:/ que se escribía como <ee>. Ambos sonidos han evolucionado en inglés actual al fonema /i:/. Lamentablemente durante el periodo transcurrido entre finales del siglo XIV y finales del XVI, mediante lo que se ha denominado *Great Vowel Shift* las vocales largas posteriores y anteriores llevan al extremo su carácter palatal y velar respectivamente, excepto /i:/ y /u:/ que se convirtieron en los diptongos actuales /ai/ y /aɪ/ (Blake, 1996: 209). Por lo tanto, aunque los alumnos no puedan predecir si el sonido /i:/ se escribirá con <ee> o <ea>, sí sabrán cuando se encuentren estos grafemas que se trata, en el primer caso, de una duplicación de la vocal o, en el segundo caso, de una <a> diacrítica, que indican la presencia de una vocal larga. Cabe resaltar que el mantenimiento de las distintas grafías ha permitido que palabras homófonas no se conviertan también en homógrafas. Así se evita la confusión de palabras que aunque suenan igual, no se confundan en la escritura, tales como el nombre *meat* (carne) y el verbo *meet* (encontrarse o conocer).

Lo mismo se puede afirmar del par de grafemas <oa> y <oo> que servían inicialmente para diferenciar /ɔ:/ de /o:/ que se introdujeron a mediados del siglo XVI (Freeborn, 1998: 451), pero que hoy han dado lugar al diptongo /əu/ y a la vocal larga /u:/. El grafema <ie> se utilizó principalmente para señalar la /e:/ en palabras de origen francés, tales como *achieve*, que hoy se pronuncian con /i:/. Del mismo modo la <e> final que había dejado de pronunciarse sirvió para indicar que la vocal de la sílaba precedente era larga.

Por el contrario, para indicar que la vocal es breve, se tiende a doblar la consonante que sigue a dicha vocal breve. En la evolución del inglés antiguo al inglés medio, las vocales breves seguidas de /ld/, /nd/ o /mb/ se alargaron, mientras que las vocales largas que precedían a dos consonantes o una consonante doble se acortaron (Freeborn, 1998: 95). Así, por ejemplo, el verbo “sangrar” en inglés antiguo se decía *blede* en infinitivo y *bledde* para el participio. Ambas vocales eran largas, sin embargo, en inglés moderno tenemos *bleed* para el infinitivo con /i:/ y *bled* para el participio con vocal breve. John Hart (1569) aplicó la convención de doblar la consonante que sigue a una vocal breve en su propuesta de cómo se debía escribir el inglés y ha perdurado en inglés moderno, aunque no de forma generalizada. Podemos mencionar algunos ejemplos tales como *matting* (vocal larga) frente a *mating* (vocal breve) dentro de la misma familia.

El conocimiento de esta serie de mecanismos de la escritura para mostrar la cantidad vocálica, aunque no permita en todos los casos prever de forma inequívoca la grafía, ayudará a los estudiantes a comprender el funcionamiento de la ortografía, a explicarse el por qué de algunas de las supuestas arbitrariedades del sistema y a recordar la pronunciación de las palabras.

Pronunciación diversa del mismo signo según el momento de incorporación de la palabra a la lengua

Por último, y para continuar en el ámbito de la pronunciación, sería interesante hacer partícipe al alumno del origen de algunas de las aparentes incoherencias entre la grafía y la pronunciación del inglés. En este sentido, es curioso observar cómo, según apunta (Freeborn, 1998: 146) las palabras de origen francés que comienzan con <ch> y se introdujeron en inglés durante el siglo XIII, se pronuncian /tʃ/, tal y como se pronunciaban en francés antiguo y como lo hacen en español, mientras que los préstamos posteriores de similares características, en inglés actual se pronuncian /ʃ/. Los siguientes ejemplos pueden ser ilustrativos:

Francés antiguo	Inglés moderno	Pronunciación en inglés moderno	Fecha de incorporación al inglés	Español
<i>champion</i>	<i>champion</i>	/tʃ/	1225	campeón
<i>chapele</i>	<i>chapel</i>	/tʃ/	1225	capilla
<i>chapitre</i>	<i>chapter</i>	/tʃ/	1225	capítulo
<i>chaste</i>	<i>chaste</i>	/tʃ/	1225	casto
<i>chatel</i>	<i>chattel</i>	/tʃ/	1225	bienes muebles
<i>chaere</i>	<i>chair</i>	/tʃ/	1300	silla
<i>chambre</i>	<i>chamber</i>	/tʃ/	1300	cámara
<i>chamois</i>	<i>chamois</i>	/ʃ/	1560	gamuza
<i>champagne</i>	<i>champagne</i>	/ʃ/	1664	champán
<i>chaperon</i>	<i>chaperon</i>	/ʃ/	1720	acompañante
<i>chute</i>	<i>chute</i>	/ʃ/	1725	tobogán

En estos casos, se puede invitar al estudiante a utilizar el *Oxford English Dictionary*, en el que encontrará información etimológica de las palabras y se familiarizará con un instrumento de gran utilidad para sus consultas.

4. CONCLUSIONES

Así pues, debido a que los sistemas ortográficos vigentes actualmente no responden totalmente al principio fonémico, es decir, no hay una correspondencia unívoca entre cada sonido con un único grafema, es necesario fomentar en el alumnado un aprendizaje reflexivo de la lengua. Los educadores deberían facilitar el acceso a ese conocimiento reflexivo y global del idioma mediante ejercicios que despierten el interés por las relaciones entre las palabras, la ampliación del vocabulario dentro de unos esquemas razonados y el gusto por el juego analógico y conceptual entre las palabras.

Asimismo, el profesorado se encuentra ante la necesidad de concienciar al alumnado de los beneficios que reporta dominar el propio idioma en mayor profundidad y respetar las convenciones en las que se sustenta. La ampliación del vocabulario utilizado redundará en mejores posibilidades de expresión. El desarrollo de la capacidad de comprensión y expresión escritas, aportará una disposición mejor para desenvolverse tanto en los estudios como en otros ámbitos de la vida. Finalmente, el conocimiento consistente y racional del propio idioma facilitará el aprendizaje de un idioma extranjero, como el inglés. No se trata, pues, de sancionar modos de expresión tales como los que se dan en los mensajes cortos de móvil o en Internet, sino de promover

que esta comunicación ágil y efectiva no sustituya al conocimiento y el dominio de la norma lingüística vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera Linares, L., 2005, “El idioma de Internet: ¿Lengua virtual o lengua virtuosa?”, *Lengua Americana* 17: 9-29.
- Berceo, G. de, 1988, *Milagros de Nuestra Señora*, Madrid: Cátedra.
- Berceo, G. de, 1967, *La vida de San Millán de la Cogolla*, Londres: Tamesis Books.
- Blake, N.F., 1996, *A History of the English Language*. Londres: Macmillan.
- Chomsky, N. & M. Halle, 1968, *The Sound Pattern of English*, Nueva York: Harper & Row.
- Corominas, J., 1974, *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, Madrid: Gredos.
- Crystal, D., 2002, *El lenguaje e Internet* (Traducción de Pedro Tena), Madrid: Cambridge University Press.
- Crystal, D., 2004, *A Glossary of Netspeak and Textspeak*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Freeborn, D., 1998, *From Old English to Standard English*, 2ª edición. Londres: Palgrave.
- Hart, J., 1569, *An Orthographie*, 1969 [1574], Meston: Scolar Press.
- Mena, J. de, 1984, *Laberinto de Fortun.*, Madrid: Cátedra.
- Mosterín, J., 1993, *Teoría de la escritura*, Barcelona: Icaria.
- Oxford English Dictionary*
- Twain, M., 1899, “A Simplified Alphabet”, <www.online-literature.com/twain/1322>

PROPAGANDA Y MANIPULACIÓN EN LA PRENSA

Haider Hatur Awad

El objetivo de este trabajo pretende centrarse en la propaganda de guerra y la manipulación un tipo de comunicación persuasiva altamente especializada, que están penetrando en todo tipo de medios. Los propagandistas bélicos siempre usaron los últimos avances tecnológicos en la comunicación para optimizar su capacidad persuasiva.

La propaganda es una información presentada y difundida con el fin de apoyar una ideología determinada, aún si el mensaje contiene información verdadera. Es posible que sea partidaria. No presentando un cuadro completo y balanceado del objeto en cuestión, su uso primario proviene del contexto político, refiriéndose generalmente a los esfuerzos patrocinados por gobiernos o partidos.

Otra definición para la propaganda es “*como la técnica para influenciar la acción humana a través de la manipulación de representaciones*” según Lasswell, mientras que Reyzábal cree que el concepto de la propaganda está “*íntimamente ligado con la acción de divulgar doctrinas e ideologías para conseguir adeptos a las mismas*”.

En inglés la palabra propaganda suele tener fuertes connotaciones negativas y “también políticas”. No es así necesariamente en otras lenguas. Y el uso del término puede llevar a malentendidos con gente de otros idiomas. Por ejemplo, en Brasil y algunos países de habla hispana, especialmente en Sudamérica, propaganda usualmente significa la forma más común de manipulación de la información: la publicidad, en realidad la propaganda intenta modificar la voluntad con intención política mientras la publicidad abarca unos objetivos, tono y estética diferentes.

La propaganda de guerra tiene un aspecto particular por el que es denominada usualmente “Psychological Warfare” o “Guerra psicológica”, un concepto nacido en Estados Unidos. Este tipo de propaganda está orientada para generar opiniones, emociones, actitudes y comportamientos entre los grupos enemigos o neutrales que está

apoyada en información falsa y disimuladora, ya que uno de los propósitos de este tipo de comunicación persuasiva es evitar que los ciudadanos conozcan la verdad. Algunas veces el propagandista no recurre a la mentira, sino que utiliza un lenguaje cuidado, rico en eufemismos.

Se puede clasificar la propaganda dependiendo de quién es el emisor.

-*La propaganda blanca*: es originaria de una fuente abierta e identificada, y su contenido es preciso.

-*la propaganda negra*: pretende demostrar que su origen es amigable, pero en realidad es adversaria.

-*la propaganda gris*: que se presenta como neutral, pero viene de un adversario y transmite información falsa.

Eugenio Coseriu¹ señala que el lenguaje “manifiesta los saberes, las ideas y creencias acerca de la realidad conocida también acerca de las realidades sociales y del lenguaje mismo en cuanto sección de la realidad”.

El lenguaje tiene un poder especial de sugerencia y las palabras son una especie de red que recoge gran parte del sedimento de la memoria colectiva de la sociedad. En palabras de Coseriu, el lenguaje es “*Una zona esencial de la cultura, con tradición, estructura y normas propias*”.

Por su parte, Hörmann² dice que “*Sólo con el lenguaje se puede mentir*”. El léxico de cualquier texto admite una serie de hechos por su mera utilización. Se trata de lo que los pragmáticos llamaron presuposición. En términos corrientes se entiende por presuposición un enunciado que debe ser cierto para que un término tenga carácter de verdad. Considérense, por ejemplo, los términos matar y asesinar. Para que alguien resulte asesinado es necesario que alguien realice la acción de matar. El verbo matar sería un verbo descriptivo mientras que asesinar encerraría ya cierta valoración negativa.

Se puede considerar este tipo de manipulaciones sobre el contenido de los enunciados o de las palabras es muy grave y muy frecuente en el periodismo que recoge las noticias acerca de los crímenes terroristas. El problema se agrava cuando con mucha frecuencia la fuente de la noticia es el propio grupo terrorista, que introduce en sus comunicados toda una serie de términos que constituyen una perversa retórica. El periodista por su parte transcribe dichos términos inconscientemente a los planes del terror.

José Antonio Marina³ señala que “interpretamos las palabras sin darnos cuenta de que estamos interpretándolas” los terroristas no suelen hablar de sus actos salvajes en términos neutros, sino que utilizan un término valorativo que intenta aminorar la posible carga negativa que supone todo su ámbito de significación, por eso nunca hablan de asesinatos, crímenes o muertes, sino que “siempre se habla de ejecuciones”⁴ los secuestrados o rehenes son prisioneros y los atentados son acciones u operaciones.

Entonces se puede concretar el problema que se reside en la utilización de algunos componentes léxicos, nombres propios que padecen un problema designativo, si por ejemplo se utiliza la palabra “activista” en lugar de “terrorista”, no sólo que se esta utilizando vocablos distintos, sino también se clasifica la experiencia de manera diferente y sed enjuicia la realidad de modo diverso.

¹ Coseriu Eugenio: “La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas” en Anuario de letras, México D.F. vol. XIX, p. 17.

² Hörmann, Hans: Psicología del lenguaje, Madrid, Gredos, 1976.

³ Marina, José Antonio: La selva del lenguaje, Barcelona, Anagrama, 1998, p 27.

⁴ Grijelmo, Alex: La seducción de las palabras, Madrid, Taurus, 2000, p. 200

Es que en “el fondo de estas denominaciones la función privativa de tal uso lingüístico es la función eufemística, es decir, la interdicción lingüística de un término que sustituye a otro cuyas connotaciones o denotaciones pueden resultar negativas para los fines persuasivos del lenguaje propuesta” según Miguel Casas⁵.

El lenguaje forma parte esencial, así pues, del arsenal de una guerra. Hacerse con las palabras vale tanto como hacerse con una posición estratégica. A menudo, como menciona Paul Corcoran⁶, “aflora la queja de que la política se reduce a las sin pasar a la acción”. El propio presidente Bush, tras el 11-S, apeló a ese mismo que el lenguaje es paradigma de la acción política. La paradoja está en que una forma de pasar de las palabras a la acción consiste en la acción de hacerse con control de las palabras.

Por eso, los observadores críticos haya llegado al extremo de definir el lenguaje, tras el escenario de 11-S, como una organización terrorista. Es el caso de John Collins⁷ y Ross Glover a partir de la idea de que el lenguaje, como el terrorismo, “convierte a los civiles en sus objetivos y genera miedo para efectuar cambios políticos”. Es que las estrategias adoptan diferente práctica, bien ensayadas y tipificadas. Como menciona el propio Guy Durandin⁸, “el lenguaje puede servir para mentir, ya sea a través de ambigüedades ya sea a través de la solidez excesiva que confiere a sus ideas”.

La mayor simplificación, en todo caso, se localiza en el uso del término “terrorismo”, ese subconjunto de acciones dentro de la categoría de la violencia política. Sin duda la calificación de “terrorismo” es una cuestión de perspectiva, podría servir, desde luego, para calificar acciones de EEUU y sus aliados, y precisamente por ello es clave apropiarse del término. Por el terrorismo se entiende, así pues, las acciones de quienes se oponen organizadamente a la política de EEUU y sus aliados.

El caso de “guerra”, que también se emplea encubriendo complejidades, figura entre las categorías que funcionan como narcotizantes, estando en guerra no se admite la discrepancia, precisamente porque la relevancia de la guerra exige la solidaridad de todos.

Más que narcotizantes, aparecen otros usos de tipo placebo. Así el caso del término de “armas de destrucción masiva”, este término facilita una ilusión de pánico para darle aceptabilidad, y a partir de ahí, validar todas las acciones que adopte el Gobierno en ese contexto.

Eso se trata de un ejemplo paradigmático de que el efecto placebo producido por el lenguaje de la seguridad de la patria abona la tranquilidad psicósomática de la población volviendo invisibles aspectos asociados a ese fenómeno como el racismo y la xenofobia. Por eso se ha mencionado en la dicotomía civilización/barbarie cómo el mundo islámico se ve penalizado como referencia global y negativa.

Esto se multiplica con la referencias como “fundamentalismo”, amparada en la ignorancia sobre las escuelas del pensamiento del Islam, el efecto de los medios de comunicación, una percepción del Islam como masa humana retrógrada y peligrosa. El término el “Yihad” aparece como “fundamentalismo” vinculando al campo semántico de la barbarie que se entiende, por lo tanto, que es una referencia fuera del ámbito de la “civilización”. De ese modo se consigue arrebatar cualquier legitimidad a las razones políticas de quienes las esgrimen y se disipa su naturaleza cultural y religiosa.

⁵ Casas, Miguel: Interdicción lingüística. Mecanismo del eufemismo y disfemismo, Cádiz, Universidad de Cádiz, 1986.

⁶ Corcoran, Paul: “Language and politics” pp51-85, en Swanson, David L. y Nimmo, Dan(eds), *New Directions in political communication*, Sage Pub, Londres, Newbury Park, 1990.

⁷ Collins, John y Glover, Ross: *Lenguaje coebral. Calves para justificar una guerra*, Madrid: Páginas de espuma (eds) 2003.

⁸ Durandin, Guy: *La información, la desinformación y la realidad*, Barcelona, Paidós, 1995.

Por su parte Guy Durandin⁹ experto en desinformación, define con claridad el fenómeno “La existencia de palabras hace creer en la existencia de cosas y la propaganda al escoger palabras que utiliza, y al repetir las, instala en los espíritus juicios de existencia así como juicios de valor”.

El impacto más fuerte fue inmenso, las imágenes de los aviones y el posterior hundimiento de las Torres Gemelas encajaban con las necesidades de los medios de tener grabaciones disponibles sobre hechos espectaculares, “de interés humano” y mejor todavía si pertenecen a un país central. Dentro de la sociedad del espectáculo, determinadas imágenes dieron repetidas veces la vuelta al mundo aunque no todas llegaron a las pantallas.

Se puede ver en aquel momento el número de los documentos y decisiones estratégicas para “derrotar al terrorismo y a sus organizaciones” en concreto, se trata de identificar a los terroristas y sus organizaciones, localizarlos y destruirlos “es elemento final de este fin es una estrategia agresiva y ofensiva para eliminar las capacidades que permiten a los terroristas existir y operar, atacando sus santuarios, liderazgo, mando, control, comunicaciones, apoyo militar material y finanzas”.

Lo más curioso en el discurso informativo la palabra “justificar” y no el de la palabra “explicar” que sería más ambigua. En esta guerra se ha usado una cantidad de los verbos de guerra como por ejemplo:

Derrotar a las organizaciones terroristas.

Impedir que los terroristas tengan los patrocinadores, apoyos y santuarios.

Vamos a *ganar* la guerra de las ideas.

Vamos a *reducir* las condiciones subyacentes que promueven las desesperaciones.

Vamos a *defender* contra ataques terroristas.

Según Fernández Bogado¹⁰ que “los conflictos, sean internos y externos, son exámenes duros a los que somete a la prensa y de la que ella saca, valiosas conclusiones y fortalece la democracia cuando la hace con rigor, valentía y profesionalismo. Si no lo hace de esa forma, la historia los recuerda como medios de propaganda al servicio de uno de los bandos con gran daño en la credibilidad hacia la prensa en general y un nivel de subdesarrollo de la sociedad en torno a su prensa y hace el valor de la información en circunstancias críticas”.

Es un fenómeno éste que se repite, en nuestros días, con frecuencia y hasta con hartazgo: las palabras preciosas y primigenias se insertan en ámbitos semánticos que no les son propios, en ámbitos que incluso las repelen. Es así como el *amor*, por ejemplo, se cotiza en bolsa; es así, como los B-52, por naturaleza intrínseca artefactos para la muerte, llegan a ser admirados por su *estética* y hasta se interpretan como *esculturas* de la vanguardia más contemporánea.

Las palabras preciosas y primigenias se tornan, pues, mercenarias. Se convierten así en eufemismos, esto es, en paráfrasis que ocultan intereses demasiado particulares, intereses demasiado interesados. Este (despreciable y perverso) fenómeno lingüístico-ideológico alcanzó uno de los modelos más tristemente eximios cuando alguien -por

⁹ Durandin, Guy: *La información, la desinformación y la realidad*. Barcelona, Paidós, 1995, p. 121.

¹⁰ Fernández Bogado, Benjamín: “Medios y conflictos” *Revista Mexicana de comunicación*, N 79 enero .febrero 2003.

supuesto, del Eje Occidental del Bien- se atrevió a calificar la Guerra de Irak como *la “guerra” más creativa de la historia*. Observen que la ignominia semántica: el bellísimo concepto de *creatividad* aplicado para definir la maquinaria y la tecnología de la muerte. Ignominias semánticas de esta naturaleza, que terminan por desvirtuar los conceptos utilizados, se lanzaron hace poco en cierta “prensa” en España contra Rodríguez Zapatero, acusándolo de *cobardía*, es decir, de pusilánime, de falta de valor, por haber dado la orden de retirada de las tropas de Irak.

Un magnífico editorial del *Diario Córdoba*, del 19 de abril de este mismo año, ponía las cosas en su sitio desde el punto de vista lingüístico restituyendo los valores semánticos originales y no manipulados. A partir de este escenario -escribe el editorialista-, España debe despreciar frontalmente cualquier acusación que se le haga de cobardía. La cobardía es otra cosa. Cobardía es inventarse razones que no existen para justificar un ataque bélico. Cobardía es golpear atrocemente a una población civil que no tiene culpa de haber padecido una dictadura de un tirano como Sadam. Y también es cobardía ceder ante EEUU diplomáticamente y animarle a hacer la guerra desde un país que, como el de España, tiene un casi nulo peso militar.

El poeta Vicente Huidobro dice que “el adjetivo, cuando no da vida, mata”. Aceptemos, pues, la invitación que nos hace M.Ángeles Maeso¹¹ y preguntémosnos si los sintagmas *guerra preventiva*, *bomba ecológica*, *catástrofe humanitaria* pueden ser oxímoros –esto es, antítesis expresivas- del tipo es hielo abrasador, es fuego helado del famoso soneto 375 de Francisco de Quevedo. El oxímoron es una combinación, en la misma estructura sintáctica, de dos palabras o expresiones de significado opuesto, que originan un nuevo sentido. El uso de esta figura retórica y multiplica el sentido de cada predicado de amor al utilizar dos términos contrapuestos. Pero ¿hay un sentido multiplicado en *guerra preventiva*? Cabe prevenir a alguien de algo haciendo uso de ese algo? ¿Cabe en nuestra mente la idea de prevenir a alguien de una guerra haciendo una guerra. Decimos guerra y vemos la muerte ¿Alguien puede concebir la noción de matar a alguien para evitar la muerte? Es evidente que no. Esa multiplicación del sentido, propia del oxímoron, no la encontramos en *guerra preventiva*, ni en *bomba ecológica* ni en *catástrofe humanitaria*. Estamos en el caso del contrasentido.

El mayor número posible de mecanismos del discurso que nos ayuden a definir la crisis de la significación contemporánea. Pero es que, además, la cita misma nos está sugiriendo que nos interroguemos sobre aquello que realmente queremos significar cuando usamos o abusamos de términos tan conflictivos como *democracia* o *terrorismo*. Los sistemas

Ideológicos que subyacen en el interior de tales palabras conceptos nos impiden, por razones de tiempo y de lugar, detenernos ahora en describir las *presuposiciones semánticas* o las *implica turras pragmáticas* que podrían ayudarnos a deslindar dónde termina el uso ético (y lingüísticamente exacto) de tales conceptos y dónde empieza el abuso político (interesado o partidista) de los mismos. No obstante, dos observaciones mínimas al respecto:

- 1) Tras los acontecimientos de todo tipo bélicos, lingüísticos, ideológicos, económicos, estratégicos, tácticos, etc. que se han generado como consecuencia de la Guerra de Irak y de la subsiguiente ocupación de este país, el primero de los términos, *democracia*, está experimentando un interesante y peligroso proceso de (re)investidura conceptual, a través del cual o bien se está desprendiendo de

¹¹ El homenajear el extraordinario trabajo de esta escritora y filóloga titulado *A Los adjetivos mercenarios*, publicado en febrero de 2003, <http://www.irured.net/Cas/Social/opina/guerra/adjmercer.htm>

ciertos rasgos semánticos que todos considerábamos hasta ahora como inherentes al vocablo (por ejemplo, el respeto a las decisiones de la ONU, la ausencia de prácticas de torturas), o bien está recibiendo rasgos semánticos nuevos impuestos por el discurso dominante (o que aspira a dominante). En efecto, la Guerra de Irak se ha hecho, cuando menos desde la perspectiva narradora del Eje del Bien, en nombre de la democracia misma, puesto que fue precisamente democracia lo que se les prometió a los ciudadanos iraquíes.

- 2) Con esta segunda observación queremos aludir solamente al conflicto semántico, ideológico y político que implica otro de los términos-concepto más usados y abusados en nuestros días. Nos referimos al vocablo *terrorismo*. Frente a la huida del análisis de las causas que proponen, unilateralmente y sin el más mínimo rigor, ciertos políticos que no admiten que nadie dude lo más mínimo al respecto, me atrevo a arriesgar, con todas las precauciones que se deseen, dos definiciones que me parecen ejemplares y que podrían ayudarnos a explicarnos el por qué se pervierten las palabras. Podemos describir el terrorismo simplemente como violencia o amenaza de violencia calculada para inspirar temor y ciertamente, podríamos haber aducido aquí actos enunciativos provenientes del universo político e ideológico de Sadam Huseim. Para crear una atmósfera de alarma, la cual a su vez causará que la gente exagere la fuerza de los terroristas y la importancia de su causa. La segunda definición del terrorismo consiste en el reconocimiento de una alteridad inadmisibile, o lo que es lo mismo, nos aclara el propio autor. Soy absolutamente violento con el otro porque no tenemos nada en común, porque no puedo hacer nada con él. El terrorismo, pues, como la negación de la palabra, en el sentido de la negación del diálogo o de la comunicación como procedimiento para reconocer la alteridad o la identidad del otro.

Acerca del término radicales, algunos lingüistas, como M. Fernández de Lagunilla, señalan que a pesar de su significación despectiva, todavía posee cierta significación eufemística que atenúa el significado de otros términos posibles:

El uso del sintagma los radicales, por su parte, supone también una valoración negativa (en el sentido de extremoso, tajante, intransigente, recogido en el DRAE como 4ª acepción) pero menos fuerte que la de las otras dos expresiones antes examinadas (violencia y violentos), y ello porque el término radical tiene, además, una acepción política en el sentido más restringido de la palabra política como partidario de reformas extremas especialmente en el sentido democrático (según la definición del DRAE en su 3ª acepción) que no se halla impregnada de una valoración negativa.

Así es la información de la propaganda o la desinformación, es el conocimiento del conflicto. Si conocemos el contexto, difícilmente nos pondrán “vender” sustantivos como “terrorismo”, “represión” o “subversión”, generalmente usados para denostar al adversario más que para describir la realidad. En suma, la única arma efectiva contra la desinformación y la propaganda es la desconfianza y el conocimiento. Si nunca dejamos de preguntarnos “por qué” y si sabemos el “porqué” del conflicto, seguramente vamos a estar en condiciones de escribir una buena nota, con información veraz, sin publicidad, en la que al pan lo llamaremos pan y al vino, vino.

GLOSARIO PARA LA DESINFORMACIÓN

- *Recién liberados*: territorios y ciudades recién ocupados por las tropas inglesas o estadounidenses
- *Daños colaterales*: Matanzas y o muerte de civiles provocadas por ataques armados, generalmente contra objetivos civiles y ciudades indefensas.
- *Guerra limpia*: Concepción que intentan vender al mundo los defensores de la guerra como instrumento de la política internacional. Quiere significar que, merced a los enormes avances científico-técnicos, el número de muertos, heridos y daños pueden reducirse a cifras insignificantes.
- *Guerra justa*: Concepto desarrollado por teólogos españoles en el siglo XVI, que divide las guerras en justas e injustas, siendo justas las que reúnan un justo título, una causa justa, una necesidad y una justa dirección de la guerra.
- *Bombas inteligentes*: sofisticadas armas dirigidas por satélites y ordenadores hacia blancos determinados que suelen alcanzar con alto grado de precisión.
- *Legítima defensa*: derecho de estados y las personas a repeler un ataque armado que la carta de Naciones Unidas recoge en su artículo 51.
- *Legítima defensa preventiva*: Doctrina militar promovida por EEUU e invocada en 1928 por Mussolini como pretexto para invadir Etiopía. Plantea la posibilidad de atacar a un estado en función de apreciaciones subjetivas, a determinar y decidir generalmente por EEUU.
- *No intervención*: principio imperativo que prohíbe a los estados inmiscuirse en los asuntos internos o externos de otros.
- *Administración militar*: gobierno militar impuesto por una potencia vencedora al país vencido, para amoldar al derrotado a los intereses del vencedor.

LOS VERBOS DE ACCIÓN MÁS DESTACADOS TRAS EL 11-S Y DURANTE LA GUERRA DE IRAK SON LOS SIGUIENTES:

Matar: forma “matar” “quitar la vida” difiere de su sinónimo “asesinar”.

Asesinar: Este término “matar a una persona con premeditación, alevosía”.

Desafiar: El verbo “desafiar, retar”, provocar a singular combate, batalla o pelear”.

Castigar: “mortificar, afligir, escarmentar, corregir con rigor al que ha errado”.

Arrasar: la forma verbal “arrasar” “echar por tierra, destruir” expresar descriptivamente la devastación a la que ha sido sometido un territorio.

Declarar: La forma “declarar” “determinar, decidir los juzgadores, manifestarse una cosa o empezar a advertirse su acción”.

Destruir: El verbo destruir “separar a alguien del cargo que ejerce”.

Machacar: Esta forma verbal “golpear una cosa para quebrantarla o deformarla”

BIBLIOGRAFÍA

- Casas, Miguel, 1986, Interdicción lingüística. Mecanismo del eufemismo y disfemismo. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Corcoran, Paul, 1990, “Language and politics” pp51-85, en Swanson, David L. y . y Nimmo, Dan(eds), 1990, *New Directions in political communication*, Sage Pub, Londres, Newbury Park.

- Coseriu, Eugenio, "La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas" en Anuario de letras, México D.F. vol. XIX.
- Cplins, John y Glover, Ross, (eds) 2003, *Lenguaje colateral. Calves para justificar una guerra*. Madrid: Páginas de espuma.
- Duracdin, Guy, 1995, *La información, la desinformación y la realidad*, Barcelona, Paidós.
- Fernandez Bogado, Benjamín, 2003, "Medios y conflictos" Revista Mexicana de comunicación, N 79 enero febrero.
- Fernández Lagunilla, Marina, 1999, *La lengua en la comunicación política II: la palabra del poder*. Madrid, Arco.
- Geckeler, H, 1984, *Semántica estructural y teoría del campo léxico*. Madrid, Gredos.
- Grijelmo, A, 2000, *La seducción de las palabras*. Madrid, Taurus.
- Hörmann, Hans, 1973, *Psicología del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Klaus, Georg, 1979, *El lenguaje de los políticos*. Barcelona, Anagrama.
- Leech, Geoffrey, 1990, *Semántica*: Madrid, Alianza Editorial.
- Marina, José Antonio, 1998, *La selva del lenguaje*. Barcelona, Anagrama.
- Maeso M. Ángeles, 2003, "Los adjetivos mercenarios", publicado en febrero en <http://www.irured.net/Cas/Social/opina/guerra/adjemerce.htm>.
- Mellizo, Felipe, 1968, *El lenguaje de los políticos*. Barcelona, Fontanella.
- Nimmo, Dan (ed.) , 1990, *New Diretions in political communication*, Sage Pub, Londres, Newbury Park.
- Ortega Carmona, Alfonso, 1994, *El discurso político: retórica, parlamento, dialéctica*. Madrid, Fundación Cánovas del Castillo.
- Santiago Guervós, Javier De, 1992, *El léxico político en la transición española*. Universidad de Salamanca.
- Veres, Luis, 2003, "Notas sobre retórica y terrorismo", en Antonio López Eire (Coord.), *Retórica, comunicación y cultura*. Universidad de Salamanca.

EL *DICCIONARIO IDEOLÓGICO*¹ DE JULIO CASARES:
NOTAS PARA SU ENSEÑANZA

Jorge Martínez Montoro
IES Villa de Níjar (Almería)

0. INTRODUCCIÓN

En los últimos años han sido múltiples los estudios en los que se ha llamado la atención sobre la necesidad de llevar los diccionarios a la práctica educativa de manera eficaz y adecuada a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (véanse Martínez Marín 1992 y 1997, Ávila Martín 2000, entre otros).

De otra parte, algunos libros de texto que se utilizan en la enseñanza secundaria han incorporado ciertas nociones de teoría lexicográfica a sus programaciones (evidentemente, con la consiguiente y necesaria adaptación al nivel de sus usuarios). Como ejemplo, el manual del área de Lengua y Literatura españolas de la editorial Santillana para 3º de ESO, incluye en algunos temas un apartado específico sobre la práctica con el diccionario (bajo ciertas pautas teóricas de carácter básico, claro está), búsqueda de palabras variables e invariables, fraseología, etc.

Pero lo más llamativo —al fin y al cabo la fraseología, otro aspecto incorporado recientemente a los libros de texto (véase al respecto Martínez Montoro 2005), está presente por fortuna en casi todas las propuestas editoriales actuales—, sobre este grupo de contenidos aparece en relación con la «información en el diccionario» (son palabras textuales de los autores del texto mencionado de la editorial Santillana: cfr. p. 60). Se introducen aquí, en efecto, conceptos como *acepción*, *lema* o *información de uso* —de consabido manejo en la tradición lexicográfica pero no generalizados entre los hablantes—, junto a clarificadores ejemplos de artículos lexicográficos.

Pues bien, desde esta perspectiva de análisis, nuestra comunicación pretende llamar la atención sobre el interés que supondría, para el conocimiento en profundidad por los profesores, incorporar al aula de E.S. el *DI* de Julio Casares. Planteando actividades con

¹ Desde este momento lo abreviamos como *DI*.

este repertorio, se reforzaría el aprendizaje de contenidos tan decisivos como la expresión escrita y oral, familias léxicas, campos semánticos, relaciones de sinonimia, antonimia, etc. Pero, aún más significativo sería que el alumno comprendiera la utilidad de estas obras para el continuo enriquecimiento de su competencia comunicativa y para la matización permanente de su expresión, ya sea escrita u oral. Cumpliendo con este objetivo se tendría en cuenta, además, una metodología inseparable, actualmente, de la práctica educativa: el consabido «aprender a aprender».

El interés de Casares por la lexicografía estuvo motivado en gran medida por el deseo de dotar al español de un repertorio léxico y fraseológico elaborado con una metodología moderna; en concreto, que ordenase todos sus elementos onomasiológicamente, es decir, tomando en consideración el significado y dejando en un segundo plano el significante y, por consiguiente, el orden alfabético tradicional. No olvidemos que con esta aspiración sorprende a la Academia en su discurso de ingreso: «pretendo persuadiros [...], de que la obra más útil que hoy puede acometer la Real Academia Española, la más urgente para el adelantamiento de vuestra labor lexicográfica, y la más fecunda, a la par, en resultados beneficiosos para el encumbramiento de la lengua viva, es la de formar sin demora el inventario analógico del vocabulario castellano»².

El *DI* no fue, sin embargo, su primera aportación a la práctica lexicográfica de nuestra lengua aunque, eso sí, sea la más singular. Antes de este repertorio, realizó – aprovechando sin duda su conocimiento profundo de varios idiomas – dos diccionarios bilingües que, por el éxito obtenido, también contribuyeron a la elección de Casares como nuevo académico³. No olvidemos, además, que gran parte de su labor como miembro de la institución lingüística estuvo dedicada a la lexicografía, no en vano fue el primer director del Seminario de Lexicografía, creado en 1947 con el objetivo fundamental de realizar un diccionario donde se recogiese todo el léxico español desde los orígenes⁴.

Pero, insistimos en ello, es el repertorio analógico el diccionario elaborado por Casares más influyente del autor en la historia de la lexicografía española y una de las obras más significativas, por la novedad de su método y planteamiento, de la lexicografía práctica moderna. En esta obra lleva a cabo de manera rigurosa la primera – y casi única hasta el momento⁵ – ordenación conceptual del léxico y las UFS del

² Casares, 1921: 87. Así mismo, la RAE, por boca de su director don A. Maura, consideró interesante el proyecto de diccionario ideológico de Casares aunque sólo como complemento al diccionario alfabético, en este caso del de la RAE (cfr., Casares, 1921: 117).

³ Así lo confirman las palabras del director de la Corporación, don A. Maura, en la contestación al discurso de ingreso del granadino: «con designar el cargo oficial, queda encarecida la aptitud académica del políglota a quien recibimos hoy por compañero. Muestras relevantes de ella serían, por sí solos, aun cuando resultan en comparación aminoradas, sus *Diccionarios Francés Español e Inglés Español*, que el público tiene juzgados, porque las reiteradas ediciones suman ya sesenta mil ejemplares»(Casares, 1921: 98).

⁴ En relación con la labor de Casares en la RAE, véase Martínez Montoro 2002b.

⁵ Entre los pocos diccionarios de este tipo realizados para el español, destaca el *Diccionario ideológico de la lengua española*, dirigido por Alvar Ezquerro (los datos bibliográficos completos pueden consultarse en el capítulo de bibliografía). Como se observa con la lectura de las páginas previas de esta obra, se sigue el planteamiento inicial de Casares aunque mejorando ciertos aspectos del mismo, en concreto, la organización de los grupos de ideas de la parte sinóptica y la eliminación de las remisiones entre la parte alfabética y la analógica (cfr., Alarcos Llorach, “Prólogo” al *Diccionario ideológico de la lengua española*, 1995: IX-X).

español. Además, una parte alfabética, y otra sinóptica, completan el diccionario y se convierten en indispensables complementos de la parte ideológica⁶.

Pero la realización y publicación del *DI* no fue, ni mucho menos una tarea sencilla. No en vano le dedicó Casares 30 años de su polifacética vida. Él mismo, en su artículo “Un inventario del idioma. Génesis, calvario y epifanía”⁷, describe cómo tras un memorable esfuerzo diario fue capaz de culminar prácticamente solo el diccionario ideológico⁸. Finalmente, gracias a la tenacidad de autor y editor, el *DI* vio la luz en 1942. Desde entonces, 2 ediciones revisadas – la 2ª con 21 tiradas (la última de 1999) –, dan fe de la atemporalidad de los presupuestos de Casares⁹.

Sin embargo, a pesar del gran esfuerzo y personalidad de la obra, la humildad de su autor le lleva a referirse a ella como «de todos»¹⁰; además, en las páginas preliminares del *DI* advierte a los lectores sobre la responsabilidad de continuar y completar el diccionario¹¹.

Son muchas las razones, pues, que justifican un análisis monográfico del *DI*, una obra que todavía sorprende, como cualquier trabajo lexicográfico de Casares, por la rigurosidad y modernidad científica de sus presupuestos. Por otra parte, el carácter heterogéneo de las ideas contenidas en las páginas preliminares de la obra, nos ha llevado a diferenciar tres grandes apartados que facilitan la comprensión de sus ideas¹²: elementos teóricos, macroestructura y microestructura. Así mismo, comprobaremos cuando sea posible si sus ideas teóricas tienen correspondencia en la parte práctica del diccionario.

1. ELEMENTOS TEÓRICOS

Las ideas sobre este aspecto se refieren casi exclusivamente al objetivo fundamental de la obra. Insiste en primer lugar, como no podía ser de otra forma, en el carácter

⁶ De esta forma, trata Casares de paliar las deficiencias de los diccionarios conceptuales que toma como modelo: el *Thesurus* de Roget, el *Dictionnaire analogique* de Boissere y, sobre todo, el *Dictionnaire des idées sugerées par les mots*, de Rouaix. Decimos «sobre todo» puesto que es la única obra sobre la que indica expresamente Casares que se ha servido como modelo en las páginas preliminares del *DI* (cfr., Casares, 1999 [1942]: XXIII).

⁷ En Casares 1944: 73-86.

⁸ El editor, Gustavo Gili, fue el único que creyó sin dudarle en un proyecto incomprensible para muchos en la época, y se convirtió, por tanto, en piedra angular de la publicación de la obra. Como no podía ser de otro modo, el agradecimiento de don Julio al editor queda patente, además de en el artículo citado, en las páginas preliminares del *DI*; (cfr. Casares, 1999 [1942]: IX).

⁹ Alvar Ezquerro (1994: 4) y Seco (2003: 95), entre otros, se han referido a la importancia de este diccionario. Especialmente reveladoras son las palabras del primero: «De todas maneras, los alfabéticos, con ser los más frecuentes y conocidos, no son los únicos, y los diccionarios conceptuales no son desconocidos en nuestra lengua [...], y gozan de un prestigio similar al de los alfabéticos, y superior en ciertos casos, gracias a la calidad de la obra de Julio Casares, en especial de su parte analógica».

¹⁰ Cfr., Casares, 1944: 73-86.

¹¹ Así lo afirma el Secretario perpetuo en su obra: «El editor y el autor del presente Diccionario están dispuestos a no escatimar ese esfuerzo pero no olvidan que quien se sirve diariamente de un utensilio de trabajo – y eso quiere ser la presente obra – es quien mejor puede apreciar sus ventajas e inconvenientes. Por eso se dirigen a los futuros usuarios del Diccionario ideológico para pedirles encarecidamente la merced de sus observaciones y de sus críticas» (Casares, 1999 [1942]: VIII).

¹² A pesar de la multitud e interés de las ideas desarrolladas en las páginas preliminares del *DI*, la parte más significativa e influyente de la teoría lexicográfica de Casares se desarrolla, como es sabido, en la *Introducción a la lexicografía moderna* y con el artículo “¿Qué es lo moderno en lexicografía?”, ambas publicadas posteriormente al *DI*. Especialmente decisiva es la primera de ellas, puesto que fundamenta y proyecta el diccionario más ambicioso de la Academia: el esperado *Diccionario histórico de la lengua española* (véase Seco, 1987; 2003).

científico de su repertorio: «este trabajo es una obra puramente lexicográfica, es decir, un repertorio del lenguaje literario y vulgar, y no pretende ser, en modo alguno, un diccionario enciclopédico». En efecto, el académico granadino siempre pretendió dotar a las obras lexicográficas en que participó de criterios acordes con las tendencias lexicográficas del momento. Además, el carácter metódico de su obra involucra al lector plenamente puesto que en las “Instrucciones” llama la atención al usuario sobre la necesidad de consultar las páginas preliminares del diccionario para una eficaz utilización, algo que juzga aún más necesario en el caso de los diccionarios ideológicos: «y si esto es así tratándose de los diccionarios corrientes en los que, al fin y al cabo, todo obedece a un mecanismo tan elemental como el simple orden alfabético, júzguese la importancia que tendrá conocer bien la economía interior, necesariamente más complicada, de cualquier diccionario ideológico, antes de empezar a ponerlo a prueba»¹³.

Por otra parte, con la organización del léxico y las UFS de la lengua por campos conceptuales, pretende Casares facilitar las que él denomina «operaciones activas del lenguaje»¹⁴. Se trata, básicamente, de facilitar la transformación del pensamiento en palabras. Por eso el subtítulo del *DI*: «de la idea a la palabra y de la palabra a la idea».

Especialmente significativo dentro de este apartado es el estudio de las partes en que Casares organizó su diccionario¹⁵. Analizamos brevemente a continuación el contenido de cada una de ellas:

1.1. *Parte sinóptica*

Es el esquema general que ha guiado a Casares en la estructuración de su diccionario¹⁶ y está formado por 38 grupos encabezados por una palabra clave, dentro de los cuales se colocan, por relación semántica, un número variable de términos y expresiones. Cada uno de ellos es, a su vez, la palabra clave que se coloca al frente de cada subconjunto de la parte ideológica.

De otro lado, la elección de 38 palabras básicas no es azarosa sino que responde a la estructuración básica del saber y del objeto de estudio de las ciencias de su tiempo. Es un criterio arbitrario, puesto que Casares es consciente de que la evolución científica y tecnológica puede hacer variar esta ordenación.¹⁷ Esta es, pues, la razón de que nuestro autor determine en algunos momentos de su obra a los diccionarios ideológicos como repertorios sincrónicos¹⁸.

Así mismo, es interesante reseñar que dentro de cada grupo general, existe una estructura determinada regida por ciertas premisas (materia del grupo, contraposición de conceptos antagónicos, pertenencia de un mismo término a distintos cuadros sinópticos, etc.), que hace variar el tamaño y la ordenación de los mismos¹⁹.

Por otra parte, el autor indica en las “Instrucciones” que esta debe ser la parte del diccionario menos utilizada: «sólo en ocasiones muy contadas o para fines especiales habrá que acudir a la *Parte sinóptica*». Piénsese, en este sentido, en la utilidad que tendría como recurso educativo a lo largo de los diversos niveles de la E.S.

¹³ Casares, 1999 [1942]: XXI.

¹⁴ Cfr. Casares, 1999 [1942]: VII.

¹⁵ Fernández-Sevilla (1974: 53) se pregunta si las tres partes que ideó Casares para su *DI* (sinóptica, analógica y alfabética) se bastan por sí solas o haría falta algo más: «probablemente haría falta algo más y, sobre todo, sería preciso un conocimiento más profundo y más exacto de las estructuras léxicas, en el que está empeñada la lingüística actual».

¹⁶ Cfr. Casares 1999 [1942]: XIV.

¹⁷ Cfr. Casares, 1999 [1942]: XIV.

¹⁸ Véase Martínez Montoro 2003 (en prensa).

¹⁹ Cfr., Casares: 1999 [1942]: XIV, XV.

1.2. *Parte analógica.*

Es la parte central del diccionario y en la que, por tanto, confluyen las otras dos. Siguiendo las palabras del autor «está formada por la serie de los grupos de palabras afines, ordenadas alfabéticamente por la palabra que les sirve de enunciado o cabeza»²⁰. Varios son los criterios que utiliza Casares para su organización:

1.2.1. La palabra clave de cada subgrupo es siempre un sustantivo porque estos elementos «ofrecen mayor extensión lógica»²¹. Esto supone que, en ocasiones, el vocablo situado al frente de un subconjunto sea un sustantivo de poco uso o un neologismo (caso de *cobranza*, *inelegancia*, *despegadura*, entre otros). Este hecho, que puede despertar dudas en la organización elaborada por Casares, queda paliado con el sistema de remisiones que analizaremos posteriormente.

1.2.2. También existen subgrupos encabezados por UFS o, al menos, compuestos sintagmáticos (*Semana Santa*, *silla de montar*, etc.). Esta circunstancia no la apunta Casares en ninguna de las partes de las páginas preliminares aunque sí deja constancia de la inclusión de estos elementos dentro de las diversas series²².

1.2.3. La palabra clave que aparece al frente de cada subconjunto puede ser de dos tipos: i) de denominación simple (generalmente referido a nombres concretos como *luciérnaga* o *perro*, que no necesitan otra identificación); ii) de denominación compuesta: en este caso se establece una red de correspondencias para facilitar la búsqueda (p. e., ante una consulta como 'lo que no es rápido', encontramos *lento* (v. *lentitud*).

1.2.4. Estructura interna de cada subgrupo. En relación con este aspecto, debemos tener en cuenta los siguientes puntos:

1.2.4.1. La ordenación de la lista de palabras encuadradas dentro de cada subconjunto sigue el criterio jerárquico de la lexicografía tradicional basado en las clases de palabras, es decir, se colocan primero los nombres y posteriormente los verbos, los adjetivos, los adverbios y, por último, los elementos de relación (conjunciones y preposiciones). En esta disposición se incluyen, dentro de la categoría correspondiente, las UFS²³.

Así mismo, dentro «de cada categoría gramatical se establecen subdivisiones más sutiles basadas en la analogía de conceptos»²⁴. Por esta razón, dentro del grupo *juventud* aún encontramos tras la última palabra de la lista anterior, conformada por adverbios, entre otros elementos sustantivos *hombre*, *varón*, *joven*, *jovenzuelo*, *adolescente*, *efebo*, *mozo*, etc.

²⁰ Casares, 1999 [1942]: XVI.

²¹ Casares, 1999 [1942]: XVI.

²² Cfr., Casares, 1999 [1942]: XVIII.

²³ Valga como ejemplo el grupo encabezado por *juventud*, que incluye las siguientes palabras: (sustantivos) *juventud*, *adolescencia*, *pubertad*, *pubescencia*, *mocedad*, *mancebía*, *nubilidad*, *oriente*, *verdor*, *verdores*, *abriles*, *abril*, *edad temprana*, *albor de la vida*, *albores de la vida*, *flor de la edad*, *flor de la vida*, *inocencia*, *inexperiencia*, *travesura* (*edad adulta*, v. *virilidad*); (verbos) *pubescer*, *pavonear*, *mocear*, *tener pocas barbas*, *tener la leche en los labios*, *bullirle a uno la sangre*, *ser una criatura*, *juvenecer*, *rejuvenecer*, *remozar*, *enjordanar*, *caer en flor*, *malograrse*, *rejuvenecerse*, *remozarse*, *ir al Jordán*; (adverbios) *rejuvenecimiento*, *remozamiento*, *Jordán*, *moceria*.

²⁴ Casares, 1999 [1942]: XV.

1.2.4.2. Una misma palabra puede repetirse varias veces dentro de un subgrupo; así, *plátano* (aparece en el grupo encabezado por esta misma palabra referido al árbol y al fruto), *funeral* (en el grupo *entierro* una vez es sustantivo y en otra ocasión adjetivo), etc. Sin embargo, no es un hecho que se dé con demasiada frecuencia.

1.2.4.3. Para dividir las diferentes clases de palabras así como las series que mantienen afinidad semántica, utiliza Casares espacios en blanco. De este modo, dentro del subgrupo encabezado por *carbón*, existen 7 series sólo formadas por sustantivos.

1.2.4.4. Colocación de las diversas clases de palabras:

a) Sustantivos: Casares establece también una jerarquía que va desde los nombres concretos a los abstractos. Dentro de aquellos, además, considera algunas precisiones más²⁵. Es excepcional, sin embargo, encontrar grupos tan completos. Un ejemplo, por cierto, es el subgrupo *calzado*.

b) Verbos: dentro de esta clase de palabras establece Casares tres distinciones básicas: i) verbos transitivos e intransitivos; ii) verbos reflexivos; y iii) verbos cuyo sujeto es una persona o una cosa. Se sirve de esta triple división para separar series dentro de cada grupo²⁶. Esta estructuración no se cumple, sin embargo, en todos los casos. Así, por ejemplo, la distinción entre los grupos i) e ii) no se lleva a la práctica en el subgrupo *sol* puesto que *tomar el sol*, *coger el sol*, *asolearse*, *insolarse* forman parte de la misma serie.

c) Adjetivos: en este caso, sólo realiza Casares una distinción: los adjetivos referidos al objeto, de una parte, y los relacionados con el sujeto, de otra. En el subgrupo *ayuda*, por ejemplo, se colocan en una serie las palabras referidas al objeto: *cooperativo*, *subsidiario*, *concomitante*, etc., mientras en otra los relacionados con el sujeto: *ayudante*, *ayudador*, *coadyuvante*, etc.

d) Adverbios: se colocan rigurosamente después de los adjetivos o, en su defecto, tras los verbos. Así en el subgrupo *fastidio* se sitúa la siguiente serie: *fastidiosamente*, *hastiosamente*, *tediosamente*.

e) Interjecciones: pueden aparecer dentro de otras series que no contienen esta categoría de palabras (así ocurre en la última serie del subgrupo *espera*, en donde junto a las UFS *de menos nos hizo Dios*, *aún hay sol en las bardas*, *aún está la pelota en el tejado*, concurre la expresión *¡ánimo!*) o, por el contrario, en serie independiente (así en el subgrupo *perro* aparece la siguiente lista: *¡tuso!*, *¡tusa!*, *¡zuzo!*, *¡tus!*, *¡chis!*, *¡chus!*, *¡mus!*, *¡cuz!*, *¡to!*). En cualquier caso, estos elementos siempre aparecen en último lugar en el subgrupo en el cual se incluyen.

f) Elementos de relación: al igual que las interjecciones, se ubican siempre en la última serie y, por lo general, junto a otras categorías de palabras. Un ejemplo esclarecedor de esta circunstancia es el último conjunto del subgrupo *oposición*²⁷.

1.2.4.5. La finalidad de esta rigurosa organización de cada grupo analógico se resume en la siguiente afirmación del académico: «un grupo analógico bien construido se ha de

²⁵ Cfr., Casares, 1999 [1942]: XVII.

²⁶ Cfr. Casares, 1999 [1942]: XVII.

²⁷ El grupo comprende las siguientes palabras: *pero*, *empero*, *sin embargo*, *no embargante*, *no obstante*, *en medio de*, *con todo*, *con todo eso*, *mal que le pese*, *mal de su grado*, *aunque*, *puesto que*, *bien que*, *con*, *cuando*, *si*, *si bien*, *antes*, *antes bien*, *cuanto más*, *cuantimás*, *por mucho que*, *cuando no*, *todavía*, *así y todo*, *aun*, *aun cuando*, *a pesar*, *a despecho*, *maguer*, *maguera*, *contra*.

poder seguir desde el principio al fin sin que en ningún momento se pierda de vista el concepto fundamental»²⁸.

En relación con esta idea está el hecho de que en algunos subgrupos aparezcan ciertas palabras destacadas en negrita que indican al lector nuevas posibilidades conceptuales en relación con ese término²⁹. De este modo, en el subgrupo *juego*, se destacan algunos entretenimientos que tienen una frecuencia de uso y un significado que los hace dignos de un subconjunto especial: *damas*, *naipes*, *deporte*, *prestidigitación*, entre otros.

1.3. Parte alfabética

Justifica en primer lugar Casares la necesidad y, sobre todo, la utilidad de la ordenación tradicional del vocabulario en un diccionario de lengua. Se apoya para ello en el hecho de que esta ordenación sea común en obras de otras ciencias: «si consultamos un tratado moderno de cualquier disciplina, veremos que primeramente se expone la materia con el mejor método posible y que al final figura un repertorio alfabético de todos los términos importantes mencionados en el cuerpo del libro. La utilidad de tales repertorios es ya un axioma pedagógico. Por eso, tan pronto como se advirtió la necesidad de convertir en objeto de conocimiento científico el conjunto de los signos verbales de que nos valemos para hablar y pensar [...], apareció, junto a la agrupación sistemática y jerarquizada del material lingüístico, distribuido en clases y familias, un *índice alfabético* destinado a cumplir en los nuevos tratados lexicográficos el mismo menester que dicho índice venía cumpliendo en los tratados de otras disciplinas»³⁰.

En relación con esta afirmación es significativo, por un lado, el hecho de que con ella retoma Casares lo afirmado en su primera obra de metalexigrafía sobre el papel de la parte alfabética dentro de la conceptual³¹, y de otro, el interés del académico por dotar a los diccionarios de una metodología científica previa, idea que es una constante en los escritos de lexicografía teórica del Secretario perpetuo. Conviene destacar también que esta parte cumple el papel de índice de la analítica puesto que no supone realmente un avance respecto a las obras de su tiempo.

2. MACROESTRUCTURA

Casares no realiza apenas consideraciones sobre el caudal léxico que incluye su diccionario por conceptos. Las únicas ideas al respecto las encontramos en la descripción de la parte alfabética del *DI*; con estas palabras advierte del menor número de entradas de su repertorio respecto a otros diccionarios aunque, eso sí, su repertorio es más completo que otros debido a hechos de carácter estructural: «es un verdadero diccionario de lengua, de toda la lengua, tal vez algo más conciso que otros, pero más

²⁸ Casares, 1999 [1942]: XVIII.

²⁹ Casares, 1999 [1942]: XVIII.

³⁰ Casares, 1999 [1942]: XIX.

³¹ «Puesto el diccionario actual [se refiere al *DRAE*] a continuación del diccionario metódico, ocupará su verdadero sitio y rendirá su máxima eficacia. Ya no se podrá decir, como se ha dicho con razón que el Diccionario de la lengua es una obra más difícil de consultar porque no tiene índice» (Casares 1921: 89).

Sin embargo, el papel de la parte alfabética no es meramente complementaria, sino que Casares quiso convertirla en un elemento verdaderamente útil, tal y como revelan las siguientes palabras del autor: «es un verdadero diccionario de la lengua, de toda la lengua, tal vez más conciso que otros pero más rico en voces y acepciones» (Casares, 1999 [1942]: XIX).

rico en voces y acepciones»³². Así mismo, Casares hace mención expresa en el prólogo de su obra a la inclusión de las UFS: «disponemos, por el contrario, de artículos completos para cada palabra, en los que se definen una por una sus acepciones y se explican las locuciones, modismos, frases y proverbios de que forma parte»³³.

Aunque igualmente de forma somera, también indica Casares el número de elementos que se incluyen en la parte analógica: se trata de más de 8000 voces entre claves de grupo y referencias, que se cuentan entre las más usuales del lenguaje³⁴. Sin embargo, bien por la no generalización de ciertos vocablos en el momento histórico en que se realizó el *DI*, bien por descuido del autor, llama la atención la dificultad para encontrar ciertas palabras totalmente usuales en nuestros días³⁵. En cualquier caso, el granadino se cubrió las espaldas en relación con este hecho, puesto que lejos de considerar perfecto su sistema, advierte, en cambio, de las carencias del mismo: «el lector no debe precipitarse a fallar que en determinado grupo faltan tales o cuales palabras. Es posible que esto suceda, en realidad, y el autor, no sólo lo admite desde ahora, sino que anticipa su gratitud por cualquier advertencia que se le haga»³⁶.

Por otra parte, el Secretario perpetuo considera a los diccionarios ideológicos como diccionarios sincrónicos³⁷. Por tanto, la recopilación tan solo palabras utilizadas en un determinado momento histórico es la razón tanto de que Casares recoja menos unidades léxicas y fraseológicas en su obra como de que anime a los lectores a que la completen puesto que es consciente de que la evolución de la lengua, por las nuevas necesidades comunicativas de los hablantes, suponen el inevitable retraso de su diccionario.

3. MICROESTRUCTURA

La descripción de la organización interna de los artículos del diccionario se limita en esta obra, evidentemente, a la parte alfabética puesto que ni el repertorio analógico ni el sinóptico contienen artículos lexicográficos tal y como se entiende este concepto en la teoría lexicográfica de nuestros días.

El planteamiento de este elemento en la parte alfabética del diccionario de Casares, no es ni mucho menos original si la comparamos con la edición del *DRAE* de 1939, la que estaba en vigor cuando nuestro autor publicó su repertorio. Este hecho no debe sorprendernos por varias razones: i) el interés de Casares con el *DI* es realizar un diccionario ideológico, siendo la parte alfabética un complemento de ésta; ii) el *DRAE* era, y lo continúa siendo, una referencia obligada, y casi un punto de partida, para cualquier repertorio léxico; iii) Casares llevaba veintiún años como integrante de la Academia cuando publicó el *DI*, defendiendo además como periodista muchas de las

³² Casares, 1999 [1942]: XIX.

³³ Casares, 1999 [1942]: XIX. Sobre la inclusión de las UFS en el *DI*, véase Martínez Montoro 2002a.

³⁴ Cfr., Casares, 1999 [1942]: XXIII.

³⁵ Es el caso de *grieta*, *raja* y *racha*, que solamente hemos encontrado en la parte ideológica con la ayuda de la alfabética.

³⁶ Casares, 1999 [1942]: XXIII.

³⁷ Explícitamente sólo indica esta idea en su último escrito sobre metalexigrafía. Estas son sus palabras: «el más apasionado partidario de la ordenación ideológica, sin sentirse culpable de la deserción, puede colaborar con entusiasmo en un diccionario histórico como el que se propone publicar la Academia Española, puesto que no se trata de optar entre dos sistemas, el ideológico (sincrónico) y el histórico (diacrónico), que se excluyan el uno al otro, sino de satisfacer dos finalidades diversas, pero igualmente científicas, que mutuamente se favorecen y complementan» (Casares, 1951: 21).

decisiones que la Corporación tomaba en relación con la inclusión de nuevos elementos en el *DRAE*.

Una vez realizadas estas observaciones, analizamos cada uno de los elementos de microestructura de los artículos de la parte alfabética:

3.1. *Asterisco*³⁸ (*)

Es un símbolo ideado por el autor para posibilitar en todo momento el proceso inverso con que se utiliza la parte ideológica: obtener la idea precisa mediante la consulta de la palabra. De esta forma, todas las unidades remiten – ya sea en el lema, la definición o la marca diastrática –, a un grupo de la parte analógica. Mediante estas remisiones – más de 100000 según indica el autor – se debe resolver definitivamente cualquier tipo de consulta³⁹.

3.2. *Marcas de uso*

Mediante este conjunto de elementos se precisa y contextualiza el significado de cada palabra en el diccionario⁴⁰. La utilización de este procedimiento en el *DI* no es novedosa sino que, por el contrario, sigue unas pautas completamente acordes con la tradición lexicográfica académica. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre esta obra y los diccionarios académicos. Las revisamos a continuación:

3.2.1. Las marcas diatópicas carecen de abreviaturas en el repertorio de Casares, hecho que se justifica por las siguientes palabras del prólogo: «el autor ha retocado, o modernizado por completo, gran cantidad de definiciones, siempre que le pareció indispensable; pero no ha querido ir demasiado lejos por ese camino a fin de mantenerse, en lo posible, dentro de la ortodoxia representada por el Diccionario de la Real Academia. A él puede acudir el lector en consulta, y habrá de hacerlo siempre que desee ampliar ciertas definiciones, especialmente de plantas y animales, que se han abreviado notablemente. Asimismo, deberá tomar como norma el léxico oficial en cuanto a etimologías y localización del uso de las voces (Aragón, América, Andalucía, etc.). Todo esto, más buena copia de arcaísmos ya definitivamente inservibles, se ha omitido en el DICCIONARIO IDEOLÓGICO, con el fin de no rebasar el tamaño de un libro cómodamente manejable»⁴¹.

3.2.2. Por lo que se refiere a las marcas de carácter diacrónico, es decir, aquellas abreviaturas que señalan una palabra o UF como desusada o como arcaísmo, como se

³⁸ A pesar de que con este sistema Casares subsana las carencias de los modelos de diccionario ideológico en que se fija – sobre todo el repertorio de Roget – el uso del asterisco fue, sin embargo, criticado por E. Alarcos Llorach, autor del prólogo del *Diccionario ideológico de la lengua española* de la editorial Biblograf. Véase, al respecto, la nota 5.

³⁹ Cfr., Casares, 1999 [1942]: XXVI. Aquí realiza el autor un minucioso análisis sobre la utilidad de este símbolo.

⁴⁰ Destacamos varios trabajos al respecto, Haensch (1982), Seco (1987), Ahumada (1992) y Fajardo (1996) para los diccionarios generales, y Martínez Marín (1992) y Ávila (2000) para los diccionarios escolares.

⁴¹ Casares, 1999 [1942]: XXV. A pesar de esta circunstancia sí se indica en ocasiones la procedencia geográfica dentro de la definición (la teoría lexicográfica reciente considera que estas indicaciones forman parte del contorno de la definición, con lo que deben aparecer en cierto modo aisladas de la misma; véanse, entre otros, Seco 2003, Porto Dapena 2002), el ámbito geográfico en que se usa una determinada acepción. Es lo que ocurre, por ejemplo, en *manuela* ('En Madrid, *coche de alquiler, abierto'), *echona* ('Hoz para segar usada en Chile'), etc. Todas estas definiciones son literales en la 16ª edición del *DRAE*.

afirma en la cita del prólogo del párrafo anterior, no son componente esencial en el *DI*, ya que ésta es una obra de marcado carácter sincrónico. Algunas entradas del diccionario que incluyen marcas de uso de este tipo son *malintrar* (p. us.) y *superbo, ba* (desus.).

3.2.3. Para la marcación diafásica se utilizan en el *DI* tres índices de esta clase: *familiar* (fam.), *vulgar* (vulgar), y *poético* (poet.)⁴². Algunos ejemplos son los siguientes⁴³: *tener bemoles*, o *tener tres bemoles* una cosa (fam.), *límpido* (poet.).

3.2.4. En cuanto a las marcas concernientes al registro de lengua son todas referidas a lenguajes especiales o de carácter diatécnico, tal y como, por otro lado, venía siendo tradicional en los diccionarios académicos. De hecho, hasta las últimas décadas del siglo XX no es común en los diccionarios señalar acepciones con las marcas de *coloquial* y *culto*. Así mismo, aunque la índole del diccionario haría suponer una selección de las marcas diatécnicas respecto a la 16ª edición del *DRAE*, incluye, sin embargo, el *DI* un número bastante amplio de índices de este tipo, todos los que estaban en la edición vigente del diccionario académico⁴⁴. Puesto que no podemos ejemplificar esta cuestión con todas las marcas diatécnicas de la obra, baste con los siguientes ejemplos: *a la bastarda* (equitación); *popurrí* (música)⁴⁵.

3.2.5. Por último, en la tradición lexicográfica del español, son frecuentes también otra serie de índices con los que se atiende también al uso y, de manera indirecta, a la enunciación del hablante. Las marcas de esta clase que aparecen en el *DI* son *irónico* (irón.) y *figurado* (fig.)⁴⁶. El matiz semántico que introducen ambas fórmulas no lo explica Casares en las páginas preliminares de su repertorio, hecho que se repite para las marcas de uso analizadas anteriormente. Sin embargo, en su aportación fundamental a la metalexigrafía, la *Introducción a la lexicografía teórica*, dedica espacio a dilucidar la necesidad de incluir en los diccionarios del español en general, y en el futuro *DHLE* en particular, marcas de uso para diferenciar el sentido de las diversas acepciones.

⁴² Tenemos que considerar a esta marca sinónima de elevado, puesto que así fue durante algún tiempo en la tradición lexicográfica académica.

⁴³ No hemos encontrado ninguna palabra señalada como *vulgar* en el *DI*. Puede deberse a que, en la selección de palabras y UFS que realizó Casares del *DRAE* vigente, no se incluyó ninguna palabra con este carácter diafásico aunque el autor se olvidó de eliminar esta abreviatura en la lista de estos elementos. Por otra parte, la no inclusión de palabras o UFS de carácter vulgar es algo adecuado a la índole del *DI*, que pretende ser un diccionario sincrónico y de carácter restringido en cuando al léxico, tal y como ya hemos visto que afirma Casares en las páginas preliminares de su obra.

⁴⁴ En total, son 137 marcas diatécnicas, con las que el autor pretende describir la realidad científica y profesional de su época. De otra parte, no creemos excesivamente interesante para el asunto del trabajo, incluir todas estas denominaciones, con lo que remitimos al lector a las páginas preliminares del diccionario de Casares en las que se ubican las abreviaturas. Cfr. Casares, 1999 [1942]: XXIX.

⁴⁵ Así mismo, la indicación de registro de lengua, también puede explicitarse en la misma definición aunque aislada de ella por una pausa. Por ejemplo, *corner* se define del siguiente modo: `en el fútbol, saque de esquina cuando el balón sale por la línea de portería, después de haberla tocado algún jugador del equipo que la defiende`.

⁴⁶ En el *DI* la utilización de la abreviatura de *irónico* es mucho menos frecuente que el empleo de *figurado*. Ejemplificamos ambas marcas con los siguientes ejemplos: *gajes del oficio, empleo*, etc. (loc. Irón. `molestias inherentes a un empleo u ocupación`); *inmiscuir* (2ª acepción, fig., `entrometerse en un asunto o negocio`).

3.3. Definiciones

Este elemento de los artículos lexicográficos preocupó sobremanera al académico granadino, dedicando por ello gran número de páginas de la *Introducción a la lexicografía moderna* a la técnica para su elaboración en el *DHLE*, con el fin de lograr un consenso entre los futuros redactores de esta obra. Debemos tener en cuenta que las ideas contenidas aquí no se pueden aplicar al *DI* puesto que esta publicación es anterior a aquellas.

En todo caso, el autor no se preocupó con demasiada celeridad de la fundamentación teórica de las definiciones del *DI*, aunque eso sí, como analizaremos a continuación, adaptó buena parte de las mismas al carácter de diccionario de uso con que lo concibe. De hecho, según se afirma en las páginas preliminares de esta obra, es el elemento de la parte alfabética que más variación sufrió respecto al diccionario tomado como referente para esta parte de la obra: la 16ª edición del *DRAE*: «bueno será advertir que el autor ha retocado, o modernizado por completo, gran cantidad de definiciones, siempre que le pareció indispensable; pero no ha querido ir demasiado lejos por este camino a fin de mantenerse, en lo posible, dentro de la ortodoxia representada por el Diccionario de la Academia»⁴⁷.

Por lo tanto, nuestro primer objetivo en relación con las definiciones del *DI* debe dirigirse a comprobar hasta qué punto llevó este criterio Casares a la práctica. Posteriormente, analizaremos los tipos de definiciones que se utilizan en el repertorio ideológico.

3.3.1. Las definiciones del *DI* y de la 16ª edición del *DRAE*. El *DI*, como ya hemos advertido, sigue muy de cerca la 16ª edición del repertorio académico en la mayor parte de los elementos de la parte alfabética. En relación con las definiciones, se aprecia, sin embargo, cierta variación. El mismo Casares reconoce que adaptó algunas definiciones de la obra académica a la índole de su diccionario, como ya ha quedado dicho anteriormente. En los siguientes ejemplos⁴⁸, se observan los cambios más significativos entre ambas obras en relación con este elemento: forma de expresión (más sencilla en el *DI*), supresión, en el *DI*, tanto de palabras innecesarias como de indicaciones de carácter sintagmático, carencia de ejemplos en la obra de Casares, acepciones sin numeración también en la obra del Secretario perpetuo.

Marchar.

*DRAE*39. (Del fr. *Marcher*) intr. Caminar, hacer viaje, ir o partir de un lugar. Ú. t. c. r. // 2. Andar, Ier art., 3ª acep. *El reloj marcha* // 3. fig. Caminar, funcionar o desenvolverse una cosa. *La acción del drama marcha bien; la cosa MARCHA; esto no MARCHA.* // *Mil.* Ir o caminar la tropa con cierto orden y compás.

DI. Intr. Caminar, *andar, viajar, *ir o partir de un lugar. Ú. t. c. r. // Andar (*moverse, funcionar una máquina). // fig. Caminar, *actuar, progresar una cosa. // **Mil.* Andar la tropa con cierto orden y compás.

Rosa.

*DRAE*39. (Del lat. *Rosa*) f. Flor del rosal, notable por su belleza, la suavidad de su fragancia y su color, generalmente encarnado poco subido. Con el cultivo se consigue aumentar el número de sus pétalos y dar variedad a sus colores; suele llevar el mismo calificativo de la planta que produce.

DI. f. Flor del rosal.

⁴⁷ Casares, 1999 [1942]: XXV.

⁴⁸ Respetamos la tipografía específica que cada diccionario utiliza en las definiciones, excepto la negrita por normas de edición de las Actas.

Debajo.

DRAE39. (De *de* y *bajo*) adv. l. En lugar o puesto inferior, respecto de otro superior. Pide la prep. *De* cuando antecede a un nombre y tiene conexión con él. DEBAJO *de techado*. //2. fig. Con sumisión o sujeción a personas o cosas. Pide también la prep. *De* precediendo a un nombre. DEBAJO *de tutela*; DEBAJO *de palabra*. En estas locuciones se emplea hoy más frecuentemente el adverbio bajo con omisión de la preposición *de*.

DI. Adv. l. En lugar *inferior. // fig. Con *sumisión o *dependencia.

3.3.2 Tipos de definiciones en el *DI*. Tampoco en este caso dedica Casares ninguna línea a explicar el sentido teórico de las diferentes clases de definiciones que aparecen en la parte alfabética de su obra; sí es consciente el autor, sin embargo, de la diversidad tipológica existente, en general, en cualquier diccionario alfabético⁴⁹. En el *DI*, pues, Casares se amolda a la tradicional concepción de la tipología definicional.

En todo caso, para el análisis de este tipo de elementos de la estructura de los artículos lexicográficos, utilizamos la convención tipológica más aceptada en la investigación metalexigráfica de nuestros días. Esto es las definiciones de metalengua de signo y de metalengua de contenido⁵⁰.

En la obra de Casares aparecen tanto definiciones propias como impropias aunque se combinan con otro tipo de uso tradicional en los diccionarios del español que, actualmente, se considera inaceptable en las investigaciones sobre teoría lexicográfica: la definición enciclopédica. A continuación, observamos cada uno de los tipos de definiciones con ejemplos del *DI*.

3.3.2.1. Definición de metalengua de signo. Aparece, en efecto, en los elementos de relación. Así, *por*. *prep. con que se indican muy diversas relaciones de *tiempo, *causa, *modo, finalidad, *substitución, *comparación, *distribución, proporción, etc. [...].

3.3.2.2. Definición de metalengua de contenido. Como ya hemos indicado anteriormente, la validez de una definición de este tipo depende de la sustituibilidad idónea por la palabra definida. En general, la mayor parte de las acepciones contenidas en la obra de Casares cumplen este criterio; v. g., *Lucrativo*, *va.* adj. Que produce *utilidad y *ganancia⁵¹.

3.3.2.3. Definición enciclopédica. Aunque no es un hecho frecuente, existen algunas acepciones de este tipo en el repertorio de Casares; por ejemplo, *hégira*. f. **Cronol.* Era

⁴⁹ «por desgracia, la economía interior de los diccionarios alfabéticos no ha llegado todavía a un sistema uniforme de definiciones. Junto a las de tipo rigurosamente lógico abundan las de carácter meramente descriptivo, las tautologías, los círculos viciosos, las remisiones de unos artículos a otros, etc.» (Casares, 1999 [1942]: XX).

⁵⁰ Seguimos las explicaciones de Seco (1987: 22; 2003: 33), sobre el particular. Tal y como afirma aquí el autor del *Diccionario del español actual*, en las definiciones del primer tipo «lo que se ofrece como información acerca de ellas no es una verdadera “definición”, sino una “explicación”. Se dice, no *qué* es esa palabra, *cómo* y *para qué se emplea*. De no dar por bueno este tratamiento respecto a las palabras gramaticales y a las interjecciones, no quedaría otra opción que excluirlas del diccionario». Por otra parte, la definición de metalengua de contenido es la «definición propiamente dicha», rigiendo en ella el principio de sustituibilidad, o sea, el carácter sinonímico de la definición y de la unidad léxica o fraseológica en cualquier contexto.

⁵¹ La equivalencia entre lema y definición se produce en una secuencia de discurso, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo: «sólo le interesan los negocios *lucrativos/que producen actividad y ganancia*».

de los mahometanos. El año 1958 de la era cristiana corresponde, en su primera mitad, al 1377 de la hégira.

4. CONCLUSIÓN

Como hemos tratado de mostrar con este acercamiento, el *DI* es una obra que, a pesar de su lejana fecha de publicación, sorprende todavía por su novedosa metodología y por su modernidad científica pero, aún más, por el interés del autor, el maestro don Julio Casares, de hacernos partícipes de los porqués de su diccionario a todos los lectores. Quizá era ya consciente de que, a pesar de su utilidad para enriquecer el discurso de cualquier hablante, no se iban a realizar posteriormente demasiados diccionarios similares. Esta breve descripción del *DI*, así mismo, quiere contribuir al conocimiento de una obra que puede ser de gran utilidad en el sistema educativo actual ya que con su consulta dispondrán los alumnos de un manual de significados ordenado con precisión. Por ello, en el aula, y no sólo de Lengua y Literatura, debemos proporcionarles los medios para el aprendizaje de su manejo eficaz.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada Lara, I. 1989, *Aspectos de lexicografía teórica*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada: Granada.
- Alvar Ezquerro, M. 1994, *Aspectos de lexicografía contemporánea*, Biblograf: Barcelona
- Alvar Ezquerro, M. 1995, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Biblograf: Barcelona.
- Ávila Martín, C. 2000, *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada: Granada.
- Casares Sánchez, J. 1921, *Nuevo concepto del diccionario de la lengua*, Real Academia Española: Madrid.
- Casares Sánchez, J. 1999 [1942], *Diccionario ideológico: de la palabra a la idea, de la idea a la palabra*, Gustavo Gili: Barcelona.
- Casares Sánchez, J. 1944, *El idioma como instrumento y el diccionario como símbolo*, Gráficas Barragán: Madrid, 73-86.
- Casares Sánchez, J. 1992 [1950]), *Introducción a la lexicografía moderna*, CSIC: Madrid.
- Casares Sánchez, J. 1951, “Qué es lo moderno en lexicografía”, en *Boletín de la Real Academia*, XXXI, 7-21.
- Fajardo, A. 1996, “Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la lexicografía española”, *Revista de lexicografía*, III, Departamento de Filología española y latina, Universidad de La Coruña, 31-59.
- Fernández Sevilla, J. 1974, *Problemas de lexicografía actual*, Instituto Caro y Cuervo: Bogotá.
- Martínez Marín, J. 1992, “Los diccionarios escolares: lo que son y lo que deberían ser”, en I. Ahumada, (ed.) *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones. Actas del I Seminario de Lexicografía hispánica*, Casa editora El Estudiante: Jaén, 51-71.
- Martínez Marín, J. 1997, “El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna”, en F. J. García Wiedeman, M. I. Montoya Ramírez

- y J. A. Moya Corral, (eds.) *Enseñar y aprender lengua española. Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada: Granada, 13-29.
- Martínez Montoro, J. 2002a, “La fraseología en J. Casares”, *Estudios de Lingüística*, 16, Universidad de Alicante: Alicante, 139-188.
- Martínez Montoro, J. 2002b, “La labor de Julio Casares en la Real Academia Española”. *Boletín de la Real Academia española*, tomo LXXXII, cuaderno CCLXXXVI, julio-diciembre, 259-274.
- Martínez Montoro, J. 2003, “Julio Casares y la Teoría lexicográfica del español”, en C. Corrales Zumbado et alli (eds.) *Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, tomo II, Arco-Libros, Madrid, 1083-1099.
- Martínez Montoro, J. 2005, “Observaciones para la enseñanza de los marcadores del discurso en la Educación Secundaria”, en Moya Corral, J. A. (ed.) *Pragmática y enseñanza de la Lengua Española*, Editorial Universidad de Granada: Granada, 305-329.
- Real Academia Española, *DRAE*, decimosexta edición, Madrid, 1939.
- Porto Dapena, J. M. 2002, *Manual de lexicografía*, Arco-libros: Madrid.
- Seco, M. 1987 [1980], *Estudios de Lexicografía española*, Paraninfo: Madrid.
- Seco, M. 2003, *Estudios de Lexicografía española* (segunda edición aumentada), Gredos: Madrid.

‘LA PIEL DE LA LENGUA’ O ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO

Carmen del Mar Matilla Ocaña
I.E.S. “Sierra Nevada”, Fiñana, Almería

El título de esta comunicación viene al hilo de una idea de Carlos Lomas y Amparo Tusón que paso a citar: “Si la morfosintaxis constituye el núcleo duro o el esqueleto de una lengua, el léxico es la piel- la dermis y la epidermis-, la parte más sensible, la que nos muestra la huella de los pueblos que hablan esa lengua, su pasado, su presente y, acaso también, su futuro”.

Así pues de estas palabras se desprende que el léxico nos informa acerca de nuestra lengua y su antigüedad, a través de sus palabras patrimoniales; nos llama la atención sobre los contactos que ha tenido con otras lenguas y culturas, por medio de sus préstamos lingüísticos y también podemos presenciar cómo surgen nuevas unidades a través de los mecanismos de derivación, composición, parasíntesis, acronimia y siglas. Un apartado importante sería el de la creación de frases hechas, modismos, refranes etc. como ejemplos de saber popular y como vía para el conocimiento de nuevos términos. Por último, decir que a través de nuestras palabras nos presentamos como miembros de un grupo social, como oriundos de una zona geográfica o como portadores de más o menos años de experiencia vital.

Como final de esta introducción otras aclaratorias palabras de los autores arriba citados: “Estudiar las palabras que componen el léxico de una lengua nos permite adentrarnos en el mundo de la significación humana en el sentido más amplio”

En lo tocante a la enseñanza y el aprendizaje del léxico me he querido centrar en dos aspectos: ¿cómo aprenden nuestros alumnos el vocabulario de la lengua? y ¿cuál es su caudal léxico?, temas que son de vital importancia a lo largo de todos los cursos de secundaria (E.S.O. y Bachillerato). El aprendizaje del vocabulario (su significado y su uso correcto) será la llave para la correcta comprensión de los textos y para una expresión oral y escrita ágil. En esta tarea del aprendizaje y la enseñanza del léxico encontramos un primer escollo en la falta de hábito lector de muchos de nuestros alumnos y un segundo, y no por ello menos importante, en la asociación que hacen

nuestros jóvenes entre el uso de determinado vocabulario correcto y adecuado con el ámbito, para ellos negativo, académico-adulto. De esta manera reducen sus intervenciones, sobre todo orales, a unas cuantas expresiones hechas de índole juvenil-callejero, hecho que por otro lado es normal teniendo en cuenta que el adolescente busca identificarse con sus iguales y no con sus superiores y la lengua que usamos es una marca más de identidad (junto a la ropa, el peinado, etc.). A continuación paso a describir dos pruebas efectuadas en clase con explicación de los ejercicios propuestos y muestra de los resultados.

PRUEBA DE APRENDIZAJE DE LÉXICO DESCONOCIDO

La prueba del aprendizaje de léxico desconocido se hizo con 20 alumnos de 3º E.S.O., y consistía en lo siguiente: se llevó a cabo durante seis sesiones, cada una de las cuales comenzaba con la lectura de quince palabras desconocidas junto a sus definiciones (anexo I). A continuación les repartía una hoja con tres tipos de ejercicios diferentes (anexos II-III-IV): *sinónimos*, *oraciones* y *preguntas*. En cada uno de estos ejercicios aparecían cinco de las quince palabras desconocidas (ir a anexos).

Al final de las 6 pruebas (recuento y resultados en anexo V) sólo cinco alumnos habían asimilado las quince palabras propuestas, cinco diez palabras, tres 5 palabras y siete no habían conseguido asimilar ninguna. La prueba que obtuvo mejores resultados finales fue la de las preguntas (13 aciertos), seguida muy de cerca por la de los sinónimos (11 aciertos) y quedando el final la de las oraciones (8 aciertos). Ante estos resultados se puede decir que queda constancia de que el mejor método para extraer el significado de una palabra es acudiendo al contexto en el que aparece. La prueba de los sinónimos deja patente que aunque no se sepa o no se recuerde el significado de una unidad léxica se puede refrescar mediante una palabra de significado semejante dentro de una muestra con palabras diferentes. Evidentemente en las oraciones, habiéndose construido éstas de manera absolutamente gramatical y coherente era imposible reconocer la opción acertada a no ser que se conociera el significado de las palabras propuestas. En mi quehacer diario el modo que utilizo para explicar el léxico desconocido que va surgiendo es el de proponer sinónimos de la palabra hasta llegar al que los alumnos conozcan, intentando explicar en qué contextos se deben y se pueden usar esas diferentes opciones; además a veces acudo a la familia léxica de la palabra desconocida para ver si conocen el significado de algún otro miembro.

Pero es una tarea difícil intentar que incluyan en sus repertorios de léxico activo y de uso palabras que se separen del repertorio más común, sobre todo por su adscripción generacional: siempre preferirán pillar una ‘borrachera’ que una ‘meloopa’, siempre ‘odiarán’ y nunca ‘desdeñarán’, etc., porque siempre serán algo ‘haraganes’ y ‘vagos’.

Pienso que esta actividad se deberá completar con la observación durante el resto del curso de la asimilación de estas y otras palabras nuevas, si se ha producido efectivamente o no; es decir si sus repertorios léxicos van aumentando o no y si son capaces de usar (y no sólo de conocer) esas nuevas palabras.

ANEXO I

1. AMENO: Grato, placentero, deleitable.
2. BIZARRO: Valiente, esforzado.
3. CULMINAR: Dar fin o cima a una tarea.
4. DESDEÑAR: Tratar con desdén a una persona o cosa.
5. EMPLAZAMIENTO: Situación, colocación.
6. FELONÍA: Deslealtad, traición, acción fea.
7. GARRAFAL: Dícese de algunas faltas graves de la expresión y de algunas acciones.
8. HARAGÁN: Que rehuye el trabajo.
9. INSTITUTRIZ: Mujer encargada de la educación o instrucción de uno o varios niños en el hogar doméstico.
10. JOFAINA: Vasija en forma de taza, de gran diámetro y poca profundidad, que sirve principalmente para lavarse la cara y las manos.
11. LANCE: Encuentro, riña, contienda.
12. MELOPEA: Embriaguez, borrachera.
13. NOMINAR: Dar nombre a una persona o cosa.
14. ÓBITO: Fallecimiento de una persona.
15. PREJUICIO: Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal.

ANEXO II

Nombre:

sesiones 1-IV

1. ¿Cuál es el sinónimo de...?
 - HARAGÁN: inflado – vago – incansable – vergonzoso
 - INSTITUTRIZ: peluquera – moza – educadora – parda
 - EMPLAZAMIENTO: saludo - posición – aparcamiento – individuo
 - LANCE: puchero - incidente – nota – pañuelo
 - NOMINAR: planchar – nombrar – sembrar – actuar

2. Subraya la oración en la que aparezca usada correctamente la palabra en negrita:
 - FELONÍA:
 - a) María no tiene nervio, no tiene la felonía de emocionar a sus amigos.
 - b) Que mi mejor amiga se vaya con mi novio es una felonía.
 - c) Ayer vi como Sonia cantaba con gran felonía por ganar.
 - d) El torero mató al toro sin temor ni felonía.

 - GARRAFAL:
 - a) Aquella fiesta fue un hecho garrafal e irreplicable.
 - b) Escribir ‘hecho’ por ‘echo’ es un fallo garrafal.
 - c) Apareció en la discoteca con un peinado garrafal y estrafalario.

d) Nunca pienses que tienes una relación garrafal con tu entrenador.

- PREJUICIO:

- a) Es malo andarse con prejuicios cuando caminas por un suelo mojado.
- b) Mis familiares me ofrecieron muchas muestras de alegría y prejuicios el día de mi cumpleaños.
- c) Siempre que voy a Madrid busco un hotel con buenas vistas y mejores prejuicios.
- d) Carlos tiene muchos prejuicios acerca de Luisa y por eso no puede saber cómo es ella realmente.

- BIZARRO:

- a) El portero paró un balón muy bizarro y colocado que mandó el delantero.
- b) Un bizarro soldado atacó solo el campamento.
- c) Ese pimientito tan bizarro es genial para el arroz.
- d) El lunes se produjo un choque bizarro y aparatoso entre un camión y una moto.

- AMENO:

- a) El encuentro entre mis padres y los vecinos fue muy ameno y placentero.
- b) Me gustaría comer un filete ameno y jugoso para masticar mejor.
- c) Pedro tiene un pelo muy ameno y fácil de peinar.
- d) Este ordenador necesita un nuevo monitor que sea menos ameno.

3. Contesta a las siguientes preguntas:

- I) ¿Por qué las guerras siempre culminan con miles de muertos?
- II) ¿Por qué hay gente que desdeña las fiestas navideñas?
- III) ¿Por qué ya no nos lavamos en una jofaina?
- IV) ¿Por qué cada vez es más fácil ver a jóvenes con una gran melopea?
- V) ¿Por qué es tan triste el óbito de una persona joven?

ANEXO III

Nombre:

sesiones II-V

4. Contesta a las siguientes preguntas:

- I) ¿Por qué las guerras siempre culminan con miles de muertos?
- II) ¿Por qué hay gente que desdeña las fiestas navideñas?
- III) ¿Por qué ya no nos lavamos en una jofaina?

- IV) ¿Por qué cada vez es más fácil ver a jóvenes con una gran melopea?
V) ¿Por qué es tan triste el óbito de una persona joven?

5. Subraya la oración en la que aparezca usada correctamente la palabra en negrita:

- BIZARRO:

- a) Ese pimiento tan bizarro es genial para el arroz.
b) El lunes se produjo un choque bizarro y aparatoso entre un camión y una moto.
c) El portero paró un balón muy bizarro y colocado que mandó el delantero.
d) Un bizarro soldado atacó solo el campamento.

- AMENO:

- a) Pedro tiene un pelo muy ameno y fácil de peinar.
b) Este ordenador necesita un nuevo monitor que sea menos ameno.
c) El encuentro entre mis padres y los vecinos fue muy ameno y placentero.
d) Me gustaría comer un filete ameno y jugoso para masticar mejor.

- FELONÍA:

- a) Que mi mejor amiga se vaya con mi novio es una felonía.
b) Ayer vi, como Sonia cantaba con gran felonía por ganar.
c) María no tiene nervio, no tiene la felonía de emocionar a sus amigos.
d) El torero mató al toro sin temor ni felonía.

- GARRAFAL:

- a) Escribir ‘hecho’ por ‘echo’ es un fallo garrafal.
b) Apareció en la discoteca con un peinado garrafal y estrafulario
c) Aquella fiesta fue un hecho garrafal e irrepetible..
d) Nunca pienses que tienes una relación garrafal con tu entrenador.

- PREJUICIO:

- a) Siempre que voy a Madrid busco un hotel con buenas vistas y mejores prejuicios.
b) Carlos tiene muchos prejuicios acerca de Luisa y por eso no puede saber cómo es ella realmente.
c) Es malo andarse con prejuicios cuando caminas por un suelo mojado.
d) Mis familiares me ofrecieron muchas muestras de alegría y prejuicios el día de mi cumpleaños.

6. ¿Cuál es el sinónimo de...?

- EMPLAZAMIENTO: aparcamiento – individuo - saludo - posición
- LANCE: puchero - nota – pañuelo - incidente
- NOMINAR: planchar – sembrar – actuar- nombrar
- HARAGÁN: – incansable – vergonzoso - inflado – vago
- INSTITUTRIZ: educadora – parda -peluquera – moza

Nombre:

sesiones III-VI

7. Subraya la oración en la que aparezca usada correctamente la palabra en negrita:

- BIZARRO:

- a) El portero paró un balón muy bizarro y colocado que mandó el delantero.
- b) Un bizarro soldado atacó solo el campamento.
- c) Ese pimiento tan bizarro es genial para el arroz.
- d) El lunes se produjo un choque bizarro y aparatoso entre un camión y una moto.

- AMENO:

- a) El encuentro entre mis padres y los vecinos fue muy ameno y placentero.
- b) Me gustaría comer un filete ameno y jugoso para masticar mejor.
- c) Pedro tiene un pelo muy ameno y fácil de peinar.
- d) Este ordenador necesita un nuevo monitor que sea menos ameno.

- FELONÍA:

- a) María no tiene nervio, no tiene la felonía de emocionar a sus amigos.
- b) Que mi mejor amiga se vaya con mi novio es una felonía.
- c) Ayer vi como Sonia cantaba con gran felonía por ganar.
- d) El torero mató al toro sin temor ni felonía.

- GARRAFAL:

- a) Aquella fiesta fue un hecho garrafal e irrepetible.
- b) Escribir 'hecho' por 'echo' es un fallo garrafal.
- c) Apareció en la discoteca con un peinado garrafal y estrafalario.
- d) Nunca pienses que tienes una relación garrafal con tu entrenador.

- PREJUICIO:

- a) Es malo andarse con prejuicios cuando caminas por un suelo mojado.
- b) Mis familiares me ofrecieron muchas muestras de alegría y prejuicios el día de mi cumpleaños.
- c) Siempre que voy a Madrid busco un hotel con buenas vistas y mejores prejuicios.
- d) Carlos tiene muchos prejuicios acerca de Luisa y por eso no puede saber cómo es ella realmente.

8. ¿Cuál es el sinónimo de...?

- LANCE: puchero - incidente – nota – vergonzoso
- NOMINAR: planchar – nombrar – sembrar – pardear
- HARAGÁN: inflado – vago – incansable – saludable

‘LA PIEL DE LA LENGUA’ O ENSEÑANZA...

- INSTITUTRIZ: peluquera – moza – educadora – apañada
- EMPLAZAMIENTO: saludo - posición – aparcamiento – actuación

9. Contesta a las siguientes preguntas:

- I) ¿Por qué las guerras siempre culminan con miles de muertos?
- II) ¿Por qué hay gente que desdeña las fiestas navideñas?
- III) ¿Por qué ya no nos lavamos en una jofaina?
- IV) ¿Por qué cada vez es más fácil ver a jóvenes con una gran melopea?
- V) ¿Por qué es tan triste el óbito de una persona joven?

ANEXO V

Nombre: 1

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	1	1	1	1	1
Oraciones	0	1	1	1	0	0
Preguntas	1	1	0	0	0	0

Nombre: 2

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	3	3	2	1	1	1
Oraciones	3	3	2	2	2	1
Preguntas	4	4	3	5	5	5

Nombre: 3

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	1	1	0	1	1
Oraciones	3	3	2	2	1	1
Preguntas	1	1	0	0	0	0

Nombre: 4

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	1	0	0	0	0
Oraciones	1	2	3	2	1	1
Preguntas	2	1	0	1	1	1

Nombre: 5

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	0	1	0	0	0
Oraciones	3	0	0	0	0	0
Preguntas	3	3	1	1	1	1

CARMEN DEL MAR MATILLA OCAÑA

Nombre: 6

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	3	2	0	0	1	3
Oraciones	3	1	2	3	1	2
Preguntas	2	2	3	2	1	3

Nombre: 7

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	3	2	0	1	3
Oraciones	4	5	3	4	2	4
Preguntas	2	2	2	2	2	3

Nombre: 8

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	3	3	1	0	1
Oraciones	3	4	3	3	1	2
Preguntas	4	3	3	2	2	5

Nombre: 9

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	0	0	0	0	0	0
Oraciones	1	2	2	1	0	0
Preguntas	1	0	0	0	0	0

Nombre: 10

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	2	2	1	1	0	0
Oraciones	2	1	3	1	0	0
Preguntas	1	0	0	0	0	0

Nombre: 11

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	0	0	0	0	0	0
Oraciones	2	0	0	0	0	0
Preguntas	1	0	0	0	0	0

Nombre: 12

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	0	1	0	0	0
Oraciones	2	2	1	0	0	0
Preguntas	1	1	0	0	0	0

Nombre: 13

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	0	0	0	0	0	1
Oraciones	1	1	1	1	0	0
Preguntas	1	1	0	0	0	0

‘LA PIEL DE LA LENGUA’ O ENSEÑANZA...

Nombre: 14

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	0	1	1	1	1
Oraciones	3	1	2	1	1	1
Preguntas	1	0	0	0	0	0

Nombre: 15

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	2	1	1	2	1	3
Oraciones	3	4	3	2	2	2
Preguntas	2	1	1	2	1	1

Nombre: 16

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	2	2	0	0	0	0
Oraciones	0	0	0	0	0	0
Preguntas	0	0	0	0	0	0

Nombre: 17

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	2	0	1	0	0
Oraciones	2	2	2	2	1	1
Preguntas	1	1	1	0	0	0

Nombre: 18

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	2	1	1	1	1	0
Oraciones	1	2	2	1	2	2
Preguntas	1	1	1	1	0	0

Nombre: 19

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	2	1	0	0	0
Oraciones	1	1	1	1	1	1
Preguntas	2	0	0	0	0	0

Nombre: 20

	I	II	III	IV	V	VI
Sinónimos	1	2	1	0	1	0
Oraciones	3	3	2	1	1	0
Preguntas	5	4	2	2	2	2

	Sesión en la que acertó por 1ª vez	Número total de aciertos
Sinónimos	1ª)2; 2ª)0; 3ª)2; 4ª)3; 5ª)2 ;6ª)2	11
Oraciones	1ª)1; 2ª)2; 3ª)0; 4ª)1; 5ª)4; 6ª)0	8
Preguntas	1ª)1; 2ª)5; 3ª)4; 4ª)1; 5ª)1; 6ª)1	13

PRUEBA DE RIQUEZA LÉXICA

Para realizar la medición cuantitativa-cualitativa del léxico de los alumnos seleccioné como centro de interés ‘la alimentación’, porque pensé que sería lo más accesible a los alumnos ya que independientemente de su edad y formación era un tema cercano y conocido por todos. La verdad es que, para motivarlos y para que no se copiaran les dije que se trataba de un concurso, ¡así son nuestros jóvenes! Desarrollo de la prueba (anexo VI)

Los resultados (anexo VI) cualitativos fueron sorprendentes para mí: contribuyeron con palabras tan variadas y dispares como anorexia, tractor, salud, manipulador de alimentos o potasio. También aportaron muchas marcas comerciales para referirse a productos genéricos (Danone por yogur) así como nombres de grandes superficies comerciales (Mercadona). También escogieron como alimentos las chucherías (gusanitos, chicles, etc.).

El total de unidades aportadas fue de 320, siendo las diez más repetidas: carne y tomate (23 veces); leche y patatas (21 veces); huevo, jamón, lentejas y pan (17 veces); naranja y pera (16 veces); garbanzos, lechuga, macarrones y pescado (15 veces); arroz (14 veces); manzana (13 veces); chorizo, pollo y queso (12 veces); azúcar, cebolla, espaguetis, pizza, supermercado y yogur (11 veces); hamburguesas, sopa y zanahoria (10 veces).

Hay que decir que las más repetidas coinciden con alimentos comunes como la carne, las patatas, los huevos, etc.; así como las que denominan algunas de las comidas preferidas de los adolescentes como pizzas, espaguetis, etc. Por el contrario palabras como puerros o apio sólo se repitieron una vez. También tuvieron una sola aparición alimentos poco comunes o de menos uso cotidiano como caviar o frijoles.

Para terminar quisiera resaltar algunas categorías que llamaron mi atención:

1. SALUD: anorexia, anoréxicas, bacterias, bulimia, delgados, estómago, fósforo, hambre, higiene, flaco, grasas, minerales, nutrición, obesidad, obeso, salud
2. ELECTRODOMÉSTICOS: congelador, freidora, frigorífico, horno, micro-ondas, peso, vitrocerámica.
3. UTENSILIOS: cuchara, vaso, tenedor, tarro, tazas, cubiertos, servilletas, plato, cuchillo, cuchara, mantel, sacacorchos
4. AGRICULTURA: vega, tierras, tractor, azada, semillas
5. MARCAS COMERCIALES: Avecrem, Bollycao, coca cola, cola cao, Danone, donuts, sprite, fanta (limón y naranja), kellogs, nesquick, nestea, pepsicola
6. ESTABLECIMIENTOS: continente, dia, hipercor, Inter marche, mercadona
7. CHUCHERÍAS: chicles, chokolatinas, chucherías, gusanitos
8. Elementos del super: caja, cajeras, carritos de la compra
9. bebidas alcohólicas: vino, cerveza y sangría

ANEXO VI

Número de alumnos que participaron: 31

Nivel: 3º E.S.O.

Centro de interés: alimentación

Tiempo concedido para la elaboración de las listas: 5 minutos

Alumno con más palabras: 64

Alumno con menos palabras: 12

Palabras totales: 320

Palabras aportadas por los alumnos:

(los asteriscos indican el número de veces que aparecieron)

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. aceite ***** | 20. arroz a la cubana |
| 2. aceitunas **** | 21. asadura |
| 3. acelgas * | 22. atún ** |
| 4. agua ***** | 23. Avecrem |
| 5. aguacate ** | 24. avena |
| 6. ajos ***** | 25. azada |
| 7. albaricoque | 26. azúcar ***** |
| 8. albóndigas **** | 27. bacon |
| 9. alcachofas * | 28. bacterias |
| 10. alcaparras | 29. bar |
| 11. alimentos | 30. batido |
| 12. almendras | 31. bebida ** |
| 13. almuerzo ** | 32. bellotas * |
| 14. alubias * | 33. bizcochos * |
| 15. anorexia ** | 34. boca * |
| 16. anoréxicas | 35. bocadillos ***** |
| 17. apio | 36. bollería |
| 18. árboles | 37. Bollicao |
| 19. arroz ***** | 38. bombones |
| | 39. bonito |

CARMEN DEL MAR MATILLA OCAÑA

- | | |
|-------------------------|-----------------------|
| 40. boquerones ** | 89. cocido * |
| 41. botella | 90. cocina * |
| 42. bulimia ** | 91. cocinera |
| 43. cabezada | 92. cocinero * |
| 44. cabra | 93. coco |
| 45. cacao | 94. Cola-Cao ***** |
| 46. cacerola | 95. coliflor ** |
| 47. café *** | 96. comedor |
| 48. caja | 97. comida ***** |
| 49. cajeras | 98. condimentos |
| 50. calabaza | 99. confitería |
| 51. calamares * | 100. congelador |
| 52. calcio | 101. congelados |
| 53. caldo | 102. Continente |
| 54. Cañas * | 103. cordero * |
| 55. caquis | 104. costillas |
| 56. caracoles | 105. croquetas * |
| 57. caracoles en salsa | 106. cubiertos |
| 58. caramelos * | 107. cuchara **** |
| 59. carne | 108. cuchillo *** |
| ***** | 109. cucurucho |
| 60. carne de cerdo * | 110. Danone ***** |
| 61. carne de pavo | 111. delgados |
| 62. carne de pollo | 112. desayuno ** |
| 63. carne de ternera | 113. despensa |
| 64. carne en salsa | 114. Día |
| 65. carnicería *** | 115. dientes |
| 66. carnicero | 116. digestión |
| 67. carros de la compra | 117. Donuts |
| 68. castañas | 118. dorada |
| 69. caviar | 119. dulces * |
| 70. cazón | 120. embutidos |
| 71. cebolla ***** | 121. enfermedad * |
| 72. cena ** | 122. ensalada **** |
| 73. centollo | 123. espaguetis ***** |
| 74. cerdo **** | 124. espárragos ***** |
| 75. cereales **** | 125. espinacas *** |
| 76. cerezas ** | 126. estofado |
| 77. cerveza ** | 127. estómago |
| 78. charcutería *** | 128. Fanta * |
| 79. chicles | 129. Fanta limón |
| 80. chocolate ***** | 130. Fanta naranja |
| 81. chocolatinas | 131. fideguá |
| 82. choped * | 132. fideos ***** |
| 83. chorizo ***** | 133. filetes |
| 84. choto | 134. flaco * |
| 85. chucherías ***** | 135. flamenquines |
| 86. chuletas ** | 136. flan * |
| 87. ciruelas ** | 137. fósforo |
| 88. Coca-Cola **** | 138. freidora |

- | | |
|------------------------|------------------------------|
| 139.fresa *** | 189.magdalenas ** |
| 140.frigorífico * | 190.maíz |
| 141.frijoles | 191.mandarina ***** |
| 142.fritos | 192.manipulador de alimentos |
| 143.fruta ***** | 193.mantecados *** |
| 144.frutería *** | 194.mantel |
| 145.frutos secos | 195.mantequilla *** |
| 146.galletas *** | 196.manzana ***** |
| 147.gallina | 197.marisco * |
| 148.gambas ** | 198.matadero |
| 149.garbanzos ***** | 199.mejillones |
| 150.gastronomía | 200.melocotón ***** |
| 151.gordo * | 201.melón ***** |
| 152.gramo | 202.mercado |
| 153.granada | 203.Mercadona ** |
| 154.granja | 204.merienda * |
| 155.grasas | 205.merluza |
| 156.guindas | 206.mermelada |
| 157.guisantes ***** | 207.mesa * |
| 158.gusanitos * | 208.microondas |
| 159.habas * | 209.miel * |
| 160.habichuelas ***** | 210.minerales |
| 161.hambre | 211.moluscos |
| 162.hamburguesas ***** | 212.morcilla ***** |
| 163.harina **** | 213.mortadela *** |
| 164.helado | 214.mostaza * |
| 165.hielo | 215.napolitana ** |
| 166.higiene | 216.naranja ***** |
| 167.Hipercor | 217.natillas *** |
| 168.hipermercado | 218.nectarinas |
| 169.horno * | 219.Nesquick |
| 170.huevo ***** | 220.Nestea |
| 171.huevos fritos | 221.nueces |
| 172.Inter-Marché | 222.nutrición |
| 173.jamón ***** | 223.obesidad |
| 174.jamón york * | 224.obeso |
| 175.Kellog's | 225.olla de garbanzos |
| 176.ketchup **** | 226.orejones |
| 177.kilo | 227.paella ** |
| 178.kiwi ** | 228.palmera * |
| 179.lácteos * | 229.pan ***** |
| 180.lasaña * | 230.pan vienés |
| 181.leche ***** | 231.panadería |
| 182.lechuga ***** | 232.panceta |
| 183.legumbres ** | 233.pasta ***** |
| 184.lentejas ***** | 234.pasteles **** |
| 185.limonada | 235.patatas |
| 186.limones ***** | 236.patatas |
| 187.lomo **** | ***** |
| 188.macarrones ***** | |

- 237.patatas guisadas
 238.patatas fritas
 239.paté
 240.pato
 241.pepino ****
 242.pepitoria *
 243.Pepsi-Cola ***
 244.pera *****
 245.perrito caliente
 246.pescadería **
 247.pescadilla
 248.pescado *****
 249.peso
 250.picatostes
 251.pimienta **
 252.pimientos ****
 253.piña **
 254.pizzas *****
 255.plátano ***
 256.plátano ****
 257.plato *****
 258.pollo *****
 259.pomelo
 260.postres *
 261.potaje ****
 262.potaje de habichuelas
 263.puchero ****
 264.puerros
 265.queso *****
 266.rape
 267.refresco *
 268.restaurante ***
 269.rollitos primavera
 270.roscos *
 271.sacacorchos
 272.sal *****
 273.salchicha ****
 274.salchichón *****
 275.salmón *
 276.salsa *
 277.salud *
 278.San Jacobo
 279.sandía *****
 280.sangría
 281.sándwiches *
 282.sardinas **
 283.semillas
 284.servilletas
 285.setas
 286.sopa *****
 287.Sprite
 288.supermercado *****
 289.tarro
 290.tarta *
 291.tazas
 292.tenedor ****
 293.tienda
 294.tierras
 295.tomate

 296.tomate frito
 297.tortas *
 298.tortelinis **
 299.tortilla ****
 300.tostada **
 301.tostador
 302.tractor
 303.trigo **
 304.trucha *
 305.turrón **
 306.uva *
 307.vaca *
 308.vainilla
 309.vaso *
 310.vega
 311.vegetales
 312.verdulería
 313.verduras *****
 314.vinagre ***
 315.vino
 316.vitaminas
 317.vitrocerámica
 318.yogur *****
 319.zanahoria *****
 320.zumo ****
 321.zumo tropical

las palabras más repetidas fueron las siguientes:

23 veces	carne - tomate
21 veces	leche - patatas
17 veces	huevo – jamón – lentejas - pan
16 veces	naranja – pera -
15 veces	garbanzos – lechuga – macarrones - pescado
14 veces	arroz
13 veces	manzana
12 veces	chorizo – pollo - queso
11 veces	azúcar – cebolla – espaguetis – pizzas- supermercado - yogur
10 veces	hamburguesas – sopa - zanahoria
9 veces	Cola-caó, fruta, verduras
8 veces	chocolate, pasta
7 veces	Aceite, agua, comida

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Lomas, Carlos y Amparo Tusón, 2002, “El léxico”, en TEXTOS, *Revista de Didáctica de la lengua y la Literatura*, nº31.

Romera Castillo, José, 1996, *Enseñanza de la lengua y la literatura*, U.N.E.D.

LA PRENSA: UN ESTÍMULO VISUAL PARA TRABAJAR LA LECTOESCRITURA EN SECUNDARIA

Elisabeth Melguizo Moreno
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

El objeto del presente trabajo consiste en poner de manifiesto la importancia que puede tener la prensa como medio de adquisición y mejora de la lectoescritura en secundaria obligatoria.

El distanciamiento de los gustos del profesorado con respecto a los de sus alumnos y la mala formación que éstos han recibido en el aprendizaje de la lectura y escritura en primaria son dos de los muchos condicionantes del fracaso de ambas habilidades.

Del éxito y dominio que los estudiantes adquieran de la lectoescritura en enseñanza primaria dependerá su formación académica posterior. Así pues, conseguir que un alumno comprenda perfectamente un texto y sepa reconocer los significados impersonales y afectivos del mismo es una ardua tarea que corresponde al profesorado.

Leer y escribir son dos actividades de gran complejidad que los individuos llevan a cabo siguiendo básicamente dos fases principales (Justicia 2000; Bonachera Cano 2000): una de *producción* donde han de reconocer las palabras; y, otra de *comprensión* en la que deben atribuir un significado a los caracteres gráficos (grafemas). Solamente si se cumplen ambos procesos el estudiante llegará a ser un buen lector.

Distintos estudios sobre la capacidad de reconocimiento de palabras escritas (Cruz *et alii* 2004; García Jordán 2004) demuestran que el acceso al léxico se suele producir en primer lugar por vía fonológica (subléxica) y después, tras el progresivo avance formativo, por ruta léxica. Por lo general, se afirma que el hablante necesita del funcionamiento de un procesador fonológico que distinga los fonemas (sonidos) de los grafemas (letras) para que sea capaz de reconocer palabras nuevas que nunca ha oído (Justicia 2000). Sin embargo, en estadios superiores del aprendizaje la destreza lectora

funciona por vía directa o visual. Como es de esperar, el bagaje léxico del aprendiz ha crecido conforme ha avanzado su adiestramiento y ya puede distinguir una palabra de otra asociándola al significado que posee en su *lexicón* mental.

En este estudio se pretende demostrar cómo acercando los intereses del profesorado a las preferencias de sus alumnos se puede conseguir mejorar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita en enseñanza secundaria obligatoria.

Se ha corroborado por distintas estadísticas que los estudiantes no leen prácticamente nada durante su ciclo de enseñanza secundaria. La afición por la lectura en primaria se abandona cuando avanza su formación. Este hecho debe tener una explicación lógica: la sociedad ha cambiado y los tiempos también lo han hecho. De ahí que nuestras preferencias como profesores no se adecuen a las que ahora manifiestan nuestros alumnos.

Los jóvenes estudiantes no se encuentran motivados en clase porque las líneas temáticas que se les proponen no son de su interés. Por tanto, aunque el profesor deba proporcionar una buena formación académica en la lectura de los clásicos a sus alumnos, también debe plantearse en determinados momentos la realización de actividades que versen sobre temas de actualidad (*transversalidad*).

Los adolescentes de hoy se hallan inmersos en una sociedad del consumo y las nuevas tecnologías. Su educación ha sido muy distinta de la que en su momento recibieron sus profesores. Ellos anhelan cosas muy diferentes y manifiestan su gusto por Internet, los “programas-basura” (Salsa Rosa, El Diario de Patricia, Gran Hermano, etc.), los juegos (video-consolas), el mundo de los famosos, etc.

Por todo ello con esta comunicación nos planteamos presentar una tipología de actividades de comprensión lectora y expresión escrita basada en un medio de comunicación de masas: la prensa. Los periódicos ofrecen una diversidad de lenguajes especializados y una gran variedad de textos (noticias, entrevistas, cartas...) de rabiosa actualidad que pueden interesar al estudiante de secundaria.

1. NUESTRA PROPUESTA

En las líneas que siguen ofreceremos un corpus de actividades que tienen como finalidad fomentar el hábito lector y capacitar al alumno para la comprensión y creación de textos orales y escritos.

Objetivos

Con esta propuesta didáctica perseguimos que nuestros alumnos:

1. Recuperen la pasión por la lectura
2. Sepan captar las ideas principales de un texto
3. Sean capaces de diferenciar distintos géneros periodísticos: noticias, anuncios, entrevistas, cartas...
4. Profundicen en determinados aspectos gramaticales: perífrasis verbales, pronombres relativos, pronombres personales, formas impersonales, etc.
5. Amplíen su vocabulario y mejoren su ortografía
6. Descubran que la diversión puede formar parte de su aprendizaje de la lectoescritura.

Metodología

Para la realización de los ejercicios que proponemos en clase es necesario que el profesor seleccione previamente los textos que serán objeto de análisis. En nuestro caso se ofrece, a modo de ejemplo, tres tipos diferentes:

- 1) Una *noticia* en la que se anuncia la maternidad de la famosa cantante de pop británico: Britney Spears.
- 2) Una *entrevista* a un conocido periodista que trabaja en el programa del corazón "Aquí hay tomate".
- 3) Una tipología de *anuncios* que aparecen en periódicos y revistas.

Cada una de estas actividades se ejecutaría en distintos días de clase, en función del grado de participación y motivación del alumnado.

Desarrollo

1ª ACTIVIDAD: "LA NUEVA MAMÁ DEL POP"

Este primer ejercicio está basado en una noticia ofrecida el día 14 de abril de 2005 por el periódico *20 minutos (La Revista)* de Granada.

El modo en que se llevaría a cabo sería el siguiente: el profesor entregaría a cada estudiante el texto en cuestión y lo invitaría a leerlo. Por su parte, el aprendiz quedaría un poco perplejo ante el cambio de actitud (giro temático) manifestado por el docente en relación a su aprendizaje lector, pero acogería con agrado la actividad.

Una vez leído el texto, se formularían algunas preguntas de comprensión lectora a los alumnos:

La nueva mamá del pop
Britney Spears espera su primer hijo.
 Será el tercero para su marido y un posible ahijado para Madonna

ANA VAN DEN EYNDE
 20 MINUTOS

Es la reina del pop, ídolo de jovencitas, errático personaje para ellos... Y en breve, madre. Britney Spears ha puesto fin a un torrente de rumores sobre su posible embarazo. «Ha llegado el momento de compartir la maravillosa noticia de que estamos esperando nuestro primer hijo juntos», publicó la cantante en su página web (www.britneyspears.com).

Ya lo venía advirtiendo desde que se casó, hace siete meses, con su segundo marido, el bailarín Kevin Federline, con quien aparece en la foto. Él podría ser un incentivo para darle un giro a la surrealista vida de la *sex symbol* norteamericana: su supuesta virginidad hasta el día de su boda, rota por uno de sus exnovios, el cantante Justin Timberlake; su apoyo explícito a la política del presidente George Bush; el beso subido de tono con Madonna en la gala de los MTV 2003; su matrimonio con un amigo de la infancia, Jason Alexander, con quien celebró una boda sorpresa en Las Vegas que anuló tres días después, como parte de una broma para llamar la atención...

Hace un mes, Britney Spears dejaba caer su intención de formar una familia en Kentwood (Luisiana), donde reside su madre. Para su marido, Kevin Federline, éste será su tercer hijo, ya que tiene dos niñas pequeñas, Kori y Moesha, fruto de la relación con su exnovia la actriz Shar Jackson.

Madonna podría ser la madrina
 Era su modelo a imitar cuando era una niña. Luego, su compañera y amiga íntima, y ahora podría ser la madrina de su hijo. Britney Spears, con la mente centrada en su deseo de embarazo, le pidió hace unas semanas a su maestra de profesión que fuera la madrina de su bebé. Si es una niña, ¿será la siguiente diva del pop? EFE

SUS ROMANCES MÁS SONADOS

Justin Timberlake
 → Los celos de ella acabaron con dos años de noviazgo con el cantante, «el soltero más deseado del mundo» (foto).

Wade J. Robson
 → La cantante encontró consuelo en brazos del coreógrafo y compositor australiano (foto).

Jason Alexander → Amigo y novieto de la infancia con el que protagonizó una boda sorpresa que duró tres días hasta su anulación.

Kevin Federline → El bailarín parece haber encarrilado la vida de la joven cantante. Contraerón matrimonio hace siete meses en California, y ahora será padre de su primer hijo.

- a) ¿Qué noticia hace pública Britney Spears?
- b) ¿Por qué es *surrealista* la vida de la cantante?
- c) ¿Desde cuándo ha manifestado Britney su intención de ser madre?
- d) ¿Qué otra cantante podría ser la madrina del hijo que espera? ¿Por qué?

La corrección de dichas cuestiones se haría de forma participativa y mediante la comprobación de que el estudiante ha captado la idea esencial del texto.

Tras esta primera fase, el docente podría sacar mayor rendimiento al material utilizado focalizando su atención en aspectos léxicos y gramaticales. Es así como preguntaría a los aprendices el significado de términos y expresiones idiomáticas del tipo: *incentivo*, *exotismo*, *ídolo*, *surrealista*, *sex-symbol*, *diva*, “*subidito de tono*”, “*torrente de rumores*”, etc. Para llevar a cabo esta tarea los estudiantes podían hacer uso del diccionario aunque lo que realmente nos interesaba es la deducción de significados por el contexto.

Una vez concluida la tarea, el profesor se adentraría en el terreno gramatical e indicaría a los alumnos que han de señalar las perífrasis verbales que aparezcan en la noticia. De este modo comprobaría el grado de asimilación que los estudiantes poseen tras la explicación de un contenido gramatical concreto. Igual ocurre con el tratamiento de los pronombres relativos. Los aprendices debían identificar algunos y señalar su antecedente.

Ahora bien, la realización de actividades previas conducía a una tarea final correspondiente a la habilidad de expresión escrita. En este momento el profesor pretende lograr el objetivo más ambicioso de la composición escrita: *la escritura espontánea* (Ripoll Quintana 2000). La riqueza creativa del alumno se plasmará en la redacción de una carta en la que debe felicitar a la cantante, Britney Spears, por su futura maternidad.

La interacción en el aula tendría lugar con la exposición oral de las cartas redactadas por los estudiantes. Además cada uno de ellos podrá demostrar su capacidad de transmisión de ideas.

Esta primera actividad estaría pensada para alumnos de 3º de ESO que, a pesar de que deberían dominar determinados contenidos, no lo hacen lo suficiente ó bien su comprensión lectora o expresión escrita resulta deficiente. Por este motivo se propone un tema transversal, el mundo de los *famosos*, para enfocar el aprendizaje de la lectoescritura de una forma diferente a la habitual. Por otro lado, conviene aclarar que el género epistolar sería el que pondrían en práctica en mayor medida, haciendo uso de los recursos lingüísticos necesarios para conseguir una buena redacción.

Como se puede comprobar una simple noticia del corazón puede generar múltiples enfoques para el tratamiento de la lectoescritura en el aula.

No podemos dar por concluida la actividad sin antes presentar una posible evaluación de la misma. Para el caso que nos ocupa, creemos que se podría realizar una ficha de autoevaluación en la que el estudiante evaluara sus propios conocimientos y manifestara libremente su opinión para mejorar la presentación del ejercicio. La ficha sería similar a ésta:

FICHA DE AUTOEVALUACIÓN

- ¿Qué has aprendido con esta actividad?
- ¿Qué otras instrucciones del profesor necesitarías para mejorar tu expresión escrita?
- ¿Te ha gustado la exposición del tema?
- ¿Crees que es de interés para los jóvenes?
- ¿Desconoces vocabulario del texto?
- ¿Qué sección de la actividad te ha gustado más?
- ¿Qué otro tipo de cartas te gustaría aprender a escribir?

2ª ACTIVIDAD: "ME RIÑEN POR REÍRME TANTO"

La segunda actividad que proponemos se fundamenta en una entrevista realizada a un famoso periodista del programa del corazón: *Aquí hay tomate*. Dicha entrevista se ha extraído también del periódico *20 minutos* de Granada.

Para llevar a cabo este ejercicio en secundaria creemos necesario dividirlo en dos fases: a) comprensión lectora y b) expresión escrita.

En relación a la primera fase se podría formular a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Considera el presentador que trabaja demasiado en televisión?
- ¿El programa que presenta es un programa de éxito? Da razones que justifiquen tu respuesta.
- ¿Cuál es la esencia del programa?
- ¿Qué límites se pone Jorge Javier a la hora de hablar de algunos temas en el programa?
- ¿Qué problemas tiene el presentador? ¿Qué hace por evitarlos?

J. J. Vázquez: «Me riñen por reírme tanto»

Tras dos años de éxito, 'Aquí hay tomate' mantiene su esencia ácida

GEMA EIZAGUIRRE
20 MINUTOS

¿De dónde saca tanta energía?

Supongo de que considero que lo que hago no es trabajo. Cuando me preguntan, nunca digo que voy a trabajar, sino a la tele.

Será porque todo va sobre ruedas con la audiencia...

Cuando eso va bien, todo va bien y la gente está de buen humor. La temporada ha sido muy relajada, pero el programa sigue evolucionando. Mi sueño es ser como Cristina García Ramos, en *Corazón, corazón*.

¿Cómo han llegado hasta aquí con tanto espacio de cotilleo por ahí suelto?

Era un programa algo arriesgado al ir un punto más allá de lo que ya había, pero hemos tenido mucha empatía con la gente.

Varios puntos más allá. ¿No les han intentado partir la cara alguna vez?

Sí (risas), pero los famosos se han profesionalizado y ellos participan también del juego. Aquí todos sacamos rendimiento.

Ese tono hiriente ¿es su sello de identidad?

No es hiriente, las cosas serias no se frivolan. Lo bueno de *Aquí hay tomate* es que no señalamos a nadie con el dedo acusador. Lo último que queremos es juzgar.

¿Y hay algún tope?

Nunca hablaré de malos tratos y abusos a menores.

¿Qué ha aprendido de sus grandes maestras, Rosa Villacastín y Ana Rosa Quintana?

Mucho, pero no te das cuenta de ello hasta que pasa el tiempo y ves que has asimilado recursos suyos.

¿Cómo le dio por el mundo del corazón?

Desde pequeño me ha gustado este mundo. Recuerdo que en 8.º de EGB, en vez de estudiar para los exámenes, me leí los tres volúmenes de *Los gozos y las sombras*, de Torrente Ballester.

«Lo bueno del programa es que no señala a nadie con el dedo acusador. Lo último que queremos es juzgar»

¿Está abierto a la posibilidad de hacer otras cosas?

Espero hacer muchas cosas, pero no me pongo planes para el futuro.

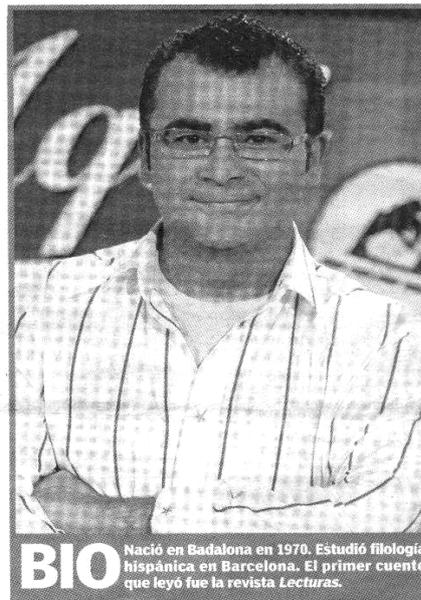
¿Cómo le va con Carmen Alcayde?

Somos como Concha Velasco y Marsó, lo contamos todo. Nos costó la adaptación, pero ya estamos bien.

¿Cómo supera esos ataques de risa que le dan?

Mi gran problema es la risa. Me he llevado broncas por reírme al dar una información. Yo me pellizco en las piernas debajo de la mesa, pero no hay manera.

☛ Tele 5. 15.30 horas.



BIO Nació en Badalona en 1970. Estudió filología hispánica en Barcelona. El primer cuento que leyó fue la revista *Lecturas*.

El secreto está en la salsa

→ Ingredientes ligeros. Un buen puñado de miserias ajenas que hacen que uno se sienta mejor. Vázquez lo describe como «la ausencia de trascendencia en los temas».

→ Cocción lenta. Todo está estudiado al milímetro. «Es muy de guión» y la improvisación es mínima. «Si nos enrollamos 15 segundos de más, corre el peligro de que se elimine el reportaje de algún compañero», dice Jorge Javier.

→ Con mucho cuerpo. No hay protagonistas absolutos en el programa. «Es un espacio muy coral, donde el presentador es uno más», asegura su conductor.

LOS CONDIMENTOS



Luis Cao → Enfrascado en su gorro negro, el uruguayo de 34 años se recrea en la ironía y es compinche de la cámara. Su atrevimiento le valió una soberana bronca de Sara Montiel.



Luis García Temprano → El canario de 29 años oculta su aguijón bajo una resultona cara de niño bueno. «Es lo que mejor me funciona», dice.



Miquel Serra → Este catalán socarrón sustituyó a Jorge Javier el pasado verano al frente del programa. Su acento y su ingenuidad fingida son la clave de su éxito.

Una vez leída la entrevista, los estudiantes tenían que razonar sus respuestas de modo que el profesor comprobara que la comprensión lectora había sido satisfactoria. Por su parte, el modo de corrección de este subapartado se desarrollaría mediante intervenciones de los alumnos.

Concluida la fase de comprensión lectora, el docente trataba de proporcionar al estudiante un bagaje léxico rico mediante la utilización de frases idiomáticas y

colocaciones actuales del español que se manifestaban en el texto: “*esencia ácida*”, “*tono hiriente*” ó “*dedo acusador*”. Una vez aclarados los términos, el profesor invitaba a los estudiantes a señalar otras expresiones idiomáticas y vocablos de uso frecuente que hacen acto de presencia en la entrevista. Tal es el caso de *empatía*, *frivolizar*, *profesionalizar*, *puñado*, *enrollar*, etc. Cada una de estas palabras puede ser tratada de forma independiente considerando primero la deducción de su significado por el contexto y después, proporcionando nuevas acepciones a las que los estudiantes ya conocen.

La segunda fase que consideramos para trabajar esta actividad era la de expresión escrita. Redactar no es una tarea fácil, por esto hay que dotar a nuestros alumnos de los recursos necesarios para que logren escribir con cierta soltura. Así pues, tomando como ejemplo la entrevista expuesta, pensamos que se podría presentar a los estudiantes tres textos correspondientes a las biografías de tres personajes famosos. El primero pertenecía al cantante almeriense David Bisbal; el segundo a Penélope Cruz y el tercero al malagueño Antonio Banderas.

El profesor debía indicar a los aprendices que tenían que seleccionar a uno de estos personajes y leer su biografía. Tras esto debían plantear preguntas que ellos formularían a estos famosos. En definitiva, el objetivo era que el alumno fuese capaz de redactar una entrevista a un personaje de actualidad. Para que la tarea resultara más fácil el profesor recomendaba a sus pupilos que vieran programas de televisión donde periodistas profesionales realizan entrevistas a famosos (*Las Cerezas*, *55 segundos*, *Lo + plus...*). Finalmente cada estudiante escribía individualmente su propia entrevista y luego la exponía en clase para ser corregida por el profesor.

La actividad propuesta tendría como aprendices destinatarios a alumnos de bachillerato, dado que el grado de dificultad es mayor que en la anterior. No obstante, podría ser adaptada para estudiantes de 3º o 4º de ESO teniendo presente el dominio de las destrezas que posee nuestro grupo meta.

Por otra parte, el género discursivo en el que los alumnos profundizarían sería en la realización de una entrevista. La ironía, la agudeza, la sutileza y la omisión de información son recursos que forman parte de cualquier entrevista. Estas técnicas junto con la riqueza expresiva del estudiante son las que se pretenden desarrollar con esta actividad.

En conclusión se puede decir que en esta tarea se trazaron dos objetivos: a) que los estudiantes alcanzaran una comprensión global del texto y comprendieran el uso y significado de determinadas expresiones idiomáticas del español (objetivo de comprensión lectora); y b) que demostraran su habilidad en la destreza escrita a la hora de redactar una entrevista (objetivo de expresión escrita).

El sistema de evaluación que se propone se encontraría en la misma línea del ejercicio anterior. Dado el escaso tiempo de que se dispone para la realización de la actividad se presentaría una ficha autoevaluatora que serviría de referencia didáctica para el profesor.

3ª ACTIVIDAD: “¿QUÉ TE SUGIEREN LOS ANUNCIOS?”

La tercera y última actividad del corpus que exponemos en esta comunicación tiene relación con el mundo de la publicidad. Los anuncios que hoy día se ven en TV, revistas, periódicos, folletos, etc., pueden constituir un material valiosísimo para trabajar en el aula aspectos gramaticales.

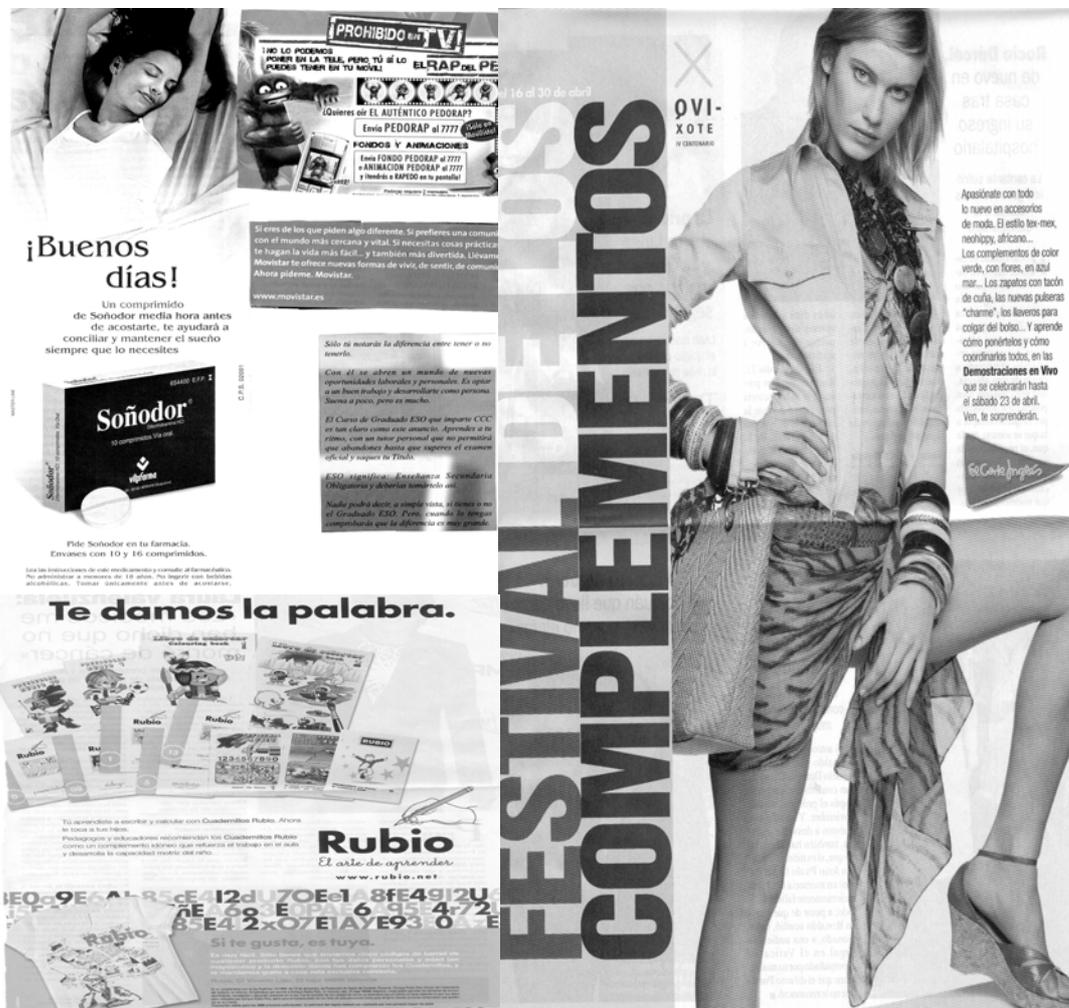
Para el caso que nos ocupa pensamos que la imagen podía servir de estímulo para lograr una mejora en la adquisición de fenómenos de carácter gramatical. Se llegó a esta conclusión tras observar que la mayoría de anuncios estaban plagados de formas

imperativas que indicaban al consumidor u oyente que realizara una acción determinada para alcanzar una satisfacción personal.

Es por ello por lo que procedimos a la selección de varios anuncios para trabajar en clase los pronombres personales. Dicho contenido se enfocó desde el punto de vista de la lectoescritura ya que constituye nuestro fin primordial.

El modo de proceder fue el siguiente: se indicaba a los alumnos que leyeran esos anuncios y respondieran a una serie de preguntas:

- En el anuncio del gorila aparecen algunos pronombres, ¿podrías identificarlos?
- ¿Qué se recomienda en el anuncio de movistar? ¿A qué se refiere con las formas *llévame* y *pídemme*?
- En el anuncio de CCC se repite varias veces un pronombre, ¿cuál es?
- ¿Qué funciones crees que desempeña el pronombre átono *te* en el anuncio de Soñodor?



- En los Cuadernos Rubio aparece un slogan: "Si te gusta, es tuya". ¿Qué función tienen los pronombres *te* y *tuya*?
- Todos los complementos del Corte Inglés están representados en la forma de un pronombre. ¿Cuál es?

La corrección de estas preguntas se llevaría a cabo en clase de forma que el estudiante participara activamente. Por otra parte, las dudas que el alumno pueda tener en un momento determinado se resolverán utilizando ejemplos y contextos adecuados.

La forma de los pronombres personales es algo que los aprendices de una lengua distinguen perfectamente pero no la función que éstos desempeñan. La categoría formal de pronombre está clara pero no tanto la categoría funcional que dicha forma representa (objeto directo, objeto indirecto...). Para insistir en esta deficiencia se plantea esta actividad. En ella los pronombres están contextualizados de modo que la identificación de su función resultaría más sencilla que en oraciones aisladas. Entonces, por un lado se les obligaría a los alumnos a leer y, por otro, a asimilar la función de una forma gramatical por su conocimiento del mundo.

La segunda parte de la actividad tenía como finalidad la descripción de una imagen visual que aparecía en uno de los anuncios presentados. Concretamente proponemos a los estudiantes la imagen del Festival de los Complementos para que ellos describan a la chica de la foto. Tras la descripción debían escribir una carta a un amigo/a donde le recomendaran cómo debía ir vestido/a en función de la información que se ofrecía en el anuncio.

Este último ejercicio estaría pensado para estudiantes de 4º de ESO. Este curso ya debería haber aprendido en sus clases de lengua la sintaxis básica que le permitiera identificar funciones pronominales; sin embargo, el poco interés que los alumnos muestran hacia estos temas unido a la aridez de la sintaxis induce a un replanteamiento por parte del profesor hacia determinados aspectos de carácter lingüístico. Igual ocurre con la dificultad que los estudiantes poseen para expresarse por escrito.

Por otra parte, el género discursivo que más se trabajaba con esta tarea era la retórica como medio de persuasión en anuncios publicitarios. Se trataría de que el alumno comprendiera los recursos lingüísticos que se utilizan en español para persuadir o convencer al lector u oyente.

En relación a los temas tratados se puede decir que interesaba que el aprendiz entrara en contacto con el amplio sector publicitario (móviles, enseñanza, moda, educación...) y supiese comprender que “bajo una imagen se esconden mil palabras”.

Por lo que se refiere a los objetivos que se persiguen con la actividad, podemos afirmar que el profesor deseaba que el alumno comprendiera la persuasión que conllevaba el mundo publicitario e identificara las formas pronominales que subyacían de los textos. Por otro lado interesaba que el estudiante supiese expresarse por escrito a través de descripciones o cartas de recomendación (informales).

En última instancia conviene aclarar que el modo de evaluar la actividad estaría en consonancia con el sistema de bandas analíticas propuesto por Cassany *et alii* (1994). Estos autores hablan de un tipo de evaluación precisa del texto que tiene en cuenta varios aspectos: adecuación (presentación limpia, registro apropiado y propósito comprensible), coherencia (información, estructura y párrafos), cohesión (puntuación, conectores, pronombres y orden de palabras), corrección (gramática) y variación (recursos expresivos).

Criterios para la creación de nuevas actividades

En este trabajo hemos ofrecido tres posibles actividades para trabajar determinados contenidos lingüísticos en el aula; sin embargo, en las líneas que siguen trataremos de proporcionar algunas pautas para la elaboración de otras similares.

Los pasos comunes que se han seguido para realizar las tres tareas son los siguientes:

1. Seleccionar un texto periodístico sea del tipo que fuere: una noticia, una carta, un anuncio, una opinión, una entrevista, etc.
2. Leer el texto y *sacarle* el mayor rendimiento posible en el aula. Es decir, el profesor tendrá que elegir un texto que le permita profundizar en la enseñanza del aspecto lingüístico que desee. Así pues, se puede plantear estudiar los pronombres y hacer uso del potencial pedagógico de los anuncios; también puede decidir ampliar el vocabulario de sus alumnos y escoger una entrevista ó un artículo de opinión; por otro lado puede optar por las cartas (cartas al director, por ejemplo) ó quejas ante una determinada situación y enfocar el aprendizaje hacia el género epistolar, la ironía ó el sarcasmo. Se trata, en definitiva, de que el docente haga uso del pasaje que mejor se adecue a sus necesidades y a partir de ahí “de rienda suelta a su imaginación”.
3. Es importante no olvidar que debemos elegir un texto que despierte el interés del alumnado. Así pues, el profesor debe presentar un escrito que sea motivador para el estudiante. Es por esto por lo que en esta comunicación hemos escogido textos de actualidad. También se podrían adoptar otras líneas temáticas: sucesos, cine (cartelera), fiestas (botellones, macrofiestas, fiestas populares, etc.), música, deportes, etc.
4. El docente debe preguntarse cómo enfocar la lectoescritura a través de un medio de comunicación de masas: la prensa. En este momento es el texto el que le facilita las pautas necesarias para trabajar esta habilidad. Básicamente podríamos sintetizar los contenidos del siguiente modo:
 - i. Preguntas de comprensión lectora. El alumno debe razonar sobre aquello que ha leído.
 - ii. Captación de las ideas fundamentales del texto. El estudiante ha de conocer la línea argumental y saber explicarla de forma oral ó escrita al profesor y a sus compañeros. Este ejercicio se podría llevar a cabo mediante la formulación de preguntas por parte del docente, exposiciones orales en el aula, debates, diálogos entre compañeros, etc.
 - iii. Ampliación de contenidos lingüísticos (fonéticos, morfosintácticos ó léxicos) que sean objeto de estudio en el curso de secundaria que nos ocupe. Nos referimos al hecho de que el profesor debe aprovechar el texto de que dispone para poner en práctica algunos conocimientos de lengua española entre sus pupilos. Así pues, se puede plantear estudiar más en profundidad cuestiones fonéticas: acentos, pronunciaciones, distinción de fonemas...; morfosintácticas: relativos, perífrasis verbales, pronombres personales, formas impersonales de los verbos, construcciones con *se*, conectores, análisis sintácticos, diferencias entre formas y funciones sintácticas, etc.; y léxicas: incorporación de nuevo vocabulario, frases idiomáticas, refranes, colocaciones... Ahora bien, todos estos contenidos han de desplegarse partiendo de la comprensión lectora del estudiante y mediante la realización de actividades.

- iv. Puesta en práctica de la destreza escrita. Los profesores se lamentan de que sus aprendices no escriben todo lo bien que debieran. Es así como habría que potenciar esta habilidad en secundaria, sobre la base de textos periodísticos de diversa índole. Por tanto, toda persona que lo desee puede optimizar la escritura de la siguiente forma: a) en primer lugar con una lectura previa anterior; b) en segundo lugar, con la comprensión global de un texto; y c) por último proponiendo al estudiante ejercicios tales como redacciones (cartas, sucesos, anécdotas, etc.), descripciones orales y escritas, narraciones, etc. Sin olvidar insistir en dos asuntos fundamentales: la ortografía y la caligrafía.
5. ¿Cómo evaluar? Las actividades que hayamos propuesto deben ser evaluadas de alguna forma. Por ello el sistema de evaluación que elijamos dependerá de la tarea realizada y de los gustos del profesor. En este trabajo dábamos algunas pautas para valorar los conocimientos de los estudiantes mediante fichas de autoevaluación. En ellas se formulan preguntas relacionadas con el *modus operandi* del ejercicio y las preferencias del alumno, con el fin de orientar el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura. También ofrecíamos un modelo de evaluación mediante bandas analíticas (Cassany *et alii* 1994). En definitiva, se puede decir que es el profesor el que tiene la última palabra.

2. CONCLUSIONES

1. Los estudiantes de enseñanza secundaria pueden mejorar sus habilidades de lectoescritura utilizando textos periodísticos sobre temas de actualidad.
2. Los profesores han de acercar sus intereses a los del alumnado para que no haya tanta distancia entre ellos.
3. La prensa puede proporcionar una tipología textual muy interesante para trabajar no sólo la comprensión lectora y expresión escrita sino también los planos fonético, morfosintáctico y léxico de una lengua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bonachera Cano, A. M., 2000, "Las definiciones contextuales: Una herramienta fundamental de la lectura comprensiva" en J. A. Moya Corral, ed., 2000, *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (Granada: Universidad de Granada), pp.87-95.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz, 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.
- Cruz A, E. Mendoza y S. Defior, 2004, "Errores de lectura y escritura en español" en J. A. Moya Corral y M. I. Montoya Ramírez, eds., 2004, *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, (Granada: Universidad de Granada), pp.139-147.
- García Jordán, J.M^a, 2004, "Una experiencia real sobre la lectura en la enseñanza secundaria obligatoria" en J. A. Moya Corral y M. I. Montoya Ramírez, eds., 2004, *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, (Granada: Universidad de Granada), pp.199-209.

- Justicia, F., 2000, "Procesos en la adquisición de la lectura" en J. A. Moya Corral, ed., 2000, *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (Granada: Universidad de Granada), pp.38-53.
- Ripoll Quintana, M^a P, 2000, "Técnicas para potenciar la lectoescritura" en: en J. A. Moya Corral, ed., 2000, *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (Granada: Universidad de Granada), pp.309-313.

ARROBA @, UN SÍMBOLO HERMAFRODITA

Antonio Manuel Membrilla Fernández

*Así que las letras representan las voces,
y las voces significan, como dice
Aristóteles,
los pensamientos que tenemos en el
alma.*

Antonio de Lebrija

1. INTRODUCCIÓN

Imagínense cuál fue mi sorpresa cuando, durante mi visita realizada al nicho de un familiar situado en el cementerio de la localidad granadina de Guadix, me encontré con una lápida de una persona fallecida en 2004 en la que se podía leer la siguiente leyenda: *Tu esposo, hij@s y familia no te olvidan.*

Este hallazgo me hizo reflexionar acerca de la rapidez con la que surgen y se extienden nuevas formas y usos en nuestra lengua; concretamente en lo que respecta al uso del símbolo @ (arroba) como marca unificadora de los géneros masculino y femenino¹; característica que ha ido cada vez más en aumento desde la aparición de lo que podríamos denominar como *cyberlenguaje*, que trajo consigo el comienzo del uso de este símbolo como una letra más en *chats*² y foros de opinión de internet, el fortalecimiento de este uso a finales de la década de los '90 (1998) con la aparición del lema utilizado por el partido político de Izquierda Unida: *Somos necesari@s*³, y la

¹ Este fenómeno fue denominado como *género arroba* por el profesor de la Universidad de La Coruña José-Álvaro Porto Dapena. Cfr. artº. *Género "arroba", neutralización masculino / femenino y síndrome antimachista*. Rev. Español Actual, nº 72, 1999, pp. 5-14.

² En los canales de *chat*, los encargados de mantener o moderar el canal reciben el nombre de *operador* y, en la lista de usuarios que en ese momento están conectados, su apodo (o *nick*) aparece, siempre en primer lugar, precedido de una @. A partir de este hecho no es extraño que en foros y *chats* se utilice con frecuencia de forma metafórica la denominación @ para referirse a un operador del canal.

³ El caso de Izquierda Unida es significativo, ya que en ellos esto no fue una moda pasajera fruto de un eslogan electoral surgido en un tiempo determinado; sino que al contrario de esto, han continuado

consolidación de la utilización de estas fórmulas por parte de organizaciones de distinta índole⁴. Es momento idóneo, para hacer referencia a la reciente y última campaña televisiva del Plan de fomento de la Lectura del Ministerio de Cultura, cuyo eslogan es el siguiente: *Si tú lees, ell@s leen*. En este aspecto, las críticas no surgen sólo debido al uso incorrecto del símbolo arroba como si se tratase de una letra más del alfabeto sino, también, porque el anuncio está acompañado de una voz en *off* que lee el eslogan de la campaña de la siguiente manera: *Si tú lees, ellos leen*. Entonces, si el eslogan va a ser leído de esta forma ¿por qué utilizan la arroba en sustitución de la -o- característica del morfema neutralizador de masculino y femenino?, ¿por qué se trata de transgredir la norma?

Partiendo de la definición de la Ortografía de la RAE⁵, en la que se califica a la arroba como un *símbolo no alfabetizable* cuya aparición se da en direcciones de correo electrónico, trataré de explicar cuales son las causas que han propiciado la aparición y uso de tal símbolo como si se tratase de un carácter más del alfabeto de la lengua española, “grafía” en cierto modo peculiar ya que si así lo fuese, ésta sería la primera letra del abecedario que carecería de cuerpo fonológico propio.

Desde un primer instante, dejaré bien claro que en ningún momento me posiciono a favor de la utilización de este símbolo como una grafía cualquiera; ahora bien, tal fenómeno es una realidad, cuya proyección espacial cada vez va más en aumento, por lo tanto creo que esta debe ser causa suficiente para su estudio pormenorizado.

Tengo que señalar también que, durante el proceso de investigación que dio como resultado este trabajo, encontré numerosos y distintos ejemplos relacionados con del uso de la arroba como morfema neutralizador de género. He tratado de respetar los más significativos, mientras que otros, bien por falta de espacio, bien por reiterativos, han debido de ser rechazados.

2. HISTORIA DE LA ARROBA

El diccionario de la Real Academia Española⁶ señala que el término *arroba* procede del árabe hispánico *arrúb'*, y este del árabe clásico *rub'*, cuyo significado es el de *cuarta parte*. Ahora bien, mientras que en su primera acepción indica que la arroba es una medida de peso equivalente a 11'502 kilos, en la quinta recoge su uso en informática, como símbolo usado en las direcciones de correo electrónico. La aparición de la quinta acepción se vio quizás auspiciada por el crecimiento del mundo de la informática en general y de internet en particular. Por otro lado, no aparece ninguna acepción que haga referencia a la utilización de la arroba como neutralizador de ambos géneros, pero la verdad es que se trata de una realidad que está ahí. Por su parte, el profesor Corominas en su diccionario etimológico documenta esta palabra en 1219, cuyo significado es el del peso equivalente a la cuarta parte de un quintal. Voz procedente de *róba'*, que se trata de la pronunciación vulgar del vocablo árabe *rub'* “cuarta parte”, derivada ésta de *árba'* que significa “cuatro”.

utilizando esta fórmula en sucesivas ocasiones. Esto bien se puede ver en los programas electorales presentados para las elecciones generales de los años 2000 y 2004.

⁴ A continuación presentaré eslóganes y frases utilizadas por algunas organizaciones granadinas que utilizan la @. COLEGA (Colectivo de lesbianas y gays de Granada): *¡Atrévete a hacer algo por ti, por tod@s!*; Protección Civil de Granada: *¡¡Hazte Voluntari@ de Protección Civil!!*; EPSILON (Asociación granadina de epilepsia): *Pretendemos dar respuestas prácticas a l@s enferm@s, a sus familiares y a la población en general*.

⁵ Op. cit. Ed. 2002

⁶ Op. cit. Ed. 2001

El profesor de Historia de la Universidad La Sapienza de Roma , Giorgio Stabile halló en un diccionario de español-latín de 1492, que el vocablo *arroba* era traducido por el de *ánfora*⁷. También descubrió la utilización de este símbolo en cartas pertenecientes a mercaderes venecianos fechadas a principios del s. XVI (1536). Hasta ahora, este es uno de los vestigios más antiguos de la utilización de este símbolo que representaba la abreviatura de *la ánfora*, unidad de peso utilizada por los mercaderes venecianos.

Posteriormente fue adoptada por la simbología británica acogiendo el significado de *el precio de cada unidad o cada unidad a un precio de* (traducido por la preposición inglesa *at*); por ejemplo: Each book @ 5.00 US dollars (“Cada libro a 5 dólares USA”).

Durante el Renacimiento este signo solía aparecer en los libros de aritmética contable como enlace entre las unidades de mercancía y el precio que se pagaba por ellas, por ser la abreviatura de la preposición latina *ad* (a, hacia, en) realizada por los copistas de la Edad Media, en un intento de aligerar su tedioso trabajo. Ya en la España del s. XIX se confundía el signo con una medida de peso de uso frecuente: la *arroba*, ya que estos, el peso y el signo, aparecían con frecuencia juntos en los estadios de las mercaderías.

En el siglo XX, Ray Tomlinson, el ingeniero estadounidense que inventó el sistema de mensajería electrónica *Arpanet* (sistema informático cuya evolución daría como resultado a la actual Internet) aprovechó este símbolo, cuya utilización era bastante extensa en gran parte de Europa (mayoritariamente en Inglaterra) para su nuevo sistema de mensajería. El resultado fue la consiguiente recuperación del signo para servir de enlace natural entre el nombre del usuario y su localización. Al parecer, la elección se debió a que se trataba de uno de los caracteres menos utilizados del teclado, y por lo tanto, menos propenso a posteriores ambigüedades. La arroba @ es el símbolo que se incluye en todas las direcciones electrónicas de correo. En inglés se le conoce como *at* que corresponde a uno de los significados de esa palabra: *en* (en español), quedando constituida la dirección de un correo electrónico de la siguiente manera, *nombre@dominio.com*; o sea, tu nombre *en* el dominio tal.

Pero, aunque esta historia del símbolo @ se puede contar en España y América latina, no ocurre lo mismo en otros países, en los que este signo se conoce con muy diversos significados; con nombres que tienen su origen en una interpretación, más o menos imaginativa, debido a la forma del signo⁸.

⁷ La noticia de este descubrimiento fue publicada en el diario italiano *La Repubblica*.

⁸ afrikáans: aapstert (cola de mono); alemán: klammerhaffe (mono araña), affenschwanz (cola de mono); búlgaro: majmunsko *a* (*a* mono), majmunska (monito); catalán: arrova, rova; checo: zavinac (arenque en adobo); coreano: dalphaengi (caracol), gol-baeng-i (caracol acuático); danés: snabel-*a* (*a* trompa de elefante), grisehale (rabo de cerdo), alfa teng (signo alfa); esperanto: atelo (mono araña), heliko (caracol), po-signo (signo de *a razón de*), volvita *a* (*a* envuelta); estonio: kommerstmärk (signo comercial); finlandés: taksa (precio), kissanhäntä (cola de gato); francés: arobas, arobase, *a* commercial, arobe, arrobe, escargot (caracol); frisio: apesturtsje (cola de mono); griego: to pap'aki, papi (patito); hebreo: shablul (caracol), strudel (pequeño bollo dulce enrollado); holandés: apestaartje (colita de mono), apestaart (cola de mono), *a*-krol (*a* con un rizo), apeklootje (testículo de monito); húngaro: kukac (gusano); idish: shtrudel (pastel enrollado); inglés: *at* sign, commercial *a*, arroba; italiano: *a* commerciale, chiocciola (caracola); japonés: atto maaku (marca *at*); lituano: comercial *et* (*at* comercial); mandarín: xiao lao shu (ratoncito), lao shu hao (signo ratón); noruego: snabel-*a* (*a* trompa de elefante), alfa krol (alfa rizo), grisehale (rabo de cerdo), kanelbolle (torta de forma espiral); portugués: arroba; rumano: coada de maimuta (cola de mono); ruso: sobachka (perrito); serbio: majmun (mono), ludo *a* (*a* loca); sueco: apsvans (cola de mono), kanelbulle (canela en rama), snabel-*a* (*a* trompa de elefante), at-tecken (signo *at*), alfaslang (alfa manguera), krullalfa (alfa encrespada); turco: gül (rosa). Fuente: Toni de Haro. www.1de3.com

3. LA ARROBA Y EL GÉNERO EN ESPAÑOL

Este debe ser momento para explicar las razones que han propiciado el uso de @ como morfema neutralizador de los géneros masculino y femenino.

Recordando, muy brevemente, la estructura que presenta la flexión de género en la Lengua española, de los tres géneros que aparecían en Latín (masculino, femenino y neutro), nuestra lengua conserva sólo la oposición entre el masculino y el femenino, ya que la distribución del género real en dos terminaciones hizo que quedara sin función el neutro, perdiéndolo en romance e incorporando sus formas al masculino o al femenino. Como bien escriben Alvar y Pottier en su *Morfología histórica del español: el género gramatical en español depende, sobre todo, de causas históricas, aunque éstas pueden quedar perturbadas por otras analógicas, o, en los casos de inseguridad original, se crean masculinos o femeninos sin gran rigor en una división que, incluso, puede mantenerse vacilante a lo largo de los siglos.*

Ahora bien, el problema que aquí nos atañe se presenta cuando se da lo que el profesor Porto Dapena denomina como *neutralización condicionada por el contexto*, es decir, una neutralización dependiente del uso determinado que el sustantivo adquiere en el contexto en el que se halla inscrito. Produciéndose entonces, *una generalización o extensión semántica de uno de los géneros, que también se desemantiza, pero sólo en determinados contextos, al perder el rasgo semántico que normalmente lo opone al otro género*⁹. Tal neutralización se da en sustantivos con flexión de género y sexo variable, cuando durante el acto de habla son utilizados de forma genérica, es decir, sin hacer referencia explícita a ninguno de los dos géneros¹⁰. Algunos ejemplos al respecto podrían ser las siguientes frases:

1. a) *Los ciudadanos* acudieron en masa al despacho del alcalde.
b) La leche es buena para el crecimiento de *los niños*.
c) *Los camioneros* deberán ser puntuales en la entrega.
2. a) *Muchos padres* acudieron a la reunión del colegio.
b) *Los reyes* veranean en Mallorca.
c) *Los actores* de cine ganan mucho dinero.
3. a) *Los trabajadores* secundaron la huelga.
b) *Los ciudadanos españoles* disfrutan de un clima soleado.
c) Habrá medidas legales para favorecer las garantías de *los cooperantes*.

⁹ Cfr. J.-A. Porto Dapena *op. cit.* pág. 9.

¹⁰ Sin embargo, también aquí aparecen algunas excepciones, ya que existen sustantivos en los que nunca podría darse tal neutralización, debido a que la cualidad sexual de una u otra palabra no está condicionada por el morfema constituyente y, por esta razón, sería correcta y necesaria la utilización de la forma masculina y femenina en los contextos en los que se hiciese alusión a las dos realidades; por ejemplo, *varón / mujer, macho / hembra, yerno / nuera, marido / mujer, monje o fraile / monja*, etc. Es conveniente ver también como en algunos sustantivos la forma femenina es la encargada de producir tal neutralización, esto se da sobre todo en especies animales cuya utilidad para el hombre se centra sobre todo en las hembras de la especie, como por ejemplo, *gallina / gallo, oveja / carnero, paloma / palomo, cabra / cabro o cabrón, abeja / zángano*, etc.

En estos casos, en los ejemplos de 1, 2 y 3, los vocablos que aparecen en letra cursiva en las frases lo hacen como no marcados en cuanto al género. En estas palabras no existe ninguna necesidad al respecto de puntualizar que con su utilización no nos referimos sólo a los varones, sino también a las mujeres, por ello, y acatando la norma gramatical, aparecen estos vocablos con un morfema neutralizador que por cuestiones de evolución lingüística coincide con el morfema de masculino plural, fórmula utilizada en tal neutralización y que engloba tanto al macho como a la hembra a la vez, o mejor dicho, a ninguno de los dos.

Ahora bien, el problema surge cuando entre distintos grupos de personas se piensa que se está haciendo un uso machista del lenguaje con la utilización de la forma que coincide con la masculina para referirse a ambos géneros; por esta razón se despliega una “solución” a tal problema mediante el consiguiente “desarrollo” de ese pseudo-masculino plural, transmisor del género no marcado, en dos vocablos claramente marcados en cuanto al género, uno masculino y otro femenino. Los ejemplos quedarían entonces de la siguiente manera:

- 1'. a) *Los ciudadanos y las ciudadanas* acudieron en masa al despacho del alcalde.
b) La leche es buena para el crecimiento de *los niños y las niñas*.
c) *Los camioneros y las camioneras* deberán ser puntuales en la entrega.
- 2'. a) *Muchos padres y muchas madres* acudieron a la reunión del colegio.
b) *El rey y la reina* veranean en Mallorca.
c) *Los actores y las actrices* de cine ganan mucho dinero.
- 3'. a) *Los trabajadores y las trabajadoras* secundaron la huelga.
b) *Los ciudadanos españoles y las ciudadanas españolas* disfrutaban de un clima soleado.
c) Habrá medidas legales para favorecer la garantía de *los cooperantes y las cooperantas*¹¹.

El problema de los ejemplos anteriores, es que quebrantan el llamado *principio de economía lingüística* (que se puede identificar con el *principio de cantidad* de H. P. Grice), que rige que el hablante en su contribución a la comunicación debe ser informativo, pero no más de lo necesario. En este caso queda patente que la reiteración en de la distinción *macho / hembra* hace que la lectura de los ejemplos de 1', 2' y 3' resulte lenta y repetitiva sin aportar ninguna información nueva respecto a la información dada en los ejemplos de 1, 2 y 3, donde es evidente que no se hace distinción de género pese a la utilización de la forma masculina del sustantivo. Cosa muy distinta sería si por el contrario se utilizase únicamente la forma femenina de los ejemplos de 1', 2' y 3', ya que en este caso no se podría hablar de neutralización en cuanto al género, dándose por consiguiente una información muy distinta a la inicial.

La causas de ser reiterativo hasta la pedantería y no parecer machista ante la opinión pública son las causas que quizás hayan servido a ciertos grupos para adoptar la siguiente postura: la utilización del símbolo @ como morfema en el que se neutralizan

¹¹ Ajustándome a la norma académica, en el DRAE (ed. 2001) no se encuentra aceptada la entrada *cooperanta*. Ahora bien, la utilización aquí de este ejemplo se debe a que en el libro donde se reflejan las *Prioridades programáticas* de Izquierda Unida a las elecciones generales de marzo del año 2000 (pág. 111) se recoge la siguiente frase: *Medidas legales para favorecer las garantías de l@s cooperant@s* [sic]. Es decir, que en el desarrollo lógico de la palabra *cooperant@s* (los cooperantes y las *cooperantas*), se permiten la licencia de inventarse un sustantivo nuevo. Este fenómeno será explicado posteriormente.

los dos géneros. Esta medida se ve quizás auspiciada por la forma del símbolo en sí (una *a* dentro de una *o*), debido a que de su representación se pueden extraer las grafías *a* y *o*, que, por casualidad, coinciden con los morfemas de femenino y masculino respectivamente. Los ejemplos de esta otra “solución” serían los siguientes:

- 1*. a) *L@s ciudadan@s* acudieron en masa al despacho del alcalde.
 b) La leche es buena para el crecimiento de *l@s niñ@s*.
 c) *L@s camioner@s* deberán ser puntuales en la entrega.

El inconveniente surge cuando se intenta utilizar la arroba (@) con aquellos sustantivos en los que la distinción no se realiza mediante la sustitución del morfema de género de la raíz de dicha palabra, sino que en sí constituyen dos voces distintas no diferenciables a través del morfema. Esto ocurriría con los ejemplos dados en 2' con las oposiciones *padres / madres, rey / reina, actores / actrices*.

También surge otra contrariedad con el uso de @ como supuesto morfema neutralizador de género, y es que su utilización tampoco se podría dar en palabras cuyo morfema de género fuese Ø, *-e* o *-es*, como se puede ver en los ejemplos de 3'. Quedando los ejemplos constituidos de la siguiente forma:

- 3*. a) *L@s trabajador@s* secundaron la huelga.
 b) Los *ciudadan@s español@s* disfrutaron de un clima soleado.
 c) Habrá medidas legales para favorecer la garantía de *l@s cooperant@s*.

Las palabras que aparecen en cursiva serían ejemplos incorrectos, ya que en el supuesto posterior desarrollo de la grafía (si entendemos que ésta está constituida por los morfemas *-a*, *-o*) surgirían palabras como *trabajadoras, españoles* o *cooperantas*. Es singular ver como este caso, pese a que en cierto modo parece inviable, aparece en textos frecuentes de los distintos individuos que utilizan la arroba como un morfema neutralizador de género. Es importante señalar además el caso concreto del ejemplo 3* c), en el que la utilización de la arroba ha propiciado la aparición de un nuevo vocablo no recogido por la RAE, como es el caso del femenino analógico de *cooperantes, cooperantas*.

Como colofón teórico quiero hacer hincapié en la idea que esboqué al comienzo del trabajo, y es que si bien la utilización de este símbolo como neutralizador de los dos géneros puede verse desde el principio de economía lingüística como un “acierto” para la comunicación escrita, ya que en sí una palabra puede amalgamar ambos géneros. Desde el ámbito de la comunicación oral, la utilización de este símbolo es inviable por dos cuestiones: la primera y principal es que este símbolo carece de cuerpo fonológico, por lo que su utilización sería totalmente rechazable, y por ello, como segunda cuestión, aportaría una “pseudo-traducción” instantánea del vocablo que disfrutase de tal símbolo, pasando entonces a contabilizarse dos palabras (una para el masculino y otra para el femenino, por ejemplo: *l@s ciudadan@s* = los ciudadanos y las ciudadanas) en vez de una (por ejemplo: los ciudadanos, cuyo uso engloba tanto a los ciudadanos y las ciudadanas en contextos en los que el vocablo abarque a ambos géneros). Y es que en el nivel oral no existe ninguna forma, distinta a los correspondientes morfemas de masculino y femenino que desempeñe tal función neutralizadora, por lo que lo más conveniente será continuar con el uso correcto de la forma masculina como neutralizadora de los dos géneros, y de la forma femenina en casos puntuales¹².

¹² Señalados en la nota 10.

4. CONCLUSIÓN

Hoy en día vivimos en sociedades ampliamente informatizadas, sociedades donde prima lo audiovisual, donde una imagen vale más que mil palabras, donde sólo hace falta que cualquier autoridad prohíba cualquier cosa para que instantes después surjan legiones de ácratas promoviendo lo contrario¹³. Estas razones pueden ser las que hayan favorecido que símbolos como el que aquí analizo se conviertan en bandera de ciertos movimientos sociopolíticos (asociaciones juveniles, feministas, partidos políticos, etc.)¹⁴.

Pero el problema no reside ahí, sino en la simple cuestión de que debido a modas o a sentimientos de mostrarse políticamente correcto ante la opinión pública, el hablante de español caiga en el error de modificar la lengua de acuerdo con ciertos intereses sociopolíticos.

Y es que no podemos hacer ahora una lengua nueva. Cada lengua posee un espíritu interior propio que se basa en un principio de economía, espíritu este, que se ha ido elaborando a través de siglos y generaciones; por lo que los cambios que se ajusten a tal aspecto serán bien recibidos, mientras que los demás serán meras cuestiones ideológicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvar, Manuel y Bernard Pottier, 1987, *Morfología histórica del español*, Biblioteca románica hispánica, Editorial Gredos, Madrid.
- Ambadiang, Théophile, 1999, "La flexión nominal. Género y número", en Ignacio Bosque y Violeta Demonte, 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vols.), Espasa, Madrid, Capítulo 74, pp. 4843-4913.
- Árias Barredo, Aníbal, 1995, *De feminismo, machismo y género gramatical*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Valladolid, Valladolid.

¹³ Cfr. además de las polémicas suscitadas acerca del uso del símbolo que aquí analizamos, otros usos incorrectos del lenguaje, como el del anglicismo *violencia de género*. Para más información al respecto ver: Fernando Lázaro Carreter, *El nuevo dardo en la palabra*, ed Aguilar, 3ª edición, Madrid, 2003, pp 193-196.

¹⁴ Transcribo a continuación un manifiesto encontrado en internet a favor del uso de la arroba (@) por parte de una organización feminista. «Arrobad@s por un signo. En esta página tod@s utilizamos el arroba contra el sexismo www.sexualidadonline.com tiene muchos compromisos con la comunidad, uno de ellos es a contribuir en la eliminación del sexismo que aparece en la mayoría de los medios de comunicación. Asimismo busca, como muchas otras instituciones y asociaciones, la construcción de una comunicación democrática y participativa para todos los sectores de la sociedad. Ésta es una exigencia del movimiento de mujeres en general y de las comunicadoras en particular, ya que han sido éstas últimas las que han hecho las peticiones a los gobiernos de los países del mundo, a la Organización de Naciones Unidas y particularmente a la industria de los medios de comunicación. Si el "mexicanas y mexicanos, las jóvenes y los jóvenes, si madres y padres" le parece reiterativo -que no exagerado-, existe una modalidad que ayuda a evitar la reiteración y a incluir a ambos géneros: *el uso de la arroba*. Si bien, *el uso de la arroba* no ha sido legitimizada por la Real Academia de la Lengua Española, su uso se ha popularizado de tal manera, que muchos sectores de la sociedad lo entienden sin necesidad de ser expertos lingüistas. www.sexualidadonline.com, en su afán por ir a la vanguardia no sólo de fondo, sino también de forma, empleará el uso de la arroba cuando sus autor@s lo tengan a bien emplearlo»

Díaz Rojo, José Antonio, 2000, “Sexismo léxico: enfoque etnolingüística”, *Español Actual*, 73, pp 39-56.

García Meseguer, Álvaro, 1996, *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, ed. Paidós, Barcelona.

García Moutón, Pilar, 2003, *Así hablan las mujeres*, ed. La esfera de los libros, Madrid.

Gómez Torrego, Leonardo, 1989, *Manual de español correcto II*, Arco/Libros, Madrid.

Lázaro Carreter, Fernando, 2003, *El nuevo dardo en la palabra*, ed Aguilar, 3ª edición, Madrid.

Porto Dapena, José-Álvaro, 1999, Género “aroba, neutralización masculino / femenino y síndrome antimachista”, *Español Actual*, nº 72, pp. 5-14.

APÉNDICE DOCUMENTAL

(Fotografías de la lápida encontrada en el cementerio de Guadix, Granada)



SOBRE *EL LÉXICO DEL OLIVO Y LA ALMAZARA*

Juan Antonio Moya Corral
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

A finales de la década de los 70 del siglo recientemente pasado, Juan Martínez Marín y yo, animados por don Gregorio Salvador, que por entonces era profesor de la Universidad de Granada, iniciamos el proyecto para la recogida de *El léxico del olivo y la almazara en la provincia de Jaén*. Tras la correspondiente etapa preparatoria, empezamos la recogida del material. “Las encuestas se llevaron a cabo durante el mes de diciembre de 1978 y los primeros meses de 1979” (Martínez y Moya 1982, p. 15).

La fortuna no es de quien la busca, es un regalo que los dioses dejan en el camino de los viajeros, es un bien inesperado que no suele percibirse sino algún tiempo después de disfrutarlo. Esto fue, probablemente, lo que nos ocurrió a nosotros. No estaba en nuestros cálculos que, pocos años después, gran parte de la cultura tradicional del olivo y, prácticamente, toda la relacionada con la producción de aceite iba a desaparecer. Durante el período de recogida de datos existía en la provincia de Jaén solo una almazara –o, al menos, nosotros tuvimos noticias de la existencia de solo una– que había modernizado el sistema de fabricación. La verdad es que el cambio que se iba a operar en el espacio cultural al que me refiero se inició inmediatamente y fue relativamente breve. La década de los 80 supuso una fuerte conmoción para los olivareros, los aceituneros y, sobre todo, para los trabajadores de las almazaras y las orujeras. El proceso de mecanización se inició y también se finalizó en la década de los 80. En esos diez años dejaron de usarse los molinos de piedras y todas las otras máquinas vinculadas con el viejo modo de extracción de aceite. En su lugar se fueron instalando unos ingenios controlados electrónicamente que, si bien modificaban en profundidad el método de extracción de aceite, respetaban, en gran medida, las fases de producción (Agencia para el Aceite de Oliva <www.aao.es>; <www.aceitedeoliva.com>; <www.aceite-de-oliva.es>). El proceso pudo ser, incluso,

más rápido, pero se ralentizó al objeto de que los trabajadores que requerían las viejas *almazaras* fueran acomodándose en las nuevas *fábricas de aceite* o en otros ámbitos de trabajo. Hubo convulsión, qué duda cabe, pero el cambio terminó por instalarse.

La fortuna de Juan Martínez y mía, más que la del lingüista, fue la del antropólogo que asiste (y registra como notario) ante una forma de vida que inmediatamente desaparece. Es probable que a finales de los 70, cuando pusimos en marcha el proyecto, los tradicionales *molederos* de piedra, los *capachos* donde se disponía la masa de aceituna triturada para que entrara en la prensa, las montañas de aceituna que se apilaban en la *troje* esperando entrar en el molino, etcétera, etcétera, tuvieran ya contados sus días, sin embargo, la fuerte marea que los habría de barrer llegaría en la siguiente década.

Es posible, pues, que este sea el mérito inusitado y, sobre todo, inmerecido de nuestro *Libro*. Hoy, 25 años después de su publicación en 1982, sus páginas son el registro de un saber vivo que, si aún se conserva en algún lugar, será un saber muerto o resucitado, cuando no puramente folclórico.

1. EL OLIVO Y LA ALMAZARA

El corpus que constituía la base del libro lo recogimos mediante un Cuestionario (Anexo 1) que constaba de 183 preguntas organizadas en torno a dos grandes apartados que, a su vez, correspondían a los dos aspectos que se iban a estudiar en el libro:

- a) *El olivar y el árbol*, que comprendía las ciento veintinueve primeras preguntas
- b) *La almazara*, que recogía las cincuenta y cuatro restantes.

Este cuestionario lo rellenamos en 24 localidades (Anexo 2) y obtuvimos un léxico con 850 entradas.

Los materiales obtenidos los presentamos bien en mapas, cuando reflejaban variaciones léxicas, o bien en listas, cuando ofrecían denominaciones generales. De este modo el libro contiene 114 mapas y varias listas.

Esta primera observación indica ya que lo característico de nuestro léxico es precisamente el polimorfismo. La mayoría de las preguntas del cuestionario se respondieron de distinto modo en los puntos encuestados.

De las 183 preguntas que contenía el cuestionario solo un 25 por ciento aproximadamente tuvieron la misma contestación; se trataba, en la mayoría de los casos, de voces que pertenecen a la lengua común; así por ejemplo: *olivar, aceituna, savia, flor, hacha, motosierra, cuadrilla, almazara, troje, orujo, prensa, batidora, trasegar, depósito*, etc.

Hay que observar, no obstante, que el mayor número de preguntas con igual respuesta en todos los puntos correspondió al léxico relativo a la fabricación del aceite. Conviene subrayar este hecho, es decir, la existencia de una gran uniformidad léxica en el apartado de la fabricación del aceite, pues los procedimientos de extracción que se seguían eran tradicionales, similares a los utilizados en la antigüedad. No cabe duda de que es el carácter industrial de esta actividad el que actúa como factor de uniformidad. Esta misma tendencia se ha generalizado aún más ahora, cuando se ha producido una modernización importante en todo el proceso de producción de aceite.

1.1. Estudio lingüístico

No llevamos a cabo, ciertamente, un estudio exhaustivo del léxico obtenido, es más, la mayor parte del material quedó pendiente de un estudio detallado. Las dimensiones del *Libro* y otros condicionantes del momento exigían unos límites prudentes en el

número de páginas. Con un criterio equilibrado decidimos, por una parte, estudiar solo los mapas que consideramos más significativos, lo cual suponía el 20% del total, y, por otra, revisar desde los puntos de vista morfológico y semántico todo el conjunto del léxico que habíamos obtenido en las encuestas.

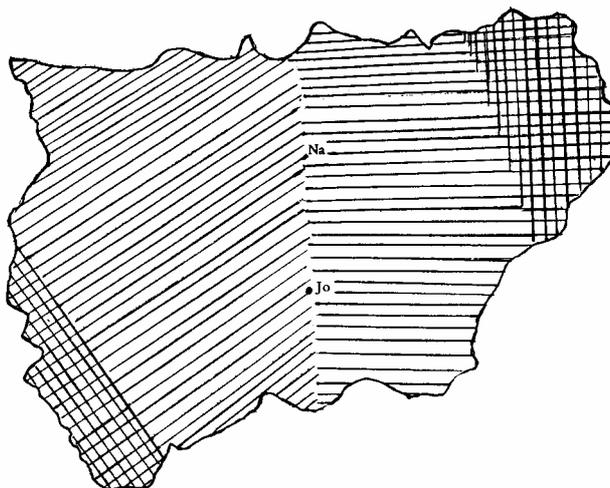
En el Análisis de los mapas estudiamos un total de 23 mapas (Anexo 3). Reflexionamos acerca de la distribución geográfica de las variantes léxicas y de sus características morfológicas, semánticas, etimológicas e, incluso, etnográficas, según procediera.

Ciertamente, no fueron muchos los mapas que tomamos para el análisis, sin embargo, los resultados fueron fecundos. Este estudio nos permitió reconocer dentro del territorio jiennense cuatro áreas léxicas

Las dos primeras pueden considerarse específicas de la provincia de Jaén, no coinciden con los límites trazados por M. Alvar (1964) y, mucho menos, con la distribución de áreas de Julio Fernández-Sevilla (1975). Las separa una isoglosa que corre de norte a sur, pasando por Navas de San Juan y Jódar, y que determina una zona occidental y otra oriental en función de las denominaciones de ‘Corteza del olivo’ (*cáscara* vs. *concha*), ‘Fila de olivos’ (*hilá* vs. *hilo*) y ‘Recipiente (de pleita) para transportar la comida’ (*capacha* vs. *barja*). Como se puede apreciar, los términos occidentales (*cáscara*, *hilá* y *capacha*) están más cerca del léxico estándar castellano.

A su vez, dentro de cada una de estas áreas y en los extremos nororiental y sur occidental detectamos sendas e interesantes áreas (Mapa 1):

- a) La parte nororiental, que incluye a Siles, Orcera, Génave, Santiago de la Espada y en algunas ocasiones también a Beas de Segura, constituye un área con personalidad propia. Denominaciones características son *tallos* ‘brotes de las ramas’, *rimera* ‘rimero, hacina’, *loba* ‘espacio que queda sin arar entorno al olivo’, *barchilla* ‘medida para aceituna de madia fanega y de forma cuadrada’. Otras formas peculiares de esta zona, aunque en algunos casos aparecen también en puntos vecinos –en particular, Sorihuela de Guadalimar, Cazorla y Pozo Alcón– son: *cagarrache* ‘trabajadores de la almazara’, *jipia* ‘orujo’, *baleo* ‘capacho’, *gasones* ‘terrones’, *cofín* ‘espuerta grande para la recogida de aceituna’, *hollejo* ‘hollejo de la aceituna’. Esta zona comprende, casi con exactitud, la parte jiennense del área 6 de Julio Fernández-Sevilla (1975). Se trata, como decía el maestro granadino, de una zona “salpicada de elementos levantinos, murcianos, aragoneses y catalanes que resaltan sobre un fondo común de la Andalucía oriental” (pág. 446).
- b) En el extremo sur occidental se observa otra interesante área que comprende sistemáticamente a Porcuna, Alcaudete y Alcalá la Real, aunque en ocasiones se extiende hacia el este incluyendo también a Torredonjimeno y Martos. Es el área de *ahoyar* ‘hacer el hoyo para plantar el olivo’, *olivo* ‘olivo’, *trama* ‘botones florales’, *fardo* ‘tendal’, *chisco* ‘lumbre que se enciende los días de frío’. La isoglosa que señala esta área coincide con la frontera del léxico de las dos andalucías tal como la había señalado Julio Fernández-Sevilla (1975). Así pues, Porcuna, Alcaudete, Alcalá la Real, Torredonjimeno y Martos forman parte de la Andalucía occidental y se integran, por tanto, en el área 2 de J. Fernández-Sevilla. El resto del territorio jiennense, por el contrario, pertenece a la Andalucía oriental y –si exceptuamos la zona comentada en a)– se incorpora en su totalidad en el área 4 del mencionado lingüista.



Áreas léxicas de la provincia de Jaén
Mapa 1

El estudio lingüístico se completa con el Análisis del léxico y comprende un estudio morfológico en donde se aplican los criterios de E. Coseriu (1979) y un estudio semántico que se ocupa de la motivación, la especialización y la distribución sémica del léxico.

El *Libro* se completa con unas conclusiones, un apartado fotográfico y varios índices, entre ellos el Índice de palabras en donde se recogen las 850 entradas, ya mencionadas, con sus correspondientes referencias al texto.

2. ESCUESTA

Al objeto de confirmar nuestras observaciones hemos realizado una encuesta en Villacarrillo. Elegimos esta localidad no solo porque es el lugar de nacimiento de nuestro querido compañero, Juan Martínez, sino, además, porque Villacarrillo es en la actualidad el centro olivarero más importante de la provincia de Jaén. Estuvimos en la finca del Empalme, probablemente un paradigma del bien hacer, un vergel en donde el olivo es el rey y no se escatima en medios para conseguir los mejores y más limpios productos.

El dueño, y gerente de la finca, me informó amablemente de cuanto le pregunté y me acompañó para que conociera aquel emporio poblado de generosas *olivas*, los aperos y recursos para la explotación de la hacienda y la almazara donde muele su *aceituna*.

La encuesta se centró, fundamentalmente, en los apartados donde han tenido lugar las transformaciones más destacadas: la recogida de la aceituna y la almazara.

Fuimos recorriendo el cuestionario desde la pregunta 100 en adelante y nuestro informante no sólo nos explicaba las transformaciones que se habían producido, sino que, además, con letra rápida y decidida iba escribiendo y dibujando en las hojas del cuestionario cuanto consideraba interesante. La respuesta más frecuente era “No existe” (Ilustración 1), había apartados enteros, como los de “Piedras que componen el alfarje”, “Partes del rulo” o “Herraje del molino” que eliminaba con un rotundo “NO” en el lateral de los folios de encuesta.

Nos explicó que el tendal, pese a que existían unas vibradoras con un sistema envolvente en forma de enorme paraguas invertido donde se recoge la aceituna e impide que caigan al suelo, seguía siendo útil, es más, en la actualidad además del tendal,

mantón, estaba la *mantilla* 'tendal de 2,5 por 2,5 metros donde se vuelca la aceituna del tendal para que una pequeña grúa la deposite en el cajón del tractor'.

Las varas de madera eran ahora de fibra de vidrio, miden todas 2,5 metros de largo¹, y su función es la de *puntear*, es decir, ayudar al vibrador. Con las varas se puntea, 'se da un golpecito' a la rama que no vibra para que se incorpore a la vibración del resto del árbol y deje caer el fruto. Propiamente ya no se varea.

La *cuadrilla* de recogedores de la aceituna, *aceituneros*, se ha convertido en un grupo de obreros, en gran parte especializados, que ponen en marcha un proceso complejo en el que intervienen camiones, tractores, vibradoras, grúas, quad, sopladores, limpiadoras, etc. y en el que los sacos, los capachos, las tradicionales cribas, *zarandas*, no tienen lugar.

Nuestro informante nos señaló que el olivar, pese a haberse conservado sin grandes transformaciones, también puede resultar afectado, de soslayo, por este proceso de mecanización de la industria agraria, pues las vibradoras funcionan mejor si los olivos no son muy viejos y tienen un solo pie. Así pues, la optimización del rendimiento de las nuevas máquinas puede inducir a un proceso de rejuvenecimiento y renovación del olivar.

Preparar la aceituna de mesa

97. a) Quitarle el amargor (m. 76).

98. b) Aderezar (m. 76).

99. c) Ingredientes (pág. 96).

Recipientes para la recogida y transporte de la aceituna

100. a) Espuerta pequeña (m. 77). *NO EXISTE*

101. b) Espuerta grande (m. 77).

102. c) Sacos (m. 77). *NO EXISTE*

103. d) Capachos (m. 77). *NO EXISTE*

104. Tendal (m. 78). *MANTO O MANTON*

105. Hojas y tallos que caen en el tendal al varear (m. 79).

106. Aceitunas que caen fuera del tendal (m. 80).

Varas

107. a) Larga (m. 81). *de fibra de vidrio 2,5 mts*

108. b) Corta (m. 81).

109. Criba (m. 82). *NO EXISTE*

110. Cribar la aceituna (m. 82). *NO EXISTE*

111. Aceituneros (m. 83).

Nombres de los aceituneros por su función

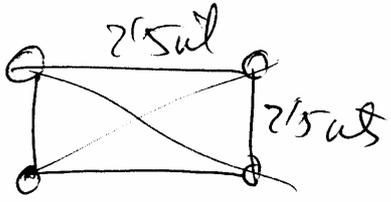
112. a) Vareadores (m. 84).

113. b) Recogedores (m. 85).

114. c) Cribadores (m. 85). *NO*

115. d) Envasadores (m. 85). *NO*

116. e) Aceituneros que transportan la aceituna a la criba (m. 85). *NO*



MANTILLA (200kg)
(100)

LIENZO
10,5 mts
12,46 mts

Ilustración 1

¹ Ya no existe la vara larga, *vara*, ni la corta, *varillo*.

Asimismo, el hecho de tener que entrar con tractores y otras maquinarias en el interior del olivar exige que el espacio que queda entre las filas de olivos, *camá* o *calle*, tenga que adecuarse a unas dimensiones determinadas, lo cual indirectamente afectará al *marco* en el que se inscriben los olivos. Pero estos, sin duda, son procesos más lentos, cuya filosofía ha afectado solo a los nuevos olivares, *platonares* o *estacares*.

Pero, como se ha dicho, la principal transformación ha tenido lugar en la fabricación del aceite, en la *Almazara*. Las almazaras actuales son fábricas modernas que han revolucionado la producción y la calidad del aceite, baste decir que se ha invertido radicalmente la relación entre aceite virgen extra y aceite refinado, pues si antes dicha relación era del 5% frente al 95%, ahora es justamente al revés, en la actualidad el aceite de más alta calidad, el virgen extra, alcanza el 95% de la producción y solo un 5% tiene que ser refinado. Y es que los frutos, las *aceitunas*, se recogen mejor, se lavan y se seleccionan; el tiempo que transcurre entre la *recogida* y la *molienda* es muy breve. Los *molinos* trabajan a mucha más velocidad, lo cual ha permitido eliminar las enormes pilas de aceitunas que esperaban en la *troje* su turno para entrar en el molino (Ilustración 2). Las trojes han sido las peores enemigas del aceite: ahí fermentaba la aceituna y se descomponía, le atacaban los insectos y, en definitiva, se perdía gran parte de las cualidades naturales de la fruta. El resultado eran los aceites ácidos y *rampantes* que exigían un tratamiento posterior para su comercialización.



Montón de aceitunas en la troje
Ilustración 2

Así pues, del patio de las almazaras ha desaparecido la *troje* y en su lugar hay numerosas *tolvas* que conducen la aceituna –ya limpia de residuos, lavada y seleccionada– directamente desde el transporte, camión o tractor, al molino en donde unas máquinas de acero inoxidable se encargan de todo el proceso.

Las *fábricas de aceite* actuales son unos lugares diferentes a las *almazaras* descritas hace 25 años, su aspecto interior (Ilustración 3), sus máquinas, sus exigencias técnicas y sanitarias y, en definitiva, su modo de producción se ha modificado radicalmente.



Interior de una almazara
Ilustración 3

En las nuevas almazaras no hay *alfarje*, ni *moledero*, ni *molino* de piedra, ni *rulos*, ni *prensas*, ni *batidoras*, ni alberquillas de decantación, *pozuelos* o *aclaradores* con sus correspondientes residuos de tan variados nombres: *cabezas* o *masas* o *borras* o *margarinas* o *turbios*. Las máquinas, en esencia, son el *molino* de martillos que muele la aceituna y tritura los huesos en trozos mucho más pequeños que el molino de piedra, el decantador, *decánter*, y el separador centrífugo. Todo está dirigido por un técnico, *maestro de fábrica*, que controla el correcto funcionamiento de las máquinas, y varios *peones* que colaboran con el maestro de fábrica en numerosas funciones. Como era de esperar, han desaparecido todos los oficios ligados a las diferentes fases de producción, *peón de patio* o *ruleto* o *tolvero* o *cagarrache*, *maestro prensas*, *maestro molino*, etc. (Martínez y Moya 1982, págs. 151-2). Otra figura imprescindible en toda fábrica de aceite es el contable; téngase en cuenta que el volumen de gestión de las actuales fábricas de aceite es considerablemente superior al de las antiguas, el hecho es que el número de almazaras se ha reducido apreciablemente, pese a que ha crecido la productividad tanto absoluta como relativa (Agencia para el Aceite de Oliva <www.aoe.es>).

Tras el proceso de fabricación se obtienen dos productos: por un lado el aceite y por otro una pasta, llamada *alperujo*, en la que están mezclados el *alpechín* y el *orujo*,

Cada uno de estos productos sigue un camino diferente. El aceite se almacena en *depósitos* y *trujales*, dispuesto para ser envasado o transportado a donde proceda, y el *alperujo* pasa a unas tolvas que lo llevan directamente a la *orejera*, ‘fábrica de tratamiento del *orujo* (ahora del *alperujo*)’, en donde, mediante procedimientos químicos, se le extrae el poco aceite que contenga y se eliminan los residuos: el *orujillo*² ‘restos sólidos de haber triturado el hueso’, la *pulpa* resultante de los hollejos y otras pastes de la aceituna, y el *agua*. El *orujillo* se quema en la misma orujera para obtener energía, la pulpa se devuelve al ciclo biológico y se usa como abono y, finalmente, el agua se evapora y por unas chimeneas pasa a la atmósfera.

Como se puede apreciar, se ha eliminado el *orujo* ‘residuo sólido de las almazaras’ y el *alpechín* o *jamila* ‘residuo líquido de las almazaras’ y, con este último, las *alpechineras* o *jamileras* ‘grandes balsas construidas al aire libre en las que se

² Ciertamente no fue el término *orujillo* el que me proporcionó el informante, sino el de *huesos*, pero consideramos que *orujillo*, que era denominación general en toda la provincia (Martínez y Moya 1982, mapa 107), debe subsistir.

depositaba el alpechín para que se desecara'. También ha dejado de fabricarse el *erraj* o *cisquín* o *carbonilla* 'cisco que se producía a partir de los trocitos de hueso y que se utilizaba para los braseros'. Ciertamente, los molinos actuales trituran los huesos de la aceituna en trocitos tan pequeños que no son aprovechables para la producción de erraj; por otro lado, en la vida moderna cada vez se usan menos los braseros, es decir, todo contribuye a que el erraj desaparezca.

3. CONCLUSIONES

Como se puede apreciar, no son muchos los términos que continúan vivos, pese a que algunos en este proceso han cambiado su significado, tal es el caso de *almazara*, *molino* u *orejera*. Muy pocos son los términos nuevos en este vocabulario, quizá sólo sean dos los que haya que anotar: *mantilla* y *alperujo*. Sin embargo, son muchos los que han desaparecido del uso diario de los aceituneros. Son palabras que se han ido a la par que se ha perdido la función o el objeto que nombraban. Como decía el sabio profesor de Graz, R. Meringer, las palabras y las cosas viajan juntas y sufren los mismos avatares.

Si se observa la situación del léxico del olivo y, sobre todo, de la almazara desde esta perspectiva tan condicionada, sólo nos queda dejar constancia de una enorme mortandad léxica, de un profundo empobrecimiento del vocabulario. Sin embargo, existen varias vías de acceso de un nuevo léxico que se va incorporando de manera lenta pero certera al vocabulario activo de los olivaderos y de los agricultores en general. Se trata de un caudal más técnico que cultural. Una de las vías de acceso hace referencia a los productos para la eliminación de plagas, son términos como: *hervicidas*, *fungicidas*, *acaricidas*, etc.; otra es la que accede por el ángulo de la nutrición del árbol: *abono foliar*, *fosfatos*, *nitratos*, u oligoelementos como el *boro*. Esta vía lleva incorporadas las acciones asociadas a estos productos, tales como las de *fumigar*, *fosfatar*, *sulfatar*, etc. No se acaban aquí las posibilidades de enriquecimiento del léxico, hay que añadir también el sistema de riego como otro aporte más de vocabulario: las máquinas que controlan de entrada y salida de las aguas de las *balsas* y mezclan los productos que se suministran con el riego, los numerosos tipos de tuberías que distribuyen el agua para llevar el *goteo* o la *aspersión* a cada olivo.

Si se observan detenidamente estos cambios, se trata de un proceso que tiende a la convergencia lingüística: tanto de carácter horizontal, en el sentido de eliminar los particularismos e igualar los términos con que se designa a la realidad en los diferentes puntos de la zona; cuanto de carácter vertical, en el sentido de lograr la confluencia con el léxico general, estándar.

4. FIN

Estas reflexiones desde la distancia en el tiempo ayudan a comprender mejor las causas del devenir de los acontecimientos y nos permiten ver, un poco por debajo, los factores, muchas veces inconcientes, que conducen al hombre en sus actuaciones.

Me he referido a tres etapas en la evolución de la realidad sobre la que he proyectado estas reflexiones: una primera que recogimos en nuestro libro, una segunda que es la que hallamos en la actualidad, y una tercera en la que esperamos disfrutar plenamente de las indiscutibles ventajas de la segunda. En la primera tomábamos un aceite, quizá, excesivamente ácido y con parte de sus cualidades oleodigestivas

perdidas; en la segunda nos hemos deleitado degustando un aceite de sabores y aromas excelentes, pero, probablemente, con la huella de los nutrientes y los pesticidas en algún rincón desconocido de su exquisito paladar. Pero, junto a esta segunda etapa dinámica e industrializadora del proceso de producción agrícola, se está abriendo otra más ecológica que busca conservar el suelo, restringir la cantidad de productos químicos que se añaden al cultivo, mantener un equilibrio sostenible con las plantas que crecen en el olivar, propiciar que los pájaros vuelvan al olivar y desarrollar sistemas paralelos de equilibrio biológico. Pero solo estamos en el inicio de esta tercera etapa; es probable que haya –iba a decir tengamos– que esperar otros 25 años para notar sus efectos.

Cuando se alcance esta tercera etapa tan deseada y crezcan las flores y vuelvan los pájaros, los dos Juanitos estaremos, muy probablemente, allí arriba observándolo todo desde el balcón de una nube y lo celebraremos mientras nos tomamos un vino de la Contraviesa granadina con pan macho de Tarifa mojado en rico aceite de aceituna Royal de Cazorla, y nos reiremos mucho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M. 1964: “Estructura del léxico andaluz”, *BFUCh*, XVI, pp 5-12
- Coseriu, E. 1978: *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*, Madrid, Gredos.
- Fernández-Sevilla, J. 1975: *Formas y estructuras en el léxico agrícola andaluz*, Madrid, CSIC.
- Martínez Marín, J. y J. A. Moya Corral 1982: *El léxico del olivo y la almazara en la provincia de Jaén*. Granada, Universidad.
- <www.aao.es>
- <www.aceitedeoliva.com>
- <www.aceite-de-oliva.es>

ANEXO 1

CUESTIONARIO

El olivar y el árbol

1. Olivar (m.14).
2. Olivar con olivos de un solo pie (m.14)
3. Olivar con olivos de varios pies (m.14).
4. Marcar el terreno (m. 3).
5. Marco (m. 1).
6. Clases de marco (m. 2).
7. Espacio que queda entre las filas de olivos (m. 5).
8. Fila de olivos (m. 4).
9. Olivar de pocos años (m. 6).
10. Apertura de hoyos (m. 7).
11. Estaca que se pone en el hoyo (m. 10).
12. Estaca barbada (m. 8).
13. Planta de vivero (m. 9).
14. Nombre de la planta cuando ha echado los primeros brotes (m. 12).

15. Pie central del plantón (m. 11).
16. Forma de medir la edad del olivo joven (m. 13).
17. Olivo (m. 14).
18. Olivo de un solo pie (m. 14).
19. Olivo de varios pies (m. 14).
20. Olivo silvestre (m. 14).
21. Variedades de olivo (págs. 32 y 33).
22. Nombre de la parte alta del árbol (m. 15).
23. Parte interior del árbol (m. 17).
24. Vuelo del árbol (m. 17).
25. Alabes (m. 16).
27. Tronco del olivo (m. 21).
28. Parte alta del tronco, de donde salen las ramas (m. 19).
29. Parte media del tronco (m. 21).
30. Base del tronco (m. 20).
31. Nombre de cada uno de los pies del árbol (m. 21).
32. Partes en que se bifurca el tronco (m. 18).
33. Ramas viejas que han de cortarse (m. 22).
34. Corteza (m. 23).
35. Savia (m. 24).
36. Cordones de savia (m. 24).
37. Raíces gruesas (m. 25).
38. Raíces delgadas (m. 26).
39. Raíces superficiales (m. 25).
40. Parte del olivo con hojas (m. 27).
41. Trozo pequeño de rama (m. 28).
42. Rama seca (m. 28).
43. Parte del olivo donde se cuaja el fruto (m. 29).
44. Brotes de las ramas (m. 30).
45. Vástagos gruesos (m. 31).
46. Brotes en el pie del árbol (m. 32).
47. Cortar los brotes del pie del árbol (m. 33).
48. Yemas (m. 32).
49. Echar nuevos brotes (m.34).
50. Lugar abierto ex profeso para que nazca un brote (m. 35).
51. Hojas secas caídas del árbol (m.36).
52. Cara de la hoja (m.37).
53. Envés de la hoja (m.38).

Síntomas de la formación del fruto

54. a) Yemas (m. 39).
55. b) Botones florales (m. 40).
56. c) Flor (m. 41).
57. d) Caerse la flor (m. 42).
58. e) Nombre del fruto después de caerse la flor (m. 43).
59. Aceituna (m.43).

Partes de la aceituna

60. a) Pepita (m. 44).
61. b) Pulpa (m. 45).

62. c) Hueso (m. 45).
63. d) Hollejo (m. 46).
64. Pedúnculo (m. 47).
65. Cubrirse de fruto el olivo (m. 48).
66. Circular la savia (m. 49).
67. Olivo con exceso de ramón (m. 50).
68. Olivo desnutrido, que no prospera (m. 51).
69. Olivo con mucha aceituna (m. 52).
70. Olivo con poca aceituna (m. 53).
71. Aceituna que se presenta en la parte exterior del árbol (m. 54).
72. Aceituna que se presenta en la parte interior del árbol (m. 55).
73. Poda (m. 56).
74. Poda de ramas pequeñas (m. 57).
75. Poda de formación del olivo joven (m. 58).
76. Poda en cabeza (m. 59).
77. Podador (m. 60).
78. Instrumentos para podar (m. 61).
79. Instrumentos para trocear las ramas podadas (m. 62).
80. Instrumentos para cortar los brotes (m. 63).
81. Trocear ramas (m. 64).
82. Lena (m. 65).
83. Lena gruesa (m. 65).
84. Ramón resultante de la poda (m. 66).
85. Hacina (m. 67).
86. Atadero del haz (m. 68).
87. Rejas que se dan al olivar (m. 69).
88. Espacio que queda sin arar en torno al olivo (m. 70).
89. Espacio de tierra que cubre el vuelo del olivo (m. 71).
90. Cava (m. 72).
91. Afinar el terreno (m. 73).
92. Canales de riego (m. 74).
93. Poza (m. 74).
94. Recolección (m. 75).
95. Recogida de la aceituna (m. 75).
96. Aceituna de aderezo (m. 75),

Preparar la aceituna de mesa

97. a) Quitarle el amargor (m. 76).
98. b) Aderezar (m. 76).
99. c) Ingredientes (pág. 96.)

Recipientes para la recogida y transporte de la aceituna

100. a) Espuerta pequeña (m. 77).
101. b) Espuerta grande (m. 77).
102. c) Sacos (m. 77).
103. d) Capachos (m. 77).
104. Tendal (m. 78).
105. Hojas y tallos que caen en el tendal al varear (m. 79).
106. Aceitunas que caen fuera del tendal (m. 80).

Varas

- 107. a) Larga (m. 81).
- 108. b) Corta (m. 81).
- 109. Criba (m. 82).
- 110. Cribar la aceituna (m. 82).
- 111. Aceituneros (m. 83).

Nombres de los aceituneros por su función

- 112. a) Vareadores (m. 84).
- 113. b) Recogedores (m. 85).
- 114. c) Cribadores (m. 85).
- 115. d) Envasadores (m. 85).
- 116. e) Aceituneros que transportan la aceituna a la criba (m. 85).
- 117. Persona que dirige la recogida (m. 83).
- 118. Cuadrilla (m. 84).
- 119. Conjunto de los útiles del aceitunero (m. 83).
- 120. Lugar por donde se lleva la recogida (m. 86).
- 121. Lugar donde se come (m. 87).
- 122. Comida del medio día (m. 87).
- 123. Recipientes para transportar la comida (m. 88).
- 124. Lumbre que se enciende los días de frío (m. 89).
- 125. Fiesta del final de la recolección (m. 90).
- 126. Costumbres de la fiesta del final de la recolección (págs. 11 y 112).
- 127. Lugar a donde se lleva la aceituna para cargarla (m. 90).
- 128. Enfermedades del olivo (págs. 113 y 114).
- 129. Recrecimientos en las ramas del olivo por causa de la tuberculosis (m. 91).

La almazara

- 130. Almazara (m. 92).
- 131. Troje (m. 93).
- 132. Medios de transporte a la troje (m. 93).
- 133. Tolva (m. 93).
- 134. Patio (m. 94).
- 135. Operación de moler (m. 94).
- 136. Lugar en donde se muele la aceituna (m. 95).
- 137. Conjunto de las piedras del molino (m. 96).
- 138. Alfarje (m. 97).
- 139. Canal del alfarje (m. 98).

Piedras que componen el alfarje

- 140. a) Central (m. 99).
- 141. b) Laterales (m. 99).
- 142. Rulo (m. 100).

Partes del rulo

- 143. a) Parte ancha (m. 100).
- 144. b) Parte estrecha (m. 100).
- 145. c) Zona que muele (m. 100).
- 146. Eje del rulo (m. 102).
- 147. Buje (m. 102).

Herraje del molino

- 148. a) Conjunto de los hierros (m. 101).
- 149. b) Hierros que unen los rulos (m. 101).
- 150. Eje central del molino (m. 103).
- 151. Tolva pequeña que deposita la aceituna en el alfarje (pág. 129).
- 152. Paleta que arrastra la masa (m. 103).
- 153. Pieza donde engancha el eje del rulo con el árbol (m. 104).
- 154. Prensa (pág. 129).

Partes de la prensa

- 155. a) Soportes (pág. 129).
- 156. b) Eje (pág. 129)
- 157. c) Lugar en que encaja el eje (pág. 129).
- 158. d) Parte alta (pág. 129).
- 159. e) parte baja (pág. 129).
- 160. f) Segmentos o aros de cuero para ajuste del eje (pág. 129).
- 161. Vagoneta (pág. 129).
- 162. Cargo (pág. 129)
- 163. Aceite virgen (pág. 129).
- 164. Aceite corriente (pág. 129).
- 165. Batidora (pág. 129).
- 166. Termobatidora (pág. 129).
- 167. Orujo (m. 105).
- 168. Capachos del cargo (m. 106).
- 169. Erraj (m. 107).
- 170. Alberquillas donde se decanta el aceite (m. 108).
- 171. Recipientes para almacenar el aceite (m. 109).

Residuos del aceite

- 172. a) En las alberquillas de decantación (m. 110).
- 173. b) En los depósitos (m. 110).
- 174. Alpechín (m. 111).
- 175. Alpechineras (m. 112).
- 176. Trasegar (pág. 129).
- 177. Vasijas y medidas para el aceite (págs. 138-140).
- 178. Fábrica de tratamiento del orujo (m. 113).
- 179. Producto que resulta de extraer el aceite al orujo (m. 107).
- 180. Nombre general de los trabajadores de la almazara (m. 114).

Denominaciones de los trabajadores de la almazara por su función

- 181. a) En el patio (págs. 143 y 144).
- 182. b) En la prensa (págs. 143 y 144).
- 183. c) El que dirige la fábrica (págs. 143 y 144).

ANEXO 2

Puntos de encuesta:

Alcalá la Real	Macha Real
Alcaudete	Martos
Andujar	Mengíbar
Baeza	Navas de San Juan
Beas de segura	Orcera
Carchelejo	Porcuna
Cazorla	Pozo Alcón
Génave	Santiago de la Espada
Guarroman	Siles
Huelma	Sorihuela de Guadalimar
Jaén	Torredonjimeno
Jódar	Villacarrillo

ANEXO 3

Mapas estudiados

Fila de olivos (m. 4)
Abrir hoyos (m. 7)
Forma de medir la edad del plantón (m. 13)
Olivo (m. 14)
Álabes (m. 16)
Parte interior del olivo (m. 17)
Corteza (m. 23)
Parte del olivo con hojas (m. 27)
Ramón resultante de la poda (m. 66)
Brotos en el pié del árbol (m. 32)
Cortar los brotes del pié del árbol (m. 33)
Botones florales (m. 40)
Poda (m. 56)
Trocear las ramas (m. 64)
Hacina (m. 67)
Atadero del haz (m. 68)
Espacio que queda sin arar entorno al olivo (m.70)
Tendal (m. 78)
Recipiente para transportar la comida (m. 88)
Lumbre que se enciende los días de frío (m.89)
Fiesta del final de la recolección (m. 90)
Erraj (m. 107)
Nombre general de los trabajadores de la almazara (m. 114)

LETRAS DEL POP ESPAÑOL: APLICACIONES DIDÁCTICAS¹

Antonio Perales Castro
Castila, Centro de Estudios Hispánicos, Granada

El idioma, la lengua española, es base de la creación en las más diferentes manifestaciones artísticas, culturales y populares. Precisamente las letras del pop transmiten toda una cultura popular con una temática relacionada con lo cotidiano, los anhelos, las reflexiones, las preocupaciones y las ocupaciones personales de cada día.

Según analizamos las letras del Pop, tanto en lo que respecta a la forma como a los contenidos, hemos de deducir que los textos de las canciones de *pop* en español pueden -deben- ser utilizadas en la clase, con diferentes fines didácticos.

Las canciones, por su variedad de forma y contenido, son fuente inagotable de lengua y cultura para la clase ELE, para la de Lengua Española y, en cierto modo, para otras muchas asignaturas en cualquier nivel de la Enseñanza Reglada. Es decir, atendiendo a su contenido temático, semántico, fonético o morfológico, serán un eficiente recurso didáctico y, sea cual sea nuestro objetivo, tendremos con total seguridad una canción apropiada, cuya explotación nos dará buenos resultados.

Para ello, y partiendo de registros localizables (en Internet, en catálogos de discográficas, en revistas especializadas...) e incluso de algunos trabajos sobre las letras del pop², resultará en cierto modo sencillo, y sobre todo muy práctico, una clasificación de textos al menos en estos apartados: por temas, por contenidos comunicativos, por vocabulario y por preponderancia de recursos morfológicos (en lo que se refiere a las formas verbales).

Todo está en las canciones: desde la Química (aire: *oxígeno, nitrógeno y argón, sin forma definida*, Mecano, 1989) a la Historia de España (1582 "El sol no se ponía en nuestro imperio", *El Imperio Contraataca*, Los Nikis, 1985); e incluso la Lengua Española: "...sólo *estar durmiendo* es mejor que *estar dormido*", *Camino de la Cama*,

¹ Esta comunicación está basado en al apartado "Aplicaciones prácticas" del trabajo para Línea de Investigación de Antonio Perales *Letras del Pop español* para el programa de Doctorado.

² Cfr. el trabajo *Letras del Pop español*.

Siniestro Total, 1988; o “no es lo mismo ser que estar”, *No es lo mismo*, Alejandro Sanz, 2004. Desde la necesidad física o metafísica (“Siento que algo echo en falta, no sé si será el amor”, *La Senda del tiempo*, Celtas Cortos, 1990) a la biológica más básica e innoble (“Creo que he bebido más de 40 cervezas hoy, y creo que tendré que expulsarlas, y subo al váter que hay arriba en el bar y me pongo a *mear...*” *Mi agüita amarilla*, Toreros Muertos, 1986). El lenguaje formal, el lenguaje coloquial, el lenguaje de la calle. El presente, el pasado y el futuro; el indicativo y el subjuntivo. Con todos sus valores y matices.

Con su uso, tendremos garantizados varias de las condiciones óptimas del proceso de enseñanza-aprendizaje, como afirma Ernesto Martín Peris³, que podemos resumir en dos: la validez como documento y testimonio de una parte de la realidad y el interés por parte del aprendiente en temas actuales con un envoltorio musical, algo que nos ayudará mantener su atención.

Lo más importante en este apartado es establecer unos criterios coherentes en función de los objetivos marcados para el grupo, su tipología y el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, propongo como ejemplos de la aplicación práctica para la clase de ELE y para la clase de Enseñanza Secundaria.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

El tema es mucho más decisivo que el estilo. El tema ha de estar acorde con el Grupo, tipo de estudiantes, sus necesidades y sus preocupaciones. Resulta sorprendente la gran aceptación que tiene cualquier canción cuando se entiende; por ejemplo, un anciano de 70 años acepta de buen grado y puede llegar a entusiasmarse con un *rap* que entiende en su plenitud. Los contenidos comunicativos, morfosintácticos, y semánticos han de coincidir también con los objetivos comunicativos, morfosintácticos y los propios para la adquisición de vocabulario de ese nivel de aprendizaje en general y del nivel del grupo en particular.

³ Condiciones óptimas de aprendizaje según Ernesto Martín Peris:

1. Las actividades que se realizan han de ser una experiencia gratificante en sí misma.
2. La experiencia de aprendizaje llega a la globalidad de la persona y no sólo a sus dimensiones intelectual y racional.
3. Se explota el potencial creativo de los alumnos: activación y estímulo de la capacidad heurística e intuitiva.
4. Se crean situaciones de uso de la lengua meta que permitan llevar a cabo actividades de una comunicación significativa (función comunicativa) y que integren las diferentes capacidades lingüísticas.
5. Las actividades versan sobre temas cercanos al mundo de experiencias (del estudiante) sin descuidar el elemento intercultural.
6. Las actividades han de ir más allá, han de dirigir la atención consciente de los alumnos hacia diversas formas lingüísticas.
7. Se potencia la autonomía y la autodirección de los alumnos, estimulando iniciativa y participación en la toma de decisiones.
8. Se toman en consideración los hábitos de aprendizaje de los alumnos, expectativas y creencias con que llegan al aula.
9. Las prácticas discentes son transparentes: claridad de objetivo de cada actividad.
10. Se trata a cada alumno como una persona individual, con intereses y necesidades particulares.

EJEMPLO 1⁴

Verdad que sería estupendo, Cómplices, Está llorando el sol, 1992.

Enseñanza: español, lengua extranjera (ELE). Adaptable a contenidos gramaticales y transversales de enseñanza secundaria.

Nivel: avanzado / secundaria.

Capacidad lingüística que predomina: comprensión auditiva, expresión oral, adquisición de vocabulario.

Contenido comunicativo: expresar el deseo de lo no real, el deseo de ¿lo imposible?

Contenido formal: imperfecto subjuntivo, uso de valoración no real en el verbo 1.

Vocabulario con doble significado: bélico y situaciones cotidianas.

Destinatarios: estudiantes de español, lengua extranjera. Jóvenes y adultos. Podría adaptarse a un grupo de educación secundaria, según contenidos formales.

Tipo de agrupamiento en clase: individuales o agrupamiento libre.

Material necesario: documentos de audio o audiovisuales y ficha de trabajo para el estudiante.

Duración de la actividad en clase: 1 hora 30 minutos.

Aceptación: muy alta, entusiasta.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Input: se entrega la Ficha 1, se presenta la lista de vocabulario (Punto 1), y se analiza el significado con las orientaciones del profesor, con preguntas como *¿qué usaban los antiguos guerreros para protegerse en la lucha cuerpo a cuerpo?*, o *¿cómo se organizan los ejércitos?*; o pistas: *¿qué tienes que pulsar para tocar el piano, escribir en el ordenador?, ¿y para disparar con una pistola, escopeta...?*
2. Debate: expresar opiniones, valoraciones, anécdotas con ese vocabulario. Empezar a sugerir el significado no bélico.
3. Escuchar la canción y deducir el significado 2 resolviendo el ejercicio 3.
4. Rescribir la canción en la tabla del ejercicio 4.

⁴ De acuerdo con los usos del subjuntivo en *Gramática. Descripción y uso*. ANTONIO PERALES, Ed. Sociedad Andaluza de Estudios Hispánicos, Granada 2000.

MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD: FICHA 1

Verdad que sería estupendo.
Cómplices. LP: "Está llorando el sol", 1992.

1. ¿Conoces el significado bélico de las siguientes palabras?

1. Espadas
2. Escudo
3. Tanque
4. Bases
5. Escuadras
6. Gatillos
7. Apuntar
8. Disparar
9. Persing
10. Bombas
11. Sirenas
12. Granadas
13. Alarma
14. Pólvora
15. Arma

2. ¿Qué te sugieren esas palabras? Sensaciones negativas. ¿Puedes imaginar otro sentido de estos términos, que estas cosas tuvieran otra utilidad? ¿Cuál?

3. ¿Podrías relacionar las expresiones anteriores con alguno de estos significados, algo más inofensivos? Relaciónalos, escuchando la canción de *Cómplices*.

Soplar a un compañero la respuesta a una pregunta del profesor (*a Manolín*, por ejemplo)

El lado de un triángulo

Un palo de la baraja

Globos de chicle

Una moneda portuguesa

Una marca de rotulador (*con el que tú siempre pintas mi _____*)

Una ciudad, una clase de fruta

Jarra grande de cerveza

Un grupo de *rock and roll*

Gatos pequeños

Peces con cuerpo de mujer

Rematar, tirar a puerta, dar una patada a un balón

Reglas de diseño

Para hacer fuegos artificiales

“Alma mía”, “mi alma” dice alguna gente, [algunos “mi arma”. *Y no _____ más arma en el mundo, más que el _____ - “_____” andaluz.*

4. Seguro que ahora eres capaz de escribir tú solo/a la canción:

Verdad que sería estupendo, que...

1. Espadas [fueran]
2. Escudo
3. Tanque
4. Bases
5. Escuadras
6. Gatillos
7. Apuntar
8. Disparar
9. Persing
10. Bombas
11. Sirenas
12. Granadas
13. Alarma
14. Pólvora
15. Arma

EJEMPLO 2

Qué te pasa, Manolo Tena, Sangre Española, 1991.

Enseñanza: ELE

Nivel: inicial

Destreza que predomina: comprensión auditiva / adquisición de vocabulario.

Contenido comunicativo: expresión del estado de ánimo, preguntar por el estado de ánimo y físico, expresión de la propiedad.

Contenido formal: presente, verbo tener y vocabulario cotidiano relativo.

Destinatarios: jóvenes y adultos.

Tipo de agrupamiento en clase: individuales / agrupamiento libre.

Material necesario: documentos audio o audiovisuales y ficha de trabajo para el estudiante. Láminas con dibujos del vocabulario relacionado con el tema.

Duración de la actividad en clase: 1 hora.

Aceptación: muy alta, entusiasta.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Input para presentar situación comunicativa que anticipe y haga esperable el vocabulario:

¿Cómo estás tú, tu madre...?, ¿Qué te pasa, qué le pasa a tu hermano, qué le pasa al ordenador, al coche?... Provocar todos los usos conocidos de estado de ánimo, físico o de funcionamiento: *Tienes / tengo sueño, ¿tienes problemas?, tengo frío, tengo una pena muy grande, estoy triste, está enfadado, me siento solo; está roto, no funciona...*

Más usos de *tener*: *¿cuántos hermanos tienes, tienes perro / gato; qué animales tiene la gente en casa?; ¿cuántas habitaciones tiene tu casa?, ¿cuántos hermanos tienes, cuántos años...?*

Verbos: *¿qué hace el perro, el gato, un loro, un pez, un canguro, un mono, una mosca, un mosquito...?, ¿tocas / sabes tocar el piano, la guitarra, el saxo, algún instrumento?, ¿qué hacemos con la guitarra, el piano antes de tocarlos para un auditorio?...*

Si tenemos láminas con dibujos (*guitarra, mono, ventanas, cara triste, pez-pecera, perro...*) podemos añadirlos a la ficha de trabajo, o presentarlos al grupo como ayuda.

2. Ya hemos aludido a todo lo posible. Ya hemos hablado. Ahora trabajamos con el oído para reconocer las palabras que hemos de escribir en los huecos elegidos o en los que se consideren más convenientes para nuestros objetivos.

MATERIAL PARA LA ACTIVIDAD. FICHA 2

(Entregar sólo hoja con huecos)

QUÉ TE PASA

Tengo una _____
y tengo un _____ que no _____
tengo un _____ que no sabe _____
y tengo un perro que no sabe _____

Tengo una _____ estropeada
y tengo un _____ que no habla
tengo un _____ que no sabe _____
y una _____ que no me _____

Todos _____ ¿_____?
¡y yo no sé qué _____...!
todos _____ que estoy _____
desde que _____ te _____ de casa
y me preguntan ¿_____?

_____.

Tengo el _____ de la _____
y _____ que _____
tengo un _____ que no sabe _____
y una _____ que no puedo _____
todos me dicen ¿qué te pasa?

_____.

Todos se _____ que _____
desde que tú _____ de casa
y me preguntan ¿_____?

_____.

Tengo una _____ sin _____
y una _____ enamorada
tengo un _____ pero no es _____
y esta _____ que no puedo _____
_____ dicen ¿qué te _____?

_____.

Todos _____ que _____ triste
porque _____ tampoco _____ a casa
y me preguntan qué me _____

_____.

QUÉ TE PASA

Tengo una moto estropeada
y tengo un coche que no anda
tengo un pez que no sabe nadar
y tengo un perro que no sabe ladrar

Tengo una radio estropeada
y tengo un loro que no habla
tengo un mono que no sabe imitar
y una mosca que no me deja en paz

Todos me dicen ¿qué te pasa?
¡y yo no sé qué contestar...!
todos se piensan que estoy triste
desde que tú te fuiste de casa
y me preguntan ¿qué te pasa?
y yo no sé qué contestar
y yo no sé qué contestar.

Tengo el *blues* de la mañana
y tres relojes que se atrasan
tengo un amigo que no sabe soñar
y una guitarra que no puedo afinar
Todos me dicen ¿qué te pasa?
y yo no sé qué contestar
y yo no sé qué contestar

Todos se piensan que estoy triste
desde que tú te fuiste de casa
y me preguntan ¿qué te pasa?
y yo no sé qué contestar
y yo no sé qué contestar

Tengo una casa sin ventanas
y una tristeza enamorada
tengo un disfraz pero no es carnaval
y esta locura que no puedo parar
Todos me dicen ¿qué te pasa?
y yo no sé qué contestar

Todos piensan que estoy triste
porque hoy tampoco volviste a casa
y me preguntan qué me falta
y yo no sé qué contestar
y yo no sé qué contestar

ANTONIO PERALES CASTRO

yo no sé qué contestar
y yo no sé qué contestar

Manolo Tena, 1991
Colección *Letras del Pop español*, Antonio
Perales

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE DOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE E/LE: EL MÉTODO COMUNICATIVO FRENTE AL MÉTODO DE ENSEÑANZA AUDIO-ORAL DE LA LENGUA

María Remedios Sánchez García
Universidad de Granada
Facultad de Humanidades. Ceuta

El enfoque utilizado para la enseñanza del español como lengua extranjera determina claramente el proceso de aprendizaje de los alumnos y la cantidad y la calidad de los conocimientos que éstos lograrán aprender. Desde finales del siglo XIX los estudiosos, tratando de optimizar la calidad de la enseñanza han venido desarrollando enfoques (por lo menos hay tres teorías distintas sobre la lengua y la naturaleza del conocimiento lingüístico: estructural, funcional e interactiva) con sus correspondientes métodos, diferenciados a su vez en cuanto a la lengua que consideran relevante, los temas sobre los que debe organizarse y los principios de organización de los contenidos de un curso en secuencias.

El presente trabajo no pretende ser sino una síntesis comparativa, muy genérica, de las características entre dos métodos¹: el método comunicativo frente al método audio-oral, amparando nuestras reflexiones en el cuadro que recoge Nunan (1998:214-215) donde se muestra una visión general de los distintos enfoques teóricos y en los estudios de Jenaro Ortega² (2003) y de Aquilino Sánchez Pérez³ (2004) para comprender mejor

¹ Para la definición de lo que es un método, seguimos la concepción de Edward Anthony que lo entiende como “*un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental*” (Vid. ANTHONY, E., 1963; apud. RICO, A. M., “La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas”, pág. 6).

² ORTEGA OLIVARES, J., 2003, “Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera” en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 34, págs. 44-56

³ Nos referimos en concreto a su trabajo “Metodología: conceptos y fundamentos” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., 2004, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera* (Madrid: SGEL) págs. 665-688

las características del enfoque comunicativo (uno de los más empleados y con más variantes) y el método utilizado para su enseñanza/aprendizaje.

El método comunicativo, tal y como ha indicado Jenaro Ortega Olivares, se fundamenta en que *“quienes aprenden una lengua en un entorno comunicativo persiguen el objetivo último de utilizarla del mejor modo, tanto productiva como receptivamente, en los múltiples contextos nuevos, no ensayados, que se encontrarán fuera del aula”*⁴. Por el contrario, con el método audiolingüístico (o audio-oral) *“el aprendizaje de una lengua quedaba reducido en gran medida, desde esta perspectiva, a la adquisición de ciertos recursos lingüísticos por parte de ‘discentes ideales’. Y su enseñanza, complementariamente, a la presentación y a la ejercitación de tales recursos por medio de, también, ‘docentes ideales’”*⁵.

Para realizar dicho proceso comparativo seguiremos el siguiente orden, fundado en los requisitos básicos que debe cumplir un método que recoge Nunan (1998); esto es, teoría de la lengua, teoría del aprendizaje, objetivos, programa de organización del contenido, tipología de actividades, papel del alumno, papel del profesor y materiales didácticos empleados.

1.- Teoría de la lengua: según los planteamientos del método comunicativo, la lengua debe ser entendida como un sistema para expresar significados y debe tener como funciones primordiales la comunicación, y por ende, la interacción. El método comunicativo sigue la teoría funcional que considera la lengua como un medio para la manifestación y transmisión de significados funcionales⁶. Mientras, para el método audio-oral, que es el más tradicional de los tres y que sigue el punto de vista estructural –recuérdese que es fruto de la unión entre estructuralismo y conductismo– la lengua es un sistema de estructuras regladas y organizadas jerárquicamente que debe ser aprehendido como tal (esto es, un sistema de signos interrelacionados para codificar el significado); como podemos observar, con este método se le da mucha importancia al aprendizaje de las reglas de funcionamiento de una lengua como sistema, quedando en un segundo plano la función comunicativa del lenguaje, que es lo que prima en el método comunicativo.

2.- Teoría del aprendizaje: siguiendo el método comunicativo, las actividades deben estar fundadas en situaciones de comunicación reales porque de esta manera se incentiva el aprendizaje⁷ por parte del alumno utilizando un lenguaje significativo. Por lo tanto queda claro que la función principal del aprendizaje de una lengua es comunicar y se basa en este aspecto en teorías orientadas hacia las condiciones (esto es: que inciden en la naturaleza del entorno en el que se produce la enseñanza-aprendizaje).

⁴ ORTEGA OLIVARES, J., “Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera”, op. cit., pág. 50

⁵ Idem, pág. 46

⁶ Al respecto indica Melero Abadía que *“en el enfoque comunicativo, la teoría de la lengua que subyace resulta del concepto de competencia comunicativa, complementado por la teoría de las funciones de Halliday (1973), las aportaciones de la filosofía del lenguaje sobre los actos de habla (Austin y Searle) y del análisis del discurso”* (MELERO ABADÍA, P., 2004 “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, op. cit., pág. 690).

⁷ Utilizamos en este caso la palabra “aprendizaje” tal y como la distingue el Dr. Martín Martín de ‘adquisición’; escribe este profesor: *“El vocablo ‘adquisición’ se reserva para la lengua materna (L1); todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren”* (Cfr. MARTÍN, MARTÍN, J. M., 2004, “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera. Procesos cognitivos y factores condicionantes” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, op. cit., pág. 261).

Insiste especialmente en la dimensión semántica y comunicativa de la lengua y, por lo tanto, en la diferenciación y la ordenación de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función. También se tienen muy en cuenta las necesidades específicas de cada uno de los alumnos y, para facilitar la instrucción en cada caso, se desarrollarán las estrategias pertinentes.

Según el método audio-oral que se funda en el conductismo⁸, el aprendizaje, centrado en elementos estructurales y gramaticales, se ejecuta a partir de la formación de hábitos (como se observa es una teoría orientada hacia el proceso), *por analogía en vez de análisis* y siempre precediendo la enseñanza del lenguaje oral, como por otra parte es lógico, a la escritura. En este caso, lo importante es el dominio de las reglas del sistema de signos que conforman una lengua, dando primacía a lo oral frente a lo escrito y sin priorizar el lenguaje como sistema de comunicación con los otros. Los diálogos y textos, en este caso, no tienen por qué responder a patrones reales, por lo que no siempre son significativos de situaciones comunicativas que se manifiestan en situaciones reales. La enseñanza, en este caso, no se fundamenta en las individualidades sino en la colectividad de la clase que se somete a la disciplina del método.

3.- Objetivos: el método comunicativo parte de la base de que los objetivos deben responder a las necesidades del alumno y por tanto debe incluir habilidades funcionales y objetivos lingüísticos; como se observa, el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, ya que sus necesidades de comunicación marcan el programa a seguir por el docente. Como se puede entender, en cuanto al desarrollo de las destrezas, con este método se da mucha más importancia a la habilidad para expresarse y hacerse entender que a la corrección gramatical (escritura) o a la pronunciación ideal.

Siguiendo los criterios del método audio-oral, la finalidad es conseguir que el alumno alcance un nivel de hablante nativo, siendo para ello fundamental el control de las estructuras de sonido, forma y orden y el dominio de los símbolos que conforman la lengua. De nuevo se observa aquí que la primacía se le da al dominio de todas las estructuras que conforman la lengua por parte del alumno pretendiendo que éste alcance un nivel de “hablante nativo” a partir del sólo conocimiento de estructuras y símbolos y sin tomar en consideración la importancia de las habilidades funcionales ni tampoco sus necesidades. Las destrezas que se pretenden potenciar son, fundamentalmente las orales, frente a la lectura y la escritura que se consideran secundarias. En este aspecto, coincidiría con el método comunicativo.

4.- Programa u organización del contenido: Para el método comunicativo el modo de organización del contenido es abierto y flexible, se regirá por las necesidades comunicativas del alumno y atenderá a las siguientes cuestiones básicas: estructuras, funciones, nociones, temas y tareas.

Para el método audio-oral, se graduará el programa de organización del contenido de una manera mucho más estricta que con el método comunicativo, realizando un análisis contrastivo, en fonología, morfología y sintaxis y graduando el aprendizaje según la dificultad y frecuencia de los elementos lingüísticos. Como se puede observar, el contenido tampoco se establece según las necesidades del alumno sino que, frente al método comunicativo, el programa es mucho más rígido.

5.- Tipología de las actividades que han de realizarse: El método comunicativo parte de la importancia capital de implicar al alumno en el proceso de comunicación incluyendo para ello procesos para compartir información, negociar significados y participar –de nuevo se hace hincapié en ello- en una interacción.

⁸ MELERO ABADÍA, P., 2004, “De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa” en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs., *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*, op. cit., pág. 690

Frente a esta teoría, el método audio-oral considera como principio básico la repetición de diálogos y ejercicios para lograr memorizarlos y, a partir de esa memorización, insistir en las estructuras, sin el apoyo del contexto, y así conseguir la corrección gramatical. Tampoco en este aspecto, el método audio-oral concentra sus esfuerzos en las necesidades del alumno ni en sus intereses; la prioridad es aprender lo que indique el profesor utilizando como medio la repetición, para que el alumno aprenda el uso de las estructuras por analogía.

6.- Papel del alumno: el papel del alumno en el método comunicativo es el de negociador que da y recibe información. Es el responsable de lo que se le enseña, puesto que él lo decide, y por ende, es el protagonista del aprendizaje con un alto grado de autonomía. Además se hace hincapié en la necesidad de interacción entre los alumnos realizando agrupamientos, etc.

Por contra, en el método audio-oral el alumno tiene un papel pasivo y es entrenado para el aprendizaje por el profesor (lo que limita claramente su autonomía; o sea, que quien decide lo que se aprende y cómo se aprende es el profesor), con técnicas especializadas (luego el control lo tiene el docente y no el discente), para producir las respuestas adecuadas a lo que el profesor considere de importancia. Por ningún lado se resalta la importancia de la interacción entre los alumnos dado que su papel está limitado a asimilar o aprender lo que le indique el profesor aplicando las técnicas que éste considere oportunas (esto es: repetición, etc., con la intención de eliminar los errores al repetirse las estructuras).

7.- Papel del profesor: En el método comunicativo su función es facilitar el proceso de comunicación, organizar y guiar el proceso comunicador, ver las necesidades y a partir de esto organizar tareas y textos en los que los participantes serán los protagonistas y el/ella actuará como consejero. En este caso, el discurso será bidireccional y constructivo, aprovechando y valorando las apreciaciones e iniciativas del alumnado; además se negociarán con ellos los objetivos y contenidos del curso y se estimulará el uso de estrategias por parte de los discentes.

Frente a este método, el audio-oral se fundamenta en la figura del profesor que es el modelo a imitar y que controla la dirección y el ritmo del aprendizaje. En este segundo método es, pues, el protagonista el docente, que es quien toma las decisiones de lo que está bien o mal, de lo que se debe o no hacer –siempre aplicando taxativamente el método- quedando en un segundo plano el alumno y sus necesidades.

8.- Los materiales: Con el método comunicativo se usan materiales auténticos –esto es, sacados de la realidad- para realizar las tareas y promocionar con eso el uso comunicativo de la lengua. Estos materiales permiten que los alumnos avancen a su propio ritmo, que usen distintos estilos de aprendizaje; por el contrario, en el método audio-oral los materiales (básicamente grabaciones y material visual) se orientan hacia el profesor y se utiliza con mucha frecuencia el laboratorio de idiomas.

CONCLUSIONES

Como se puede observar, las diferencias entre un método y otro son sustanciales. Mientras el método comunicativo se centra en el aprendizaje del lenguaje como medio de comunicación-interacción entre los hablantes, y convierte al alumno en el protagonista de ese aprendizaje dando prioridad a sus necesidades, la preponderancia en el método audio-oral se da al adiestramiento colectivo del alumnado (esto es: sin tener en cuenta las peculiaridades individuales de los discentes), entendido éste como “ideal” siempre condicionado por el profesor-protagonista de la clase (el profesor “ideal”), para

el dominio de unas estructuras, a partir de la repetición. Además, el método audio-oral es mucho más rígido que el primero y deja posibilidad de maniobra al profesor, que es un mero transmisor de las directrices que marca dicho método de aprendizaje de la lengua. Por todo ello se entiende que el enfoque comunicativo de lenguas es mucho más abierto -tiene en cuenta otros aspectos aparte del estrictamente lingüístico, como el sociolingüístico-, más flexible y considera la lengua como un instrumento de intercomunicación entre los hablantes.

EL USO DE ALGUNOS TÉRMINOS FRASEOLÓGICOS EN LA LEXICOGRAFÍA BILINGÜE POLACO-ESPAÑOLA Y ESPAÑOL-POLACA

Marcin Sosiński
Universidad de Granada

En esta intervención me gustaría hacer unas breves observaciones sobre la terminología fraseológica utilizada en los diccionarios bilingües generales y fraseológicos polaco-español y español-polaco.

Para comenzar nuestras reflexiones, conviene recordar que a partir de finales de los años 90 se observa en el mercado polaco una extraordinaria proliferación de repertorios lexicográficos bilingües, entre los cuales ocupan un lugar destacado los diccionarios dedicados a las lenguas polaca y española: mientras que los que empezamos a estudiar el español hace unos 15 años en realidad disponíamos solo de cuatro diccionarios los que acaban de iniciar este apasionante camino ahora tienen a su disposición ya cerca de 30 obras diferentes.

En cuanto a la tipología de estos repertorios, en su mayoría son diccionarios generales (o que tienen la pretensión de serlo) y diccionarios fraseológicos. Precisamente sobre ellos nos gustaría hacer algunas reflexiones, centrándonos en un aspecto muy determinado: el empleo que hacen sus autores de la terminología fraseológica.

La selección de este tema se justifica por la importancia que tienen las unidades del discurso repetido en la lengua y, por consiguiente, la importancia que tienen, o al menos deberían tener, en los diccionarios: diferentes autores han insistido en la necesidad de incorporar a los repertorios lexicográficos ya no solo las unidades del sistema, es decir, las locuciones sino también las unidades de la norma, las colocaciones, y, en menor medida, los enunciados fraseológicos, dando una clara preferencia a las fórmulas discursivas sobre los diferentes tipos de paremias.

Por supuesto, el tratamiento de las UFs no puede ser subjetivo o impresionista, sino ha de basarse en unos principios teóricos. En este sentido también ya es un tópico señalar que, a pesar de que ha habido unos avances muy notables, los autores de algunos diccionarios no parecen muy interesados en incorporar a sus obras las novedades procedentes de los estudios teóricos.

Nuestro objetivo aquí, pues, será aportar algo de información sobre el tratamiento que recibe la fraseología en los diccionarios bilingües polaco-español y español-polaco más representativos y, como queda dicho, lo vamos a hacer examinando brevemente la terminología fraseológica que utilizan, porque entendemos que el hecho de basarse en una teoría coherente tiene una influencia positiva en la calidad de la nomenclatura empleada.

Y si invertimos esta relación, el examen de la terminología puede darnos pistas sobre la relación entre la lexicografía práctica y los trabajos teóricos.

En este punto no está demás observar que los autores de los diccionarios bilingües, por lo que se refiere a la fraseología, se enfrentan con varios problemas. Por un lado, deben estar familiarizados con las descripciones teóricas del universo fraseológico en las dos lenguas que trabajan, pero también han de ser capaces, en la medida de lo posible, establecer las correspondencias entre cada uno de los tipos de UFs que se distinguen en ambos idiomas.

El resultado de esa reflexión previa debería poder comprobarse tanto en los prólogos, como en el cuerpo de los repertorios lexicográficos. Los prólogos suelen ser bilingües y a menudo incluyen referencias a unidades fraseológicas. En el cuerpo de los diccionarios, en cambio, es posible buscar directamente los equivalentes de los términos que nos interesan. En los dos casos sería interesante comprobar la calidad de las traducciones propuestas, aunque aquí nos vamos a limitar solo a los prefacios.

Lógicamente, para poder valorar adecuadamente las soluciones adoptadas en los diccionarios, es necesario fijar un único modelo que pueda servir de referente y marco de comparación para las dos lenguas.

Como punto de partida hemos seleccionado la propuesta de clasificación de UFs de Gloria Corpas Pastor (1996) que, al basarse en la teoría lingüística de Eugenio Coseriu (1962; 1992), tiene la ventaja de ser universal en sus principios básicos, esto es, en la división de las UFs en tres esferas que se corresponden con la fijación en el saber idiomático en el plano del sistema (son las locuciones), la fijación en el saber idiomático en el plano de la norma (son las colocaciones) o bien con la fijación en el saber expresivo (son los enunciados fraseológicos).

Al aplicar esta misma clasificación al polaco, hemos podido averiguar, tal como esperábamos, que sigue siendo posible hablar de las tres esferas, aunque es necesario introducir algunos cambios menores que se deben a las obvias diferencias entre el polaco y el español.

En este punto hay que advertir que la corriente principal de los estudios fraseológicos polacos está muy cerca de la concepción estrecha de la fraseología y se centra en las unidades del sistema, es decir, las locuciones, dejando fuera de su interés tanto las colocaciones como, en muchos casos, los enunciados fraseológicos y sobre todo las paremias.

Por esta razón, en cuanto al tema que nos ocupa, también conviene prestar una mayor atención a las locuciones y a los enunciados fraseológicos, con la excepción de las paremias. De lo contrario, en vano intentaríamos buscar en los diccionarios las correspondencias terminológicas polacas, por ejemplo, de los tecnicismos *colocación* o *enunciado de valor específico*. Ya que son elementos que prácticamente no se estudian en Polonia, no podemos exigir a los lexicógrafos que hagan referencia a ellos.

Esto, por supuesto, no quiere decir que los diccionarios bilingües no recojan las unidades que en español se denominan *colocaciones* y *enunciados fraseológicos*. Todo lo contrario, en muchos de ellos encontraremos la colocación *tabliczka czekolady* (*tableta de chocolate*) o el refrán *Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje* (*A quien madruga, Dios le ayuda.*). Pero los autores de estas obras, a la hora de introducir tales

elementos, tendrán que fiarse de su intuición, o, en realidad, de la intuición de los que habían confeccionado los diccionarios monolingües y bilingües que se toman como el punto de partida.

Obsérvese, además, que este fenómeno viene a confirmar nuestra opinión de que la falta de una terminología adecuada es una clara señal de deficiencias o ausencias teóricas latentes.

Volviendo, pues, a nuestro razonamiento, nos vamos a centrar fundamentalmente en las unidades que forman parte del sistema de la lengua, las locuciones, y los enunciados fraseológicos, aunque tampoco dejaremos de señalar la aparición de otros tecnicismos, como, por ejemplo, de la pareja *idiom –expresión idiomática*.

Como modelo muy simplificado¹, presentamos la siguiente tabla comparativa, en la que esquematizamos la terminología fraseológica española utilizada fundamentalmente por Corpas Pastor y Zuluaga (1980) y la terminología polaca introducida por Skorupka (1974[1966-1967]) y reformulada por Lewicki (1992; 2001; 2003):

Unidades fraseológicas / Fraseologismos	Locuciones	Locuciones: prepositivas, conjuntivas, marcadoras	Wskaźniki frazeologiczne	(-)	Związki frazeologiczne / Fraseologizmy
		Locuciones nominales	Wyrażenia rzeczownikowe		
		Locuciones: adjetivas, adverbiales, adjetivo- adverbiales	Wyrażenia określające: przymiotnikowe, przysłówkowe, przymiotnikowe i przysłówkowe		
		Locuciones: clausales verbales	Zwroty		
	Enunciados	Frases / Fórmulas rutinarias	Frazy		
		Textos / Paremijs	Przysłowia		

Estos son los términos de referencia y suponemos que si los lexicógrafos están familiarizados con los trabajos teóricos, en sus diccionarios hallaremos huellas de esta terminología.

La tabla ha de interpretarse de la siguiente manera: en los extremos se sitúan los términos generales con los que en ambas lenguas se hace referencia a las UF. En las columnas intermedias están los tecnicismos empleados para denominar las unidades de

¹ Dentro del grupo de los enunciados diferenciamos términos equivalentes *textos* y *frases* (terminología utilizada por Zuluaga) y *fórmulas rutinarias* y *paremijs* (terminología utilizada por Corpas Pastor).

las tres esferas que distingue Corpas Pastor, aunque repárese en que hemos prescindido del grupo de las colocaciones. Finalmente, en las dos columnas más próximas al centro de la tabla hemos ubicado los términos que suelen emplearse para subtipos de UFs de cada una de las esferas.

Obsérvese que en polaco, al eliminar del grupo de los enunciados las paremias, no se hacen distinciones ulteriores y el término *fraza* se utiliza tanto como equivalente del español *enunciado* como para *frase* o *fórmula rutinaria*, pero nunca para *texto* o *paremia*.

Por otro lado se nota también la ausencia de un término general polaco para denominar las unidades del sistema, es decir, las locuciones. En cambio existen varios términos diferentes para referirse a clases de locuciones. Esto quiere decir que, en principio, el equivalente polaco apropiado del término *locuciones* sería toda la serie *wyrażenia, zwroty, wskaźniki*.

Para terminar este apartado, señalamos que la equivalencia menos problemática es la que presentan los términos *unidad fraseológica / fraseologismo* y *związek frazeologiczny / frazeologizm*.

Los diccionarios bilingües que vamos a revisar son los siguientes:

Cybulska-Janczew, M. y J. Pulido Ruiz, 2003, *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Faron-Bartels, R. *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco-español*, Wałbrzych: Aneks.

Hiszpański, K. y S. Wawrzukowicz, 1982: *Diccionario manual español-polaco*, Varsovia: Wiedza Powszechna.

Jardel, B., A. Martí Marca y J. Martí Marca, 1985, *Mały słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Wiedza Powszechna.

Koszla-Szymańska, M. y J. Pulido Ruiz, 2000, *Idiomy hiszpańskie*, Varsovia: Wiedza Powszechna.

Leniec-Lincow, D. y J. Pulido Ruiz, 2003, *Idiomy polsko-hiszpańskie. Expresiones fraseológicas polaco-español*, Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Murcia Soriano, A. y K. Mołoniewicz, 2002, *Nowy słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Harald G.

Papis, T., 2005, *Słownik podręczny hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco-español*, Varsovia: Exlibris.

Perlin, J. y O. Perlin, 1995, *Diccionario manual polaco-español*, Varsovia: Wiedza Powszechna.

Perlin, J. y O. Perlin, 2000, *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco español*, Varsovia: Philip Wilson.

Perlin, O., 2002: *Gran diccionario polaco-español*, Varsovia: Wiedza Powszechna.

Presa González, F. y A. Matyjaszczyk Grenda, 2001, *Diccionario polaco-español español polaco. Słownik polsko-hiszpański hiszpańsko-polski*, Madrid: Gram Ediciones.

Lo que sigue a continuación es el análisis pormenorizado de cada uno de los diccionarios. Partiendo de la suposición de que no todos ustedes dominan la lengua más importante del mundo y que el comentario de una multitud de equivalencias polacas podría resultarles algo tedioso, me voy a limitar a unos pocos diccionarios más representativos. En cualquier caso, el texto completo podrá consultarse en las actas.

Para empezar, el *Diccionario polaco-español español-polaco* de Fernando Presa y Agnieszka Matyjaszczyk (2001) recoge muy pocas referencias a las UFs. En el prólogo polaco se habla de *związki frazeologiczne*, un término que aparece en nuestra tabla, pero se traduce al español con los vocablos *expresiones* y *modismos*, ajenos a la teoría fraseológica (Casares (1992[1950])), por ejemplo, habla de *expresiones pluriverbales* y

Zuluaga de *expresiones fijas*, pero no suelen utilizar el término *expresión* sin más). Por otro lado, en la lista de abreviaturas utilizadas encontramos la marca *m.adv.* que simboliza una chocante expresión, *modismo adverbial*, traducida al polaco como *wyrażenie przysłówkowe*. Una vez más el término polaco está bien empleado, mientras que el equivalente español es un completo desacierto.

En el *Nowy słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański* de Abel Murcia Soriano y Katarzyna Mołoniewicz (2002) la totalidad del caudal fraseológico suele denominarse con los vocablos *wyrażenie* y *zwrot* que no se utilizan con su acepción técnica de clases de unidades fijadas en el sistema. Es curioso observar que en un momento dado los autores hablan de *frazeologia, zwroty i wyrażenia* (fraseología y locuciones) como si el término *frazeologia* no fuera un hiperónimo con respecto a los demás. Los equivalentes españoles aportados son *expresión* para los polacos *zwrot* y *wyrażenie*, *locución* para *zwrot* y *giros fraseológicos* para toda la mencionada serie *frazeologia, zwroty i wyrażenia* de lo cual se deduce que este último término español, según los autores, es el más general.

En el *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański* de Renata Faron Bartels, en las *Indicaciones para el uso del diccionario*, se habla de *wyrażenia, zwroty i frazy*, es decir, se utilizan los términos apropiados para referirse a la fraseología, aunque convendría señalar la ausencia del tecnicismo *wskaźniki frazeologiczne*. Sin embargo, la traducción de estos vocablos es parcialmente impresionista, porque se hace referencia a *expresiones, locuciones y frases*, esto es, se introduce el superfluo término *expresiones* sin reparar en el hecho de que *locución* vale tanto para *wyrażenie* como para *zwrot*. En suma, pues, el uso de la terminología fraseológica no resulta del todo satisfactorio lo cual no viene a ser una sorpresa, porque el examen detenido de este diccionario revela que es una obra muy mediocre.

El diccionario fraseológico *Idiomy Hiszpańskie* de Małgorzata Koszla-Szymańska y Jesús Pulido Ruiz (2000) es otro de los diccionarios en los que los equivalentes propuestos despiertan bastantes dudas, aunque hay que reconocer que en uno de los párrafos de la introducción los autores aciertan al traducir el vocablo español *fraseologismo* con el término polaco *frazeologizm*. Por otro lado traducen el polaco *idiom* con la palabra española *modismo* y lo hacen de forma muy sistemática, lo cual habría que agradecer, si no fuera por el hecho de que *modismo*, como parte de la nomenclatura científica, desde los tiempos de Casares está prácticamente desterrado de los estudios fraseológicos. Finalmente, resulta curioso observar que la serie polaca *wyrażenia i zwroty frazeologiczne*, es decir, los términos que tradicionalmente denominan las unidades del sistema, tienen como equivalente el término español *expresión fraseológica* el cual, sobre todo en el ámbito cubano, se utiliza para un tipo de UFs diferenciadas en la clasificación semántica de Shanski. Por otra parte, en uno de los apartados, el término genérico polaco *związek frazeologiczny* se traduce con el ya comentado vocablo *modismo* que, como se pretendía en su tiempo, podría significar ‘expresión idiomática’, pero nunca ‘unidad fraseológica’ en general.

El *Słownik polsko-hiszpański hiszpańsko-polski* de Teresa Papis (2005) es un caso muy interesante de falta de coherencia a la hora de organizar la macroestructura de un diccionario, porque en este repertorio lexicográfico la introducción y los anexos llevan títulos en las dos lenguas, pero sus contenidos no cuentan con una traducción española. Afortunadamente para nosotros dos de dichos anexos están dedicados a la fraseología y sus rótulos son muy significativos. En ellos la serie *zwroty, powiedzenia i przysłowia* se traduce con *giros, locuciones y proverbios*. Cabe destacar que si bien *przysłowie* es el equivalente correcto de la palabra española *proverbio*, la traducción de *zwrot* por *giro* ya no es aceptable, porque el equivalente español es una traducción literal y además es

un vocablo utilizado solo por las fraseólogas cubanas que, además, en realidad hablan de *giros fraseológicos* y no de *giros* a secas. Por último, el vocablo polaco *powiedzenie* ('dicho') de ninguna manera se corresponde con *locución*. Se trata de denominaciones de hacen referencias a dos clases de UFs totalmente diferentes e igualarlas es un error manifiesto.

En el diminuto *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański* de Małgorzata Cybulska-Janczew y Jesús Pulido Ruiz (2003) hay que acudir a las *abreviaturas explicativas* para comprobar que la cadena *zwroty, wyrażenia lub frazy* se traduce con *locuciones, expresiones o frases*, es decir, el vocablo *locución*, que en principio es equivalente tanto de *zwrot* como de *wyrażenie*, aquí parece ser la traducción solo del término polaco que se utiliza para referirse a las locuciones verbales. Se introduce, en cambio, el vocablo *expresión* como un equivalente de *wyrażenie* que es una traducción literal, pero no adecuada. Por otro lado, en el mismo prólogo se introduce la completamente incorrecta traducción *wyrażenie – modismo*. Finalmente hay que valorar positivamente que los términos polacos cubran casi la totalidad de la fraseología (faltan *wskazniki frazeologiczne*) y que se establezca la equivalencia correcta *fraza – frase*.

Del *Pequeño diccionario español-polaco polaco-español* de Antonio Martí, Juan Martí y Barbara Jardel (1985) y del *Podręczny słownik hiszpańsko-polski* de Kazimierz Hiszpański y Stanisław Wawrzakowicz (1982) sólo vamos a decir que recogen las mismas equivalencias que el repertorio lexicográfico que acabamos de comentar: *locución* equivale a *zwrot*, *frase* a *fraza* y *expresión* a *wyrażenie*, con lo cual el comentario va a ser también el mismo: la palabra española *locución* equivale a las polacas *zwrot* y *wyrażenie*, es decir, el uso del vocablo *expresión* no es necesario y además se aparta de los trabajos fraseológicos en su vertiente teórica.

En el *Diccionario español-polaco polaco-español* de Janina y Oskar Perlin (2000), uno de los más amplios dentro de su categoría, sorprende la poca cantidad de información fraseológica que contienen las *instrucciones para los usuarios del diccionario*. En ellas, de forma incomprensible, el término polaco *frazeologia* se iguala con el español *locuciones* y *zwrot* con *modismo*. Especialmente chocante resulta la primera equivalencia porque *frazeologia* es un término general, genérico, utilizado para referirse a la totalidad del caudal fraseológico, mientras que *locución* hace referencia solo a las unidades del sistema. De forma muy positiva, en cambio, hay que valorar la introducción de la equivalencia *zwrot idiomatyczny* y *expresión idiomática*, ambos términos procedentes de los trabajos teóricos.

El *Diccionario manual polaco-español* de Oskar y Jacek Perlin (1995) en el prefacio presenta unas equivalencias extrañas entre *związki i wyrażenia frazeologiczne* y *modismos y frases hechas*. Por supuesto, los términos generales polacos (suponemos que la expresión *wyrażenie frazeologiczne* viene a significar lo mismo que *związek frazeologiczny*) de ninguna manera se corresponden con los vocablos españoles *modismo* y *frase hecha*. En el mismo diccionario, en las *instrucciones para los usuarios*, sin que realmente sea posible determinar cuáles son las equivalencias propuestas, la serie polaca *idiom, wyrażenie, zwrot* se traduce al español por *expresión fraseológica, modismo y locución*. En cualquier caso llama la atención el uso del término genérico *expresión fraseológica* cuando en polaco todos los tecnicismos se refieren a subtipos de UFs.

El *Gran diccionario polaco-español* de Oskar Perlin (2002) contiene en su prólogo varias referencias a las UFs. En el prefacio, en primer lugar se repite la misma equivalencia entre *związki i wyrażenia frazeologiczne* y *modismos y frases hechas*. En las *instrucciones para los usuarios del diccionario* los términos *zwrot* y *frazeologia* se

equiparan con *modismo* y *locución*. Una vez más se pretende que un término general sea una equivalencia para otro que se utiliza para denominar a solo un tipo de UFs. En otro lugar de las *instrucciones* los tecnicismos polacos que sirven para referirse a las unidades del sistema, *wyrażenie* y *zwrot* se traducen con *modismo* y *locución*, con la evidente dificultad para determinar qué contenido, en este contexto, tiene la palabra *modismo*, porque el vocablo español *locución* equivale a ambas palabras polacas. No obstante, justo a continuación, en el mismo apartado nos encontramos una agradable sorpresa al constatar la existencia de la equivalencia *idiom* – *locución idiomática*.

El diccionario *Idiomy polsko-hiszpańskie* de Jesús Pulido y Dorota Leniec-Lincow (2003) es el que sin duda más material para el análisis aporta. Incluso la misma cubierta y el título español son reveladores: *Expresiones fraseológicas polaco-español*. Obsérvese cómo el tecnicismo polaco *idiom*, es decir, expresión idiomática, se equipara con *expresión fraseológica*, que, curiosamente, en la clasificación semántica de Shanski se utiliza para referirse a las UFs no idiomáticas.

En la *Introducción* se observa una variedad de soluciones, en la que destaca el sistemático uso del término español *frase* como equivalente del polaco *fraza*. No obstante, en el examen de los ejemplos aportados descubrimos que este término se utiliza no para referirse a un tipo de enunciado, o los enunciados en general, sino solo para las locuciones verbales. El segundo término más utilizado es *idiom* que algunas veces se traduce como *giro* y otras como *modismo*, sin olvidarnos, por supuesto, del equivalente *expresión fraseológica* presentado en la cubierta. Repárese en que solo el último de los equivalentes españoles es un tecnicismo utilizado en los trabajos fraseológicos, pero aún así la equivalencia no es aceptable. Otros ejemplos que incluye esta publicación son: para denominar en general a todas las UFs, tenemos *expresión fraseológica* – *związek frazeologiczny*, *locución fraseológica* – *związek frazeologiczny*, *giro fraseológico* – *wyrażenie idiomatyczne* y *zwrot* – *giro*. Por supuesto, solo la primera equivalencia es correcta, porque *locución* es un tipo de UFs y no un término general, no todos los *giros fraseológicos* son idiomáticos y, por último, el equivalente correcto del polaco *zwrot* no es *giro*, sino *locución verbal* o *clausal*.

Por otro lado, para referirse a las locuciones verbales, se emplea una variedad de términos *frazeologizm werbalny* – *locución verbal*, *locución fraseológica verbal* – *werbalny związek frazeologiczny* y *związek frazeologiczny werbalny* – *locuciones verbales fraseológicas* que, como queda dicho, parecen funcionar como una alternativa para la pareja *frase* – *fraza*.

Tampoco está demás observar que en su mayoría son términos que se utilizan para referirse a los mismos conceptos.

Por otra parte, se hace patente el uso del calificativo *idiomatyczny* ('idiomático') no para referirse a una clase especial de UFs, sino a todas ellas en general. Esto nos hace pensar que los autores del diccionario se acercan a los planteamientos de los científicos británicos para los cuales la idiomaticidad es uno de los rasgos fundamentales de las UFs. Sin embargo, el mismo fenómeno hace sospechar que los autores no están al tanto de las obras teóricas españolas en las que se insiste en la existencia de UFs no idiomáticas. Esta suposición queda confirmada si consultamos la lista de las referencias bibliográficas: de hecho, no se cita ahí ningún trabajo teórico español ni tampoco polaco.

Una vez examinados los diccionarios, podemos esquematizar las equivalencias que proponen. Obsérvese la gran variedad de soluciones.

La primera tabla parte de la lengua polaca:

fraza	frase
fraseología	locuciones
frazeologia, zwroty i wyrażenia	giros fraseológicos
frazeologizm	fraseologismo
frazeologizm werbalny	locución verbal
idiom	modismo, locución idiomática, expresión fraseológica
powiedzenie	locución
werbalny związek frazeologiczny	locución fraseológica verbal
wyrażenia i zwroty frazeologiczne	expresión fraseológica
wyrażenie	expresión
wyrażenie frazeologiczne	frase hecha
wyrażenie idiomatyczne	giro fraseológico
wyrażenie przysłówkowe	modismo adverbial
związek frazeologiczny	expresiones y modismos, expresión fraseológica, locución fraseológica
związek frazeologiczny werbalny	locución verbal fraseológica
zwrot	expresión, locución, giro, modismo

La segunda tabla parte de la lengua española:

expresiones y modismos	związek frazeologiczny
expresión	wyrażenie, zwrot
expresión fraseológica	idiom, wyrażenia i zwroty frazeologiczne, związek frazeologiczny
frase	fraza
frase hecha	wyrażenie frazeologiczne
fraseologismo	frazeologizm
giro	zwrot
giro(s) fraseológico(s)	wyrażenie idiomatyczne, frazeologia, zwroty i wyrażenia
locuciones	fraseología, powiedzenie, zwrot
locución fraseológica	związek frazeologiczny
locución fraseológica verbal	werbalny związek frazeologiczny
locución idiomática	idiom
locución verbal	frazeologizm werbalny
locución verbal fraseológica	związek frazeologiczny werbalny
modismo	idiom, zwrot
modismo adverbial	wyrażenie przysłówkowe

Tras recoger y analizar el material que acabamos de presentar, llegamos a las siguientes conclusiones: se aprecia una gran falta de coherencia en la utilización de los términos fraseológicos en las introducciones de los diccionarios.

En particular queremos destacar que:

- Como términos fraseológicos, sobre todo en español, se utilizan vocablos que no aparecen en los trabajos teóricos (giro, modismo, expresión, etc.).
- Los términos fraseológicos se utilizan de manera impresionista, sin asignarles contenidos precisos. Algunas veces los términos genéricos (związek frazeologiczny) se utilizan para denominar a tipos de unidades fraseológicas, en otras ocasiones los términos acuñados para clases de UFs (locución) se utilizan para referirse a las UFs en general.

- c) Lógicamente, Esta falta de una precisa delimitación del significado de cada uno de los términos señalados hace posible la creación de todo tipo de equivalencias entre los vocablos polacos y españoles.
- d) El hecho de que haya equivalencias que se reproducen de forma sistemática en los repertorios lexicográficos consultados, como por ejemplo *fraza –frase, frazeologizm –fraseologismo*, más que a una reflexión consciente, se debe, en nuestra opinión, al parecido formal de estas palabras.

Para finalizar nuestra intervención queremos volver a la idea original de que la inclusión sistemática de las UFs en los diccionarios solo es posible a partir de unas sólidas bases teóricas y que la importancia que los lexicógrafos le concedan a la teoría debe también reflejarse en un riguroso empleo de los términos fraseológicos en las dos lenguas. Desgraciadamente, hasta donde hemos podido comprobar, en el ámbito de la lexicografía bilingüe polaco-española y español-polaca, no existe una relación directa entre la práctica lexicográfica y los avances teóricos en el campo de la fraseología.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casares, J., 1950, *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Corpas Pastor, G. 1996, *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E., 1962, *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid: Gredos.
- Coseriu, E., 1992, *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid: Gredos.
- Cybulska-Janczew, M. y J. Pulido Ruiz, 2003, *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Faron-Bartels, R. *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco-español*, Wałbrzych: Aneks.
- Hiszpański, K. y S. Wawrzukowicz, 1982: *Diccionario manual español-polaco*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Jardel, B., A. Martí Marca y J. Martí Marca, 1985, *Mały słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Koszla-Szymańska, M. y J. Pulido Ruiz, 2000, *Idiomy hiszpańskie*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Leniec-Lincow, D. y J. Pulido Ruiz, 2003, *Idiomy polsko-hiszpańskie. Expresiones fraseológicas polaco-español*, Varsovia: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewicki, A. M., 1992, „Zakres frazeologii”, *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców* 4: 25-34
- Lewicki, A. M., 2003, *Studia z teorii frazeologii*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Lewicki, A. M. y A. Gajdzińska, 2001, „Frazeologia”, en Bartmiński, J., ed., 1980, *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku* (Lublin: Współczesny Język Polski), pp. 307-326.
- Murcia Soriano, A. y K. Mołoniewicz, 2002, *Nowy słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański*, Varsovia: Harald G.
- Papis, T., 2005, *Słownik podręczny hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco-español*, Varsovia: Exlibris.
- Perlin, J. y O. Perlin, 1995, *Diccionario manual polaco-español*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Perlin, J. y O. Perlin, 2000, *Słownik hiszpańsko-polski polsko-hiszpański. Diccionario español-polaco polaco español*, Varsovia: Philip Wilson.

- Perlin, O., 2002: *Gran diccionario polaco-español*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Presa González, F. y A. Matyjaszczyk Grenda, 2001, *Diccionario polaco-español español polaco. Słownik polsko-hiszpański hiszpańsko-polski*, Madrid: Gram Ediciones.
- Skorupka, S., 1966-1967, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Varsovia: Wiedza Powszechna.
- Zuluaga Ospina, A., 1980, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Frankfurt: Peter Lang.

ACLARACIONES SOBRE UNA CUESTIÓN ACTUAL DEL LÉXICO ESPAÑOL: LOS LLAMADOS ‘PRÉSTAMOS’¹.

Antonio Teruel Sáez
IES ‘Bachiller Sabuco’ (Albacete)

“El español se nutre y se ha nutrido siempre de otras lenguas. Lo que sucede ahora es que este proceso ocurre muy deprisa. Por eso hay que poner en marcha una política lingüística que actúe a priori y no a posteriori porque, cuando una palabra se introduce en una lengua, es muy difícil erradicarla”.²

Ninguna lengua se puede conformar con el léxico que posee en el momento de su nacimiento, ya que si eso fuera así, quedaría obsoleta, no podría seguir las transformaciones que se producen incesantemente en el mundo extralingüístico, no sería capaz de progresar y desaparecería al no poder servir a las necesidades de los hablantes. Un diccionario de lengua, por ejemplo, el DRAE, el DUE o el DEA³, es, simplemente, una recopilación parcial de las palabras de una lengua. Por ello, es muy difícil que estos tres diccionarios u otros puedan recoger todas las unidades léxicas que se usan en una lengua desde que nace hasta el momento en que se publica un diccionario.

¹ M. Alvar Ezquerro (1996: 16) prefiere emplear la denominación de “voz ajena” para aludir al préstamo.

² G. Rojo (2005: 41).

³ Nos referimos al *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, al *Diccionario de uso del español* de María Moliner y al *Diccionario del español actual* de M. Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos.

Se viene llamando ‘*préstamo*’⁴ a cualquier elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otro idioma y que asume como propio. Por tanto, los helenismos, los germanismos, los arabismos, los galicismos, los italianismos y sobre todo, los anglicismos presentes en nuestro léxico tienen la condición lingüística de préstamos. Así pues, vamos a utilizar este vocablo para referirnos a todo elemento adquirido por una lengua a partir de otra. Sin embargo, esto tan fácil de comprender a primera vista es inexacto, puesto que esos elementos ‘adquiridos’ jamás vuelven a su punto de origen. Por ello, en realidad, se trata de “imitaciones, adopciones, o importaciones” que se pueden dar en todos los niveles o planos de la lengua (fonético, gráfico, morfosintáctico y léxico-semántico).

No vamos a dudar ahora de que este tipo de aportaciones léxicas contribuyen al enriquecimiento y a la formación del idioma. Lo que vamos a comentar hoy, aquí, es los problemas que plantean este tipo de palabras y la manera de introducirse en una lengua cualquiera, en este caso, en la española.

Según su grado de adaptación en un sistema lingüístico dado, se viene distinguiendo:

1. *Extranjerismos, Barbarismos o Xenismos*,⁵ es decir, préstamos que mantienen intacta la grafía de su lengua originaria. Por ejemplo, “fair-play, goal-average, pizza,...”.

2. *Préstamos adoptados, asimilados o integrados*:⁶ aquellos préstamos que han sufrido una transformación para asimilarse a la grafía, fonología y morfología de la lengua receptora. Por ejemplo “estándar, del inglés standard”; “penalti, del inglés penalty”; etc. Es muy difícil en este grupo apreciar la idea de que son préstamos o no. Es el grupo más numeroso porque está formado por palabras que se han ido incorporando a lo largo de la historia de la lengua.⁷

⁴ F. Lázaro Carreter (1987: 333) lo define como “(...) el elemento lingüístico (léxico de ordinario) que una lengua toma de otra, bien adoptándolo en su forma primitiva, bien imitándolo y transformándolo más o menos (...)”. Según M. Alvar Ezquerro (1996: 16), el préstamo consiste “según la caracterización de Josette Rey-Debove, en un proceso mediante el cual una lengua cuyo léxico es finito y fijo en un momento dado toma de otra lengua (cuyo léxico es también finito y fijo en un momento dato) una voz (en su forma y contenido) que no poseía antes”.

⁵ M. Alvar Ezquerro (1996: 16) denomina a esta clase de préstamos “*palabras-cita*”, esto es, palabras tomadas directamente de otra lengua sin ninguna alteración. Para F. Lázaro Carreter (1987: 182), ‘extranjerismo’ es “cualquier palabra de procedencia extranjera”.

⁶ A este grupo M. Alvar Ezquerro (1996:17) los llama ‘*préstamos híbridos*’, es decir, “voces derivadas a partir de las formas importadas, en los que el lexema pertenece a la lengua de donde se toma el préstamo y el morfema gramatical a la otra lengua”.

⁷ Según la norma académica, lo correcto es emplear la forma adaptada al español y no la originaria, aunque sea muy conocida y popular. Por ejemplo, debemos escribir ‘escáner’ y no ‘scanner’, ‘penalti’ y no ‘penalty’, etc. Como se presupone, todos los préstamos adaptados siguen las reglas de acentuación del español (“béisbol, del inglés baseball”,...). Dentro de este grupo, cabría introducir los llamados ‘*cultismos léxicos*’, que, según M. Alvar Ezquerro (1996: 19), son “(...) palabras procedentes de una lengua clásica adoptadas directamente, con una leve asimilación al sistema fonológico receptor (...)”. Por ejemplo, “quórum, déficit, oligarquía”, etc. Muchas de estas palabras cultas llegan a convivir con las formas patrimoniales en la lengua, produciéndose *dobletes*, del tipo “raudo / rápido”, “delgado / delicado”, etc. La utilización del cultismo puede ser tan usual que se puede llegar a convertir en un *cultismo popular*, en detrimento de la voz popular que puede pasar a convertirse en culta (‘raudo’ –popular-, en vez de ‘rápido’ –culto-).

Sin embargo, en muchos libros de texto y manuales de Lexicografía teórica o Metalexicografía no se hace referencia a otros tipos especiales de préstamos. Nos referimos a éstos:

3. Hay un grupo intermedio entre los primeros y los segundos. Son los préstamos que aunque conservan grupos fonéticos extraños al español, han experimentado alguna que otra transformación (pérdida de alguna grafía, presencia de tilde, recurrencia a sufijos propios de nuestro sistema, etc.). Son ejemplos del tipo “to + knock + -ear > noquear”; “corner > córner”; “libero > líbero”, etc.

4. Hay un grupo especial de préstamos que se le conoce con el nombre de *calcos léxicos* o *calcos de forma*. Se llaman así porque se adopta el contenido semántico de una palabra de otro idioma pero, en lugar de importar también el significante originario, se le traduce o asimila de forma literal a palabras propias de la lengua que lo acoge. Por ejemplo “baloncesto, del inglés basketball”; “balonmano, del alemán handball”; “balonvolea, del inglés bolleyball”; etc.

5. Hay una cantidad numerosa de *préstamos semánticos* o *de sentido*,⁸ es decir, palabras ya existentes en un idioma que toman de otra lengua un valor o sentido nuevo. Por ejemplo, “ratón” (‘animal’ y ‘elemento electrónico de un ordenador’). También pueden existir en la lengua, al igual que los ‘cultismos léxicos’, *cultismos semánticos*; sin embargo, debemos reconocer que éstos son más difíciles de detectar por su propia naturaleza. Así lo reconocen, por ejemplo, M. Alvar Ezquerro (1996: 19) y M^a Isabel Martín Fernández (1998). Curiosamente, el DRAE (1992) define ‘calco semántico’ como un préstamo semántico, es decir, “(...) la adopción de un significado extranjero para una palabra ya existente en una lengua”.

6. M. Alvar Ezquerro (1996: 18) distingue otro tipo de préstamos: los llamados *palabras-inventadas*, es decir, “(...) no son préstamos lingüísticos pero se asimilan a ellos, y hasta se confunden, pues una palabra inventada puede ser un préstamo en otra lengua”.⁹

Ahora bien, teniendo en cuenta la necesidad de los préstamos en una lengua, podemos distinguir de entre los seis grupos:

⁸ M. Alvar Ezquerro (1996: 19) afirma que “(...) cuando el préstamo es parcial, y se toma sólo el significado y no el significante, estamos ante un *calco semántico*”. Es decir, el calco semántico es la traducción del término extranjero por una palabra ya existente que pasa a tomar así una nueva acepción. Lo que debe quedar claro es que en las importaciones semánticas, sólo hay transmisión de significado y lo que se necesita, como algo imprescindible, es una cierta relación entre los contenidos de las palabras. De este tipo de unidades se viene encargando la Lexicología de contenido (lo que E. Coseriu o G. Salvador llamaba ‘Lexemática’).

⁹ Nosotros, sin embargo, pensamos que este grupo pertenece más bien a un tipo de neología, es decir, a lo que G. Guerrero Ramos (1997: 24) llama “creación ex nihilo”. No se puede olvidar a la hora de estudiar el préstamo que éste es uno de los medios fundamentales de cualquier lengua para su enriquecimiento neológico.

- Préstamos NECESARIOS, POR NECESIDAD o DENOTATIVOS¹⁰, es decir, aquéllos que se suelen importar conjuntamente con una realidad inexistente hasta entonces. Si algo es desconocido para los hablantes de un idioma, lo más usual es darle el nombre que posee en la lengua de donde procede. Es normal que un concepto, un objeto, o una realidad extralingüística en un lugar se introduzca con el término que sirve para nombrarlo en su lengua de origen.
- Préstamos INNECESARIOS, DE LUJO o SUPERFLUOS¹¹, esto es, aquellas palabras extranjeras que se introducen en un idioma y se emplean en lugar de las totalmente equivalentes españolas, las cuales pueden ocupar ese lugar sin lugar a dudas ('week-end' por 'fin de semana'; 'fair-play', en vez de 'juego limpio'; etc.).

De todo ello se puede deducir que los préstamos no son exclusivos de nuestros días, ni se limitan a una o varias lenguas. Su asentamiento de una u otra manera ha ido formando la estructura general del léxico de nuestra lengua. Como es normal, y ya apenas se percibe, unos préstamos se han quedado para siempre, otros se han perdido en la historia de la lengua, algunos son pasajeros y finalmente los más recientes han iniciado un proceso cuya duración desconocemos. Tanto los 'préstamos semánticos' (más inadvertidos) que se quedan e integran en nuestra lengua como los 'préstamos léxicos' tienen importantes repercusiones en nuestro idioma, ya que ambos constituyen un procedimiento neológico y son generadores de sinónimos, ampliaciones o restricciones de significado, de homonimias, de ambigüedades significativas,...

En síntesis, lo único que hemos intentado es aclarar de la forma más resumida posible la distinta manera de incorporarse los préstamos a nuestro idioma y poder precisar un poco más los siguientes términos: "préstamo, voz ajena, palabras-cita, extranjerismo, xenismo, barbarismo, préstamo adoptado, asimilado, integrado o híbrido, cultismo léxico, doblote, calco léxico o de forma, préstamo semántico o de sentido, calco semántico, cultismo semántico, palabras-inventadas, préstamo necesario, por necesidad o denotativo, préstamo innecesario, de lujo o superfluo, casticismo o purismo".

No hemos pretendido, en ningún momento, ocultar nada y si algo falta o no estuviera (que es muy posible), es que nos ha sido imposible alcanzarlo o localizarlo, o simplemente, lo ignoramos; si algo sobra, es de alguna manera, por querer darlo todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerra, Manuel, 1994, *Diccionario de voces de uso actual*, Madrid, Arco-Libros.
- Alvar Ezquerra, Manuel, 1996, *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco-Libros, 3ª edición.
- Doval, Gregorio, 1996, *Diccionario de expresiones extranjeras*, Madrid, Ediciones del Prado.
- Gómez Borrego, Leonardo, 1995, *El léxico en el español actual: uso y norma*, Madrid, Arco-Libros.

¹⁰ Sabemos por M. Alvar Ezquerra (1996: 10) que el 40% de las palabras del español proceden de otras lenguas, aunque "(...) sólo representa un 10% del uso".

¹¹ Se le conoce con el nombre de *casticismo* o *purismo* a la postura de la defensa del idioma contra la incorporación de voces extranjeras.

- Guerrero Ramos, Gloria, 1997, *Neologismos en el español actual*, Madrid, Arco-Libros, 2ª edición.
- Latorre Ceballos, Guillermo, 1991, “Anglicismos en retirada: contacto, acomodación e intervención en un sistema léxico”, en *Actas del III Congreso Internacional de ‘El español de América’*, en C. Hernández Alonso et alii (eds.), Valladolid, Junta de Castilla y León, tomo II, págs. 765-773.
- Lázaro Carreter, Fernando, 1987, *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, págs. 182 y 333.
- López Chávez, Juan, 1991, “Préstamos, extranjerismos y anglicismos en el español de México. Valores lexicométricos (planteamientos previos)”, en *Actas del III Congreso Internacional de ‘El español de América’*, en C. Hernández Alonso et alii (eds.), Valladolid, Junta de Castilla y León, tomo II, págs. 775-784.
- Lorenzo, Emilio, 1996, *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos.
- Maldonado González, Concepción (dir.), 1996, *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM.
- Marcos Pérez, Pedro Jesús, 1971, *Los anglicismos en el ámbito periodístico: algunos de los problemas que plantean*. Valladolid.
- Martín Fernández, M^a Isabel, 1998, *Préstamos semánticos en español*, Cáceres, Universidad de Extremadura, número 16.
- Medina López, Javier, 1996, *El anglicismo en el español actual*, Madrid, Arco-Libros.
- Moliner, María, 1986, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, reimpresión.
- Montes Giraldo, José Joaquín (1985): “Calcos recientes del inglés en español”, en *BICC*, XL, número 1, págs. 22 y ss.
- Pratt, Chris, 1980, *El anglicismo en el español contemporáneo*, Madrid, Gredos.
- RAE (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, vigésima segunda edición.
- Rey-Debove, J., 1973, “La sémiotique de l’emprunt lexical”, en *Tralili*, XI, págs. 109-123.
- Rojo, Guillermo, 2005, “Hay que decir no al anglicismo sin razón”, en *ABC*, 11 de Agosto, página 41.
- Rubio Sáez, José, 1977, *La presencia del inglés en la lengua española*, Valencia, Ezcurrea.
- Seco, Manuel, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, II tomos.
- Teruel Sáez, Antonio, 2000, “Algunas consideraciones en el léxico español: los neologismos”, en *Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, recogidas en M^a Isabel Montoya Ramírez (ed.) (2000): *La lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, págs. 379-389.
- Vallejo, Pilar, 1986, “El préstamo semántico: algunos problemas”, en *Anuario de Lingüística Hispánica*, Universidad de Valladolid, II, págs. 270-271.

EL PRESTIGIO DESIGUAL DE LAS FORMAS DEL IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO *CANTARA/CANTASE*

Miroslav Valeš

Universidad de Liberec (República Checa)

0. INTRODUCCIÓN

La presente ponencia parte de los resultados de una investigación sobre la variación morfosintáctica de las formas *cantara/cantase* del imperfecto de subjuntivo que llevé a cabo en Granada en los años 2000 y 2001.

Antes de comentar los datos de la investigación misma, es conveniente mencionar en breve el concepto de prestigio lingüístico. M. J. Serrano dice que: “En situaciones de monolingüismo, el concepto de prestigio en el análisis del cambio ha sido considerado como fundamental, y se ha relacionado de forma más o menos regular con distintas variables sociales” (1996a: 19). Sin embargo, al buscar la variante prestigiosa entre las dos formas de imperfecto de subjuntivo nos encontramos en una situación muy peculiar. Esta singularidad surge de la inexistencia de la variante estándar. En la vasta mayoría de las variaciones morfosintácticas, y hasta fonológicas, una de las variantes es considerada estándar, variante normalizada, mientras que la o las otras no gozan del apoyo de las autoridades (por ejemplo leísmo, laísmo, dequeísmo etcétera). No obstante, el caso de que las dos variantes gozan de igual apoyo en las gramáticas normativas es excepcional. En situaciones donde una de las formas es considerada estándar, es por lo general justamente esta la que goza de más prestigio, o por lo menos, del prestigio abierto, aunque esto no se puede tomar como una constante sociolingüística o como modelo que funcione siempre. En realidad, el concepto de prestigio es mucho más complicado. Primero, parece que no se trata de un concepto estático, sino que los patrones de prestigio pueden cambiar y no siempre tienen que seguir los hábitos lingüísticos de los grupos dominantes. Segundo, puede ocurrir que una comunidad de habla siga más modelos de prestigio, es decir, que no todos los miembros de la comunidad consideren como prestigiosa la misma variante. Esto tiene naturalmente

estrechos lazos con el concepto de prestigio encubierto, porque cierto sector puede guardar su propia norma, como signo de la tribu, que identifica a los hablantes como miembros de este grupo. Por último, si considerásemos que todos los hablantes quieren seguir una única norma de prestigio, nos encontraríamos ante la dicotomía de una norma frente a un desvío, mientras que los patrones de la variación y cambio lingüístico son mucho más complejos. En todo caso, ya en el título mencionamos el prestigio desigual de las dos formas, y más adelante vamos a justificar esta afirmación.

1. EQUIVALENCIA

Para que podamos hablar de una variación morfosintáctica, como primero tenemos que mencionar el tema de equivalencia de las dos formas que entran en la variación. La premisa de la equivalencia es fundamental porque si las dos formas no fueran equivalentes, no podríamos hablar de una variación libre.

Es importante que prácticamente todas las gramáticas y los lingüistas de gran prestigio están de acuerdo en que las dos formas de imperfecto de subjuntivo son equivalentes en su significado.

Emilio Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española* (2000: 158) escribe: “Aunque por su origen latino diverso designaban valores diferentes, la lengua moderna ha terminado por identificarlas, de manera que hoy se trata de dos significantes que abarcan un mismo significado, siendo el primero de uso más frecuente en la expresión oral y el segundo más propio de la escrita, sobre todo como recurso de variación estilística”.

En la *Gramática descriptiva de la lengua española* Emilio Ridruejo (1999: 3216) confirma esta opinión: “Creemos que en el sistema verbal del español actual, las formas *cantara* y *cantase* han quedado equiparadas”.

Igual que los dos autores anteriores también H. Urrutia (1988: 269) afirma que: “Fuera de estos casos (los usos arcaicos) la identificación de *-ra* y *-se* es completa, lo cual equivale a decir que ambas formas pueden sustituirse entre sí siempre que sean subjuntivas”.

Sin embargo, también encontramos a lingüistas que defienden la posición contraria, es decir, que las dos formas tienen un significado diferente. Según Lamíquiz (1971: 10): “no puede decirse que las dos formas sean «intercambiables»: únicamente *-se* puede suprimirse en favor de *-ra*.”, lo cual quiere decir que todo *-se* puede quedar sustituido por *-ra*, pero no al revés. Schmidely documenta en el ejemplo de la novela *Cinco horas con Mario* que el empleo de las dos formas no es nada indiferente. La forma en *-ra* adscribe a lo cierto de una hipótesis, el simple deseo, las opiniones corrientes y lo más objetivo mientras que el *-se* reserva para lo fuertemente hipotético, lo extraordinario, lo más chocante, lo inadmisibile, lo distante y lo «difícil de tragar» (Schmidely, 1992: 1310). Aunque podríamos encontrar a más lingüistas e investigaciones parecidas creemos que, en general, se trata de opiniones minoritarias.

En cambio, todos los lingüistas están de acuerdo en que hay usos que no permiten la sustitución de *-ra* por *-se*. Se refieren a los usos arcaicos de la forma en *-ra*: pluscuamperfecto de indicativo, condicional simple de los verbos *haber*, *querer*, *deber* y *poder*, apódosis en las oraciones condicionales y pretérito indefinido. Alarcos (2000: 159) escribe al respecto: “Sin embargo, en la lengua escrita se encuentran usos de *cantaras* que impiden su sustitución por *cantases*. Son restos de los primitivos valores de *cantaras*, mantenidos por arcaísmo afectado en la lengua de algunos escritores, o

reflejo de los empleos dialectales propios de las zonas leonesas y galaicas. No pertenecen, pues, a la norma moderna del español”.

Estos usos arcaicos han sido hasta ahora usos exclusivos de -ra, o sea, que en estos casos especiales normalmente no podemos sustituir la forma terminada en -ra por la forma terminada en -se. No obstante, Virgilio Bejarano (1962) documenta 18 usos de la forma en -se en lugar de pluscuamperfecto de indicativo en la novela de M. Delibes *La sombra del ciprés es alargada*. Esto significa que para Delibes eran las dos formas equivalentes hasta en su valor de pluscuamperfecto de indicativo.

En resumen, podemos concluir que las formas en -ra y -se son equivalentes siempre que se empleen como subjuntivas, o en otras palabras, no son equivalentes sólo en los casos de usos arcaicos de la forma en -ra. Más aún, la equivalencia causa que la forma en -se penetre en estos usos antes exclusivos de -ra, como podemos ver en el ejemplo de Delibes. Esta conclusión es muy importante para nuestra investigación, porque sin la equivalencia de las dos formas no podríamos hablar sobre la variación lingüística. En la sección 4.6 analizaremos las opiniones de los entrevistados sobre la equivalencia y volveremos a este tema.

2. OBJETIVOS

En nuestra investigación analizamos la variación morfológica *cantara/cantase* en la ciudad de Granada desde varios puntos de vista. Consideramos variables sociales, lingüísticas y también la influencia del prestigio lingüístico. El objetivo del presente análisis es determinar cual de las dos formas de imperfecto de subjuntivo tiene más prestigio. Observamos la influencia del estilo, consideramos la autocategorización de los hablantes mismos, su opinión sobre la equivalencia de las dos formas y su opinión sobre la influencia de la educación, edad y procedencia de los hablantes. Como acabamos de ver, el concepto de prestigio es importante para futuros prospectos de las dos formas porque la forma de más prestigio tiene mayor probabilidad de salir ganadora de la variación.

3. METODOLOGÍA

La investigación se apoya en encuestas que realizamos con 50 informantes de Granada, lo cual se aproxima al 0,025% de la población censada en dicha comunidad. Estos 50 informantes componían una muestra bastante representativa ya que se trataba de hablantes de varias edades –consideramos 3 generaciones– entre 19 y 84 años pertenecientes a diferentes niveles socioculturales –consideramos 4 niveles– desde estudiantes y profesores hasta camareros y mendigos.

La encuesta consistía en tres partes. La primera era una entrevista grabada semi-dirigida, la segunda era un ejercicio escrito de tipo "rellene los huecos" y en la tercera parte los informantes evaluaban concientemente sus preferencias. No obstante, no todos los informantes podían o eran capaces de completar la segunda y la tercera parte de la entrevista y así, en estas dos partes, coleccionamos solamente entre 31 y 39 respuestas.

Mientras que en las primeras dos partes los entrevistados no sabían cual era el fenómeno observado, la tercera parte estudia las opiniones conscientes sobre las formas en -ra y -se y por eso es la más importante para determinar los patrones de prestigio. En esta tercera parte los encuestados escogían primero de las siguientes seis frases (a) la

forma que les parecía más natural y luego contestaban a las preguntas (b) sobre su opinión en referencia al uso de las dos formas.

(a) Frases:

1. Si *fuera/fuese* mujer no me gustaría vivir en Marruecos.
2. Si me *tocara/tocase* la lotería, viajaría mucho.
3. Si *hubiera/hubiese* podido, habría venido.
4. Aunque *lloviera/lloviese*, saldría.
5. Quería que lo *escribiera/escribiese* yo.
6. Le llamé para que me *dijera/dijese* los resultados.

(b) Preguntas:

1. ¿Siente alguna diferencia de significado entre las dos formas *cantara/cantase*?
¿Cuál? (en referencia a las seis arriba mencionadas frases)
2. ¿Podría identificar la terminación *-ra* o *-se* con cierta procedencia del hablante (región)?
3. ¿Podría identificar la terminación *-ra* o *-se* con cierta educación o profesión del hablante?
4. ¿Podría identificar la terminación *-ra* o *-se* con cierta edad del hablante?
5. ¿Qué forma usa usted? ¿*Cantara* o *cantase*?
siempre - casi siempre - más

En nuestro análisis consideramos las variables que corresponden a las respectivas preguntas y la elección consciente en las seis frases en comparación con cinco estilos diferentes: el estilo hablado informal de las entrevistas grabadas, el estilo escrito de la segunda parte de la encuesta, el estilo periodístico del diario local granadino (*Ideal*), la radio local granadina (Radio Granada - Cadena Ser y Fórmula 1) y el estilo literario de Luis García Montero (*Lecciones de poesía para niños inquietos*).

4. RESULTADOS

4.1 *El estilo y la elección consciente*

Uno de los factores que examinamos en nuestra investigación fue la influencia del estilo y la preferencia de los informantes cuando escogían conscientemente entre las dos formas. Pedro Martín Butragueño en su *Tipología de la variación gramatical* (1994: 39) agrega a la variación *-ra/-se* en la columna «es» (factores estilísticos) una interrogación “?”, que indica los casos dudosos o falta de datos adecuados. Los resultados que se exponen en el siguiente cuadro 1 y gráfico 1 demuestran claramente que el estilo tiene influencia significativa en el uso de las dos formas.

ESTILOS	SUMA	RA	SE	ÍNDICE [% -se]
habla informal	540	468	72	13,3
radio	113	94	19	16,8
periódicos	319	250	69	21,6
encuestas escritas	314	209	105	33,4
elección consciente	201	122	79	39,3
literatura	41	24	17	41,5

Cuadro 1: Resultados de la variación estilística

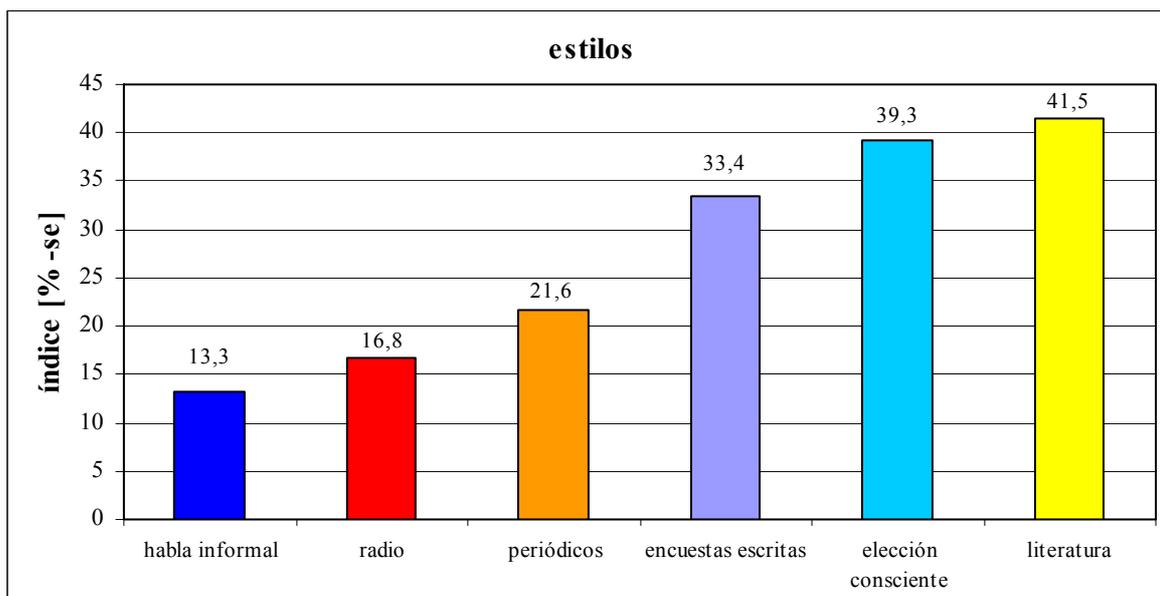


Gráfico 1: Resultados de la variación estilística

Del gráfico 1 podemos ver que los resultados varían entre un 13,3% de -se, para el estilo hablado informal, y un 41,5%, para el estilo literario. El resultado indiscutible de este análisis es, que la forma en -se está ligada con más formalidad, y así con los estilos literarios y escritos.

El dato más importante para la determinación del prestigio de las dos formas son los resultados que aportaron los mismos hablantes en el habla informal (13,3%), encuestas escritas (33,4%) y cuando escogían conscientemente de las dos formas equivalentes (39,3%). Estas cifras significan que cuando los informantes deciden conscientemente entre el uso de -ra y -se tienden a elegir el -se con más frecuencia, que en las situaciones en las cuales usan una de las dos formas espontáneamente o cuando no piensan en esta decisión. Podemos ver, que el predominio total de la forma en -ra del habla informal desaparece en el estilo escrito y cuando los informantes deciden conscientemente sobre el uso de las dos formas prefieren el -se casi en un 40% de los casos. Esto indica que la forma en -se les parece más atractiva o más prestigiosa.

4.2 Autocategorización

El marcador, que nos parece muy importante para decidir sobre la forma prestigiosa, es la opinión de los hablantes sobre la forma que usan ellos mismos en comparación con los resultados de la entrevista grabada. En este respecto obtuvimos algunos resultados muy interesantes. Es significativo que 6 hablantes, el 15,4% de los que contestaron la

pregunta, afirmaban que usaban más o casi siempre la forma en -se, mientras que en la entrevista usaban exclusivamente o casi exclusivamente la forma en -ra. Otros dos informantes afirmaban que usaban igual las dos formas dependiendo del contexto, pero en la entrevista usaban sólo la forma en -ra. Otros tres informantes proclamaban que usaban la forma en -ra más que la en -se pero en realidad la usaban siempre. Dos ejemplos muy representativos son las entrevistas n.º 8 y 9, donde las hablantes usaron 16, respectivamente 19, formas en -ra y ni una sola en -se y a pesar de esto luego afirmaban que ellas usaban la forma en -se “más” y en el caso de n.º 8 “casi siempre”. Otro ejemplo interesante es la entrevista n.º 26 donde el entrevistado proclamó que “intentaba” usar el -se. Esto significa que hacía un esfuerzo consciente de usar la forma que le parecía mejor, más elegante o más prestigiosa. Los indicios de la situación invertida los notamos solamente en dos casos; en la entrevista n.º 41, donde el hablante usó el -ra en 81,8% y proclamaba que usaba el -ra siempre y en la entrevista n.º 20, donde la informante usaba exclusivamente la forma en -se y luego afirmaba que usaba las dos formas dependiendo del significado. Todo esto demuestra que la forma en -se es de algún modo más deseable que la otra y que la gente piensa que la usa más, porque le parece más elegante, mejor o de mayor estatus, aunque en realidad usa más la forma en -ra. Esta situación nos hace pensar que la forma en -se goza de mayor prestigio en la sociedad granadina o por lo menos en algunos de sus sectores.

Otra observación respecto a los 6 casos arriba mencionados es igual de interesante. En 5 de ellos se trata de personas de nivel sociocultural medio-alto y un informante era de nivel alto, es decir, en todos los casos se trata de personas bien educadas, y además jóvenes de primera o segunda generación. Lo sorprendente es que justamente esta gente, y no la gente sin educación, no se da cuenta de qué forma usa en realidad. Otra cosa significativa es que quieren usar la forma en -se, aunque no la usa. En otras palabras, es justamente la gente joven de nivel medio-alto quien considera la forma en -se como más deseable y así de más prestigio.

No obstante, parece que la forma en -se no está aceptada como modelo para seguir de manera unívoca. Antes ya hemos señalado que una comunidad de habla puede seguir más modelos de prestigio. En Granada, la tercera generación no sólo prefiere la forma en -ra, sino que la considera también como la forma prestigiosa. Como evidencia podemos usar cuatro personas de tercera generación de nivel alto y medio-alto. En las entrevistas n.º 13 y 14 las entrevistadas estaban de acuerdo en que: “Pues los andaluces el tuviera, si yo tuviera...pero tuviese, fuese lo dirían los cursilones” y naturalmente ellas mismas usaban exclusivamente la forma en -ra. Igual en la entrevista n.º 17 un profesor de instituto escribió como comentario: “En el norte de la provincia de Granada se emplea -ra normalmente, salvo en personas cúrsiles” y él mismo no sólo usaba el -ra en la entrevista grabada, sino también en la parte escrita, sin una sola excepción. El último ejemplo es el hablante n.º 29, quien comentó que él usaba exclusivamente la forma en -ra y al hablar sobre el -se puso una cara fea. Entonces podemos observar que los hablantes educados de la tercera generación no sólo usan deliberadamente la forma en -ra, sino que desprecian la forma en -se y la consideran “cursi” por lo menos para la ciudad de Granada, aunque saben que: “igual de correcta es una u otra forma” (encuesta n.º 17).

De lo arriba expuesto podemos concluir que la forma prestigiosa pasó durante las últimas décadas por una evolución. La tercera generación usa la forma en -ra y la considera como prestigiosa y propia de su región. Al contrario, algunos hablantes de la primera generación se sienten atraídos por la forma en -se, posiblemente por sentirla como innovadora, moderna o mejorsonante, y por eso deseable de imitar. Por eso no sorprende la relevancia del factor social «edad», en el habla informal la primera

generación usaba el -se en 22% mientras que la tercera generación sólo en 1,3%. Esta estratificación puede tener su origen en la creciente influencia de los medios de comunicación a nivel nacional o también en el boom demográfico de la ciudad en los años 50 y 60 (Moya Corral y García Wiedemann, 1995). Lo importante es que la forma en -se parece establecerse como el modelo de imitación para el futuro, ya que la apoyan la primera y parcialmente la segunda generación.

4.3 *Educación*

Otro fenómeno observado era la opinión de los informantes sobre la relación entre la educación del hablante y el uso de las formas en -ra y -se. 15 de los 31 encuestados que contestaron la pregunta, el 48%, sentían influencia de la educación en el uso de las dos formas y 14 de ellos adscribieron la forma en -se a las personas más cultas. La única excepción fue el entrevistado n.º 30, a quien le pareció la forma en -se como menos educada. Este resultado confirma que la forma en -se goza de mayor estatus y de más prestigio, porque para muchos hablantes es un signo de la educación y cultura. Naturalmente si una de las dos formas tiene la ventaja de ser considerada como signo de educación su prestigio sube en comparación con la otra.

4.4 *Edad*

Observando opiniones sobre la influencia de la edad, los resultados son mucho más confusos. Solamente 10 informantes de los 31 sentían la influencia de la edad del hablante y aún estos conectaban en algunos casos la edad con la educación y así recogimos respuestas de tipo: “mayores y cultos usan más el -se, mientras que jóvenes y menos cultos más el -ra” (enc. n.º 18) o “-ra usan más los mayores, porque tienen menos cultura” (enc. n.º 27). Aún así, 7 de los 10 que dieron la respuesta afirmativa, correlacionaban la forma en -se con la mayor edad del hablante, lo cual contrasta con los resultados de las entrevistas, que comprueban que son justamente los mayores quienes usan mucho más la forma en -ra. Es posible que la gente mayor, como normalmente tiene una posición superior en la sociedad, esté automáticamente conectada con la forma de más prestigio, o sea, la forma en -se en esta situación.

4.5 *Procedencia*

Por lo que se refiere a las opiniones sobre la influencia de la procedencia del hablante, 15 informantes de los 34 que contestaron atribuían la forma en -ra a la ciudad de Granada o Andalucía en general, mientras que sólo dos informantes atribuían a Andalucía la forma en -se. La mayoría luego relacionaba la forma en -se con el centro de España. Es difícil sacar conclusiones sólo a base de la opinión de los entrevistados, ya que en el ejemplo de la edad hemos visto que esta opinión puede ser errónea e influida por muchos factores. Sin embargo, parece que la forma en -se se divulga del centro de España, y así, como la forma usada en la metrópoli, tiene el matiz de prestigio. De todos modos, para confirmar esta hipótesis necesitaríamos una investigación geolingüística más detallada.

4.6 *Opiniones sobre la equivalencia*

Cuando hablamos en el capítulo 2 sobre la equivalencia de las formas en -ra y -se, afirmamos que la mayoría de las autoridades lingüísticas estaba de acuerdo en su total equivalencia. Miremos ahora la opinión de los entrevistados. De los 34 informantes que contestaron la pregunta sobre la diferencia en el significado entre las dos formas, 15 sujetos, el 44%, no sentían ninguna diferencia, 6 informantes, el 18%, sentían sólo diferencia estilística y 13 informantes, el 38%, sentían diferencia en el significado.

Entre los que sentían diferencia en el significado, la respuesta más frecuente era: “-se es más hipotético” en 5 casos y “-se es más reflexivo” en dos casos. Otras respuestas contenían estas explicaciones: “-ra es más autoritario”, “-se expresa más el deseo”, “la voluntad está más presente en el -se” y “-ra es más impersonal”. Además, un informante sintió la forma en -ra como más hipotética.

Estos resultados tienen dos aspectos. Por una parte, ponen en cuestión la premisa sobre la equivalencia de las formas en -ra y -se, ya que a pesar de la opinión de los gramáticos, el 38% de los hablantes siente diferencia en el significado. ¿Se pueden o no ignorar el 38% de los usuarios? Por otra parte, ¿cuál es luego la diferencia? Las respuestas muestran a la vez que no hay opinión coherente sobre la diferencia, aunque algunos hablantes estaban de acuerdo sobre el carácter más hipotético de -se. ¿Pero luego los que usan exclusivamente la forma en -ra y sienten esta diferencia no expresan las cosas más hipotéticas? En general parece que cada hablante tiene su propia explicación y que no hay suficiente coherencia en la descripción de las diferencias entre las dos formas; además, algunos hablantes ven la diferencia meramente estilística y otros no ven diferencia alguna.

5. CONCLUSIÓN

Resumiendo la investigación sobre la forma prestigiosa, hay que subrayar la situación particular de la inexistencia de la variante estándar, lo cual hace la decisión sobre la forma prestigiosa más difícil. No obstante, hay varias razones por las cuales escogimos la forma en -se como la de más prestigio. Primero, por los resultados de la tercera parte de la entrevista donde los entrevistados escogían conscientemente entre las dos formas en comparación con el uso espontáneo. Segundo, por los resultados de la autocategorización de los informantes, que reveló la forma en -se como más deseable y tercero, porque la mayoría de los informantes conectaba la forma en -se con más educación y más cultura. En todo caso, parece que la forma en -se no goza de prestigio en todas las capas de la sociedad granadina. La tercera generación prefiere la forma en -ra y esto no sólo en el uso, sino también como el modelo de imitación. Partiendo de la afirmación de M. J. Serrano (1996a: 20): “Se ha documentado en muchos trabajos la tendencia a la imitación de una variedad de mayor prestigio” podemos suponer que la forma en -se va a ganar más terreno en el futuro, hasta en el uso hablado, arrinconando así la forma en -ra que hasta ahora tiene mayor divulgación. Así puede ocurrir que dentro de un par de décadas los datos de una investigación parecida salgan completamente invertidos a favor de la forma en -se.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E., 2000, *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alvar, M. y A. Llorente, 1961-1973, *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Bejarano, V., 1962, Sobre las dos formas del imperfecto de subjuntivo y el empleo de la forma en -se con valor de indicativo. *Filosofía y Letras*, Vol. 16, p. 77-86. Salamanca: Strenae.
- De Mello, G., 1993, -Ra Vs. -Se Subjunctive: A New Look at an Old Topic. *Hispania*, 76, 235-244.

- García Montero, L., 1999, *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- Hermerén, I. y L. Lindvall, 1989, La distribución de las formas en RA y SE en un texto español moderno, *Moderna Spark*, 83, 34–42.
- Labov, W., 1983, *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Lamíquiz, V., 1971, Cantara y cantase. *Revista de Filología Española*, 54, 1–11.
- Lavandera, B., 1984, *Variación y significado*. Buenos Aires: Hachette.
- Marín, D., 1980, El uso moderno de las formas en «-ra» y «-se» del subjuntivo. *Boletín de la Real Academia Española*, 60, 197–230.
- Martín Butragueño, P., 1994, Hacia una tipología de la variación gramatical en sociolingüística del español. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 42, 29–75.
- Milroy, J., 1992, *Linguistic Variation and Change*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Moreno Fernández, F., 1998, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moya Corral, J. A. y E. García Wiedemann, 1995, *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad de Granada.
- Navarro, M., 1989, La alternancia -RA/-SE y -RA/RÍA en el habla de Valencia (Venezuela). *Lingüística Española Actual*, 11, 117–124.
- Penny, R., 1993, *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
- Ridruejo, E., 1999, Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. In I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Vol. 2, p. 3209–3251. Madrid: Espasa Calpe.
- Schmidely, J., 1992, Los subjuntivos -ra y -se en *Cinco horas con Mario*. In A. Vilanova (ed.), *Actas del X. congreso de la asociación internacional de hispanistas*, Vol. 4, p. 1301–1311. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Serrano, M.J., 1995, El género y el prestigio sociolingüístico. *Lingüística Española Actual*, 17(2), 179–200.
- Serrano, M.J., 1996a, *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*. Madrid: Iberoamericana.
- Serrano, M.J., 1996b, El subjuntivo -ra y -se en oraciones condicionales. *Estudios Filológicos*, 31, 129–140.
- Urrutia Cardenas, H., 1988, *Esquema de morfosintaxis histórica del español*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Valeš, M., 2004, La alternancia -ra/-se del imperfecto de subjuntivo en la ciudad de Granada. *Ibero-Americana Praguensia*, 38, 69–83.

DUELOS Y QUEBRANTOS EN CLASE DE LENGUA CASTELLANA

Enrique Yerves Cazorla
IES Picos del Guadiana, Huesca (Jaén)

Al maltrecho librito de cada maestrillo

0. INTRODUCCIÓN: MALOS TIEMPOS PARA LA LÍRICA

No corren buenos tiempos para la enseñanza. Conversaciones con compañeros de trabajo de todas las especialidades lo corroboran. Los que con el tiempo hemos trocado los ímpetus casi juveniles por el escepticismo crítico –aún, por fortuna, no acomodados y con las esperanzas e ideales casi intactos- asistimos con desazón, *o tempora, o mores!*, a un proceso que personalmente percibo como inquietante. Confusión política, ausencia de consideración social de las Humanidades, reticencias hacia nuestra labor por parte de padres, administraciones más preocupadas de las apariencias que de los resultados, alto porcentaje de interinidad del profesorado... ¿Para qué continuar? La suma de experiencias frustrantes desolaría al espíritu más animoso. Pero en medio de este paisaje que puede parecer terreno yermo para que crezca fruto, los profesores y profesoras de Lengua Castellana y Literatura podemos todavía seguir luchando para que nuestra labor siga siendo gratificante.

Son las que siguen unas reflexiones, casi a vuela pluma, sobre algunos aspectos que, en mi opinión, se convierten en inconveniencias para una enseñanza de la Lengua con sentido hoy día. No es, por tanto, un análisis acabado ni riguroso de nuestros problemas, puesto que muchas de las opiniones que más abajo esbozo son más propuestas para la reflexión y el debate que afirmaciones más o menos definitivas. Muchos son los matices, recovecos, e incluso puede que contradicciones, que se podrán señalar, además de otros muchos males por los que nos vemos afectados a diario.

Pese a todo seguiremos haciendo camino al andar.

1. ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA DE LA LENGUA. LA INADECUACIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

La lengua es un sistema de comunicación. La rotundidad de la afirmación es una constante que, matizada, precisada o ampliada, es punto de partida en disciplinas como la Psicología, la Lingüística, la Sociología para reflexiones acerca del ser de la lengua. Decir que la lengua es un sistema de comunicación no es decir mucho; es no decir nada. Pero es una costumbre en manuales de enseñanza secundaria asociar comunicación y lenguaje verbal en aforismos del tipo “La comunicación entre las personas se establece a través de múltiples sistemas, entre ellos el lenguaje verbal, en sus dos facetas, la oral y la escrita¹.” Otras veces afirmaciones muy en la línea de la modernidad y de las modas, pretenden ser declaración de principios y hacen referencias a unidades y a intenciones: un texto es una unidad lingüística oral o escrita, con sentido completo y que responde a una intención comunicativa concreta².” Podríamos continuar ofreciendo ejemplos, incuestionables y rotundos, de la importancia conceptual en nuestra disciplina de la comunicación y lo comunicativo, de la aparición de la unidad texto y de sus condicionantes..., en los que a grandes rasgos, se reconoce implícitamente la complementariedad de las dimensiones epistémica e interactiva del lenguaje. De su conjunción derivan toda una serie de funciones que en primera instancia remiten a la transmisión de información en determinados contextos sociales. Más allá, toda una serie de funciones y usos, pormenorizadamente descritos, matizan la potencialidad comunicativa del lenguaje.

Modelos de distinta raigambre epistemológica sirven de referencia en enormes libros de texto que, con un abundante despliegue teórico y conceptual, tratan de conjugar lingüística del texto, análisis del discurso, lingüística estructural y algún que otro esnobismo multimedia en unidades didácticas donde los contenidos conforman una amalgama inconexa. Libros muy bonitos que da pena subrayar.

A la vez que se reconoce la importancia del factor comunicativo se incide en las descripciones de la *langue*. Resultado de ello son unos planteamientos pedagógicos basados en la explicación de los modelos sistemáticos y funcionales, herederos del estructuralismo de los años 60, adobados con nociones más propias de la gramática tradicional decimonónica que de las necesidades comunicativas reales de los alumnos, con múltiples referencias a logros de la lingüística del texto, del análisis del discurso y de la conversación, de la pragmática. Con ello se pretende dar un aire de modernidad, que no lo dudo, a la enseñanza de la lengua. El resultado son unos manuales mostrencos, con mucha, demasiada teoría. Excesiva. No es infrecuente el caso de profesores de enseñanza secundaria y de opositores que confiesan que no han “dado” en la carrera muchas de los contenidos que aparecen en nuestros gruesos manuales de Lengua Castellana y Literatura.

Querámoslo o no, independientemente de lo que regulen los decretos de enseñanzas mínimas vigentes en cada momento para cada nivel –seamos realistas, nadie los lee- se le concede en la práctica cotidiana una importancia excesiva a los contenidos gramaticales en la enseñanza de la lengua. En la clase de Lengua Castellana y Literatura el tiempo dedicado a los análisis sintáctico y morfológico excede en mucho en clase al dedicado a contenidos procedimentales que tengan que ver con la comprensión y la expresión de textos en diversas situaciones de comunicación, o lo que es lo mismo, los contenidos gramaticales se conciben como un objeto en sí mismos y no como un instrumento al servicio del desarrollo de la competencia comunicativa, de la formación

¹ *Lengua castellana y Literatura*, Proyecto Exedra, 1º Bachillerato, Oxford Educación, 2003.

² *Lengua y literatura II*, Guadiel, 2003.

de usuarios de la lengua competentes. Resultado de ello es la confusión de enseñanza de la lengua con enseñanza de la gramática de la lengua de base estructural y funcional, en sus versiones más taxonómicas. Parece como si manuales y libros de texto no estuvieran dirigidos a alumnos que han de desarrollar la competencia comunicativa, sino a especialistas que miran el libro de texto como un espejo donde ven reflejada su formación filológica. ¿Acaso no es frecuente el deseo expresado por muchos profesores de “dar clase en Bachillerato porque hay más nivel”? ¿Es que pretendemos forjar filólogos en miniatura? Párrafos como el que sigue hablan por sí mismos.

“Se denomina CICLO al movimiento descrito por una partícula desde que abandona su posición de reposo hasta que vuelve a dicha posición inicial tras haber realizado una vibración completa. PERÍODO de vibración es el tiempo empleado en cada ciclo. A partir del ciclo y el período se calcula la FRECUENCIA, que es el número de ciclos que se realiza en un segundo. La medida de frecuencia es el *herzio*, que equivale a un ciclo por segundo. Por AMPLITUD se entiende la distancia que hay entre la posición de reposo y el punto de máximo alejamiento. Frecuencia y amplitud determinan la INTENSIDAD del sonido, que es la energía o potencia con la que éste se transmite.”³

La solvencia científica de los autores queda libre de toda de duda. Firman el volumen, entre otros, Ignacio Bosque, Julio Rodríguez Puertólas o Domingo Yndurain autores de reconocidísimo prestigio académico y social, que han ejercido un magisterio indiscutible en la formación académica de muchos de cuantos hoy nos dedicamos a la docencia a través de obras de una altura intelectual al alcance de muy pocos. Lo que pretendo señalar es la inadecuación de propuestas al objetivo último que hemos de plantearnos los profesores de Lengua Castellana –y Literatura-: el desarrollo de la competencia comunicativa.

La enseñanza de la lengua no ha de limitarse a la enseñanza de su estructura gramatical según modelos de análisis formalistas, ni a la reflexión sobre la relación entre unidades, ni a la memorización de prolijas taxonomías... La perspectiva historicista, por su parte, ha monopolizado la enseñanza de la literatura. Algunos lo han advertido. Las siguientes reflexiones de López Valero (1998) tienen mucha actualidad:

“Tradicionalmente, el profesorado de Lengua y Literatura, formado en unos estudios universitarios que surgen de manera directa de la tradición gramatical y retórica greco-latina concibe la enseñanza de la Lengua y la Literatura como algo cultural que hay que aprender para destacar en sociedad. Habrá que conocer la estructura de la Lengua no para mejorar nuestra comunicación sino para que el alumno sepa distinguir un sustantivo de un verbo y observe cuáles son las funciones de las distintas formas en el sistema estructural que conforma dicha lengua. Desde la óptica literaria será muy importante que sepa enmarcar un autor en una corriente determinada y que distinga sus características de estilo. El no saber construir un relato o no llegar a manifestar sus emociones a través del escrito será lo menos importante. Por todo ello, bajo esta óptica hay una confusión que se ve

³ *Lengua Castellana y Literatura*, II, 2º de Bachillerato, Madrid, Akal, 2000.

claramente: se confunde el aprender Lengua y Literatura con el saber gramatical e historicista, que a lo único que conducirá, abordado de esta manera tan inconexa, será a formar personas con un gran acervo cultural, pero que no sabrán expresarse. Se entiende que saber Lengua será dominar el sistema estructural lingüístico.”

Hemos de ir dos pasos más allá del formalismo y del historicismo para estimular el desarrollo de la competencia textual y de la competencia estratégica con el fin último de que el alumno sea capaz de comprender y producir discursos de todo tipo en situaciones comunicativas diversas con arreglo a las normas de la gramática. A todos nos resulta familiar el sonsonete. Es lo que dicen todas las recetas de cómo dar clase: sustituir el enfoque formal por el comunicativo, aunque aquél ha de ser un apoyo insustituible para el desarrollo de la competencia comunicativa. Aunque se presenten normalmente como planteamientos diversos no hemos de caer en el extremismo de una polarización metodológica que en nada favorece al alumnado. Sintetizamos esquemáticamente los presupuestos de que parte cada uno de ellos y como se podrá observar uno y otro implican diferentes concepciones metodológicas y didácticas.

	ENFOQUE FORMAL	ENFOQUE COMUNICATIVO
OBJETIVO	Desarrollo de la competencia lingüística.	Desarrollo de la competencia comunicativa.
OBJETO DE ENSEÑANZA	Unidades lingüísticas fragmentadas (fonema, sílaba, oración...)	Integración de unidades en discursos de diversa índole (usos reales)
FINALIDAD	Corrección con atención a aspectos morfosintácticos, ortográficos, orofónicos...	Adecuación al contexto, planificación textual, coherencia y cohesión textuales...
APRENDIZAJE	Memorización de reglas y taxonomías.	Puesta en práctica de procedimientos.
CONTENIDOS	Selección que atiende a la lógica interna de la estructura de la lengua.	Secuencia de tareas comunicativas.

Normalmente, de una manera u otra, todos los profesores asumen la conveniencia de asumir el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Todos queremos, propugnamos, e incluso programamos, una enseñanza de la lengua funcional, no desligada del contexto. Pese a ello dedicamos un enorme esfuerzo a explicar usos de *se*, a analizar oraciones subordinadas sustantivas en sus diversas especies, descontextualizándolas, sin en caer en la cuenta de su rendimiento en, por ejemplo, ciertos usos del lenguaje periodístico, gracias a las estructuras impersonales y pasivas reflejas, por un lado, y al estilo indirecto, por otro.

Sin embargo, nos encontramos con un nuevo problema de índole metodológica: se introducen en ESO y Bachillerato nociones de la lingüística del texto, del análisis del discurso o de lo que sea y, convencidos de haber hallado la solución a todos los males que el informe PISA señala, aumentamos el caudal de contenidos teóricos puesto que son abordados desde una perspectiva conceptual cuando en estos niveles debería primarse lo procedimental. Un ejemplo. Tras la exposición de en qué consiste la “adecuación” de un texto observo en un manual⁴ cómo se limita a proponer una actividad cuyo enunciado reproduzco por ilustrativo “Lee este fragmento y comenta qué características contribuyen a que sea un texto adecuado. Justifica tu respuesta con ejemplos del texto”. Y nada más. Ni una sola actividad que implique creatividad, uso de la lengua en relación con el contenido introducido. Teoría pura y dura, que no es que

⁴ *Lengua y literatura II*, Guadiel, 2003, pág. 23.

haya de ser eliminada simplemente. No se trata de prescindir de los conocimientos teóricos, sino de primar la reflexión sobre el concepto, la construcción sobre la memorización, la actuación sobre la pasividad receptora...

Con la pretensión de desarrollar la competencia comunicativa, las propuestas de trabajo de las editoriales han aumentado la densidad conceptual, el número de fotos, el de páginas y el precio. Y en ello han resumido el giro pragmático que algunos vienen pidiendo para la enseñanza de la lengua. No deben extrañar los resultados que el informe PISA arroja. ¿Si seguimos anclados en el concepto cómo van a responder los alumnos a cuestiones sobre las ideas de un texto? La comprensión también ha de ejercitarse. Y el complemento imprescindible es la enseñanza de la literatura. Pero ocurre que la práctica en nuestra materia tradicionalmente se realiza compartimentada y lengua y literatura se trabajan en secciones separadas de una misma unidad, lo más frecuente en los manuales de ESO, o en unidades diferentes, como suele ocurrir en Bachillerato. En la práctica son dos mundos separados, sin ninguna vinculación.

Aparte de la nula integración de contenidos de lengua castellana y literatura, la enseñanza de ésta hunde sus raíces en la tradición más positivista, con el abuso del dato, de la fecha, de la característica, de la abstracción...

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA BUROCRACIA

Naufraga la enseñanza entre Escila, la lengua, y Caribdis, la literatura. Y no es que nadie lo haya advertido. Una muestra muy reciente de ello a propósito de la situación es la de Rodríguez Almodóvar, a quien no se le podrá achacar falta de reflexión sobre la enseñanza de la lengua. Dice don Antonio a propósito de la literatura infantil y juvenil en la enseñanza secundaria que “Ahí el dominio de las filologías tradicionales impide por completo que los futuros docentes de Secundaria y Bachillerato adquieran la más mínima noción de literatura juvenil, de animación lectora o de educación literaria en general. Mucha historia de la literatura para adultos y mucha gramática, pero ni un ápice de Stevenson, de Jack London, de Julio Verne..., y menos todavía de los ya reconocidos escritores españoles de esta modalidad.⁵” Señala Rodríguez Almodóvar una primera concausa: la formación universitaria del profesorado de Secundaria, huérfana de cualquier formación en la didáctica de la literatura infantil y juvenil. Iremos más allá y afirmaremos que la formación en cualquier aspecto de la Didáctica de la Lengua y la Literatura es escasa, algo que sólo atañe muy tangencialmente a nuestra formación, de muy marcado carácter filológico y nulamente orientada a la mayor de sus salidas laborales: la enseñanza en centros de secundaria. No se corresponde la formación recibida con el carácter del puesto de trabajo. Pero claro, la universidad y la escuela son mundos muy distantes. La universidad debe ser consciente de que principalmente no está formando filólogos sino profesores de enseñanza secundaria. ¿Alguien medianamente serio cree que el CAP sirve para algo? Pregunten por ahí. ¿Por qué no se presta una mayor atención a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en los planes de estudios? Los opositores y los nuevos profesores suelen quejarse de que la formación que han recibido de cara a la enseñanza en ESO y Bachillerato no responde mínimamente a las exigencias requeridas por el puesto de trabajo. No hemos de olvidar que la enseñanza secundaria es la principal salida laboral de los estudios de filología española.

⁵ “La LIJ [Literatura infantil y juvenil] y la formación del profesorado”, 2006.

Es preciso despojar a Lengua y a la Literatura del halo místico con que artificialmente las envolvemos. Más que reproducir los saberes en los que los profesores pretendemos vernos reflejados hemos de enseñar a manosear la literatura, a construir con el lenguaje, transformando estructuras, recreando, usando la lengua y lo literario para expresar el mundo y el yo; para comprender y para reflexionar. Ello significaría cambiar radicalmente los planteamientos de las editoriales, que no son de ningún modo las únicas culpables de la situación. El libro de texto es un asidero seguro para el profesor; proporciona contenidos y actividades y no hace necesario que nos preocupemos de la elaboración de los recursos para nuestros alumnos. Al libro de texto se asocia la “programación” que proporcionan las editoriales. Imprimir desde Internet o desde el CD es un método sencillísimo para solventar de una manera rápida y poco comprometida uno de los requisitos burocráticos que más atormentan al profesorado de secundaria: la elaboración de la programación. Si uno tiene suerte, la hereda de cursos anteriores, de amigos de la hija del compañero del Departamento de Tecnología o la coge de Internet, pone el nombre... Y no es únicamente culpa del profesorado, que humanamente tiene tendencia a acomodarse. Las administraciones educativas tampoco es que colaboren mucho. Tal vez nadie en la Administración lo tenga claro. Eso sí, reales decretos, decretos, órdenes, instrucciones... se suceden en un goteo regular y martirizante. Con ellos se amontonan los folletos de los centenarios, cincuentenarios, cumpleaños y demás efemérides que con una dedicación sólo superada por la devoción festejamos de poco en poco.

Una vez resueltos burdamente los aspectos burocráticos, sólo queda que la pescadilla vuelva a morderse su maltrecha cola. Editoriales que no renuevan sustancialmente sus libros de texto con la excusa de que los continuos cambios en educación aconsejan prudencia en el mercado; profesores que encuentran seguridad en materiales en los que ven reflejados su conocimientos y programaciones que reproducen estructuras conceptuales tradicionales; formación universitaria deficitaria en aspectos didácticos; administraciones educativas que despistan al profesorado, cuando no lo maltrata; profesorado que critica sin leer las disposiciones legales; padres que no colaboran porque consideran que los institutos son guarderías; desprestigio social generalizado de las humanidades; incompreensión del resto del profesorado hacia los profesores de Lengua Castellana y Literatura⁶...

4. AUTOCRÍTICA: PROPUESTAS PARA LA REFLEXIÓN

Los primeros en hacer autocrítica debemos ser los profesores de Lengua Castellana y Literatura. La confusión, la monotonía de planteamientos, las ansias mal encauzadas de innovación, la falta de coordinación y comunicación entre profesores de Lengua Castellana y Literatura, el convencimiento de que los equivocados son los demás son también males que nos afectan. Debemos dejar de mirarnos el ombligo y hemos de adaptarnos a los tiempos, en un ejercicio de renovación pedagógica que, en mi opinión, exige revisión de métodos, depuración de prejuicios, adaptación razonada a las necesidades reales y al nivel de competencias de los alumnos, liberación del encorsetamiento teórico; concienciación de que el alumno ha de aprender básicamente a hablar, escuchar, leer y escribir... Claro que para ello hemos de superar leyes que

⁶ Que la enseñanza de la lengua consiste en analizar oraciones, que los aspectos ortográficos y la comprensión de los textos son competencia exclusiva nuestra, que la literatura es objeto críptico y místico que no proporciona rentabilidad inmediata... son prejuicios que en conversaciones más o menos informales nos han manifestado compañeros de otras especialidades.

regulan maravillas sobre el papel; intereses comerciales de editoriales, poco dadas como es natural al riesgo; nuestra comodidad; la supuesta experiencia de muchos hecha de monotonía y de aversión a la renovación; un alumnado desmotivado y falta de cualquier interés... No podemos culpar eternamente al árbitro de que perdamos el partido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, C., P. Berlato y M. Mendoza, 2003, *Lengua castellana y Literatura*, Proyecto Exedra, 1º Bachillerato, Oxford Educación.
- Bosque, I, J. A. Martínez, F. Muñoz Marquina, J. Rodríguez Puértolas, M. A. Sarrión, D. Yndurain, 2000, *Lengua Castellana y Literatura, II*, 2º de Bachillerato, Madrid: Akal.
- Guadiel-Grupo EDEBÉ, 2003, *Lengua y literatura II*, Guadiel.
- López Valero, A., 1998, “Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura”, *Didáctica* 10: 215-231, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.
- Rodríguez Almodóvar, A., 2006, “La LIJ y la formación del profesorado”, *Mercurio*, 82: 31.

TALLERES

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO

Carmen Ávila Martín

La enseñanza y aprendizaje del léxico es imprescindible en las clases de Lengua Española pero no siempre se le ha prestado la suficiente atención. A veces se presta más atención a teorías lingüísticas más o menos aceptadas que a aspectos básicos de la pedagogía de nuestra disciplina. El léxico, en nuestro ámbito de estudio, es la parte del lenguaje que se relaciona directamente con nuestro conocimiento del mundo. No podemos conocer la realidad sin nombrarla y la adquisición del léxico está en gran parte relacionada con nuestros conocimientos acerca de ella.

También se relaciona frecuentemente el conocimiento léxico con la cultura. El desconocimiento o la imprecisión léxica el motivo de calificaciones y comentarios sobre la ignorancia general del que los comete. Un ejemplo, aunque se pueden encontrar otras muchas recopilaciones de errores léxicos, lo encontramos en un reciente artículo periodístico de Julián Marías:

“Hace unas semanas se escandalizó el país al conocerse los resultados de un examen sorpresa, en Madrid, a alumnos de entre once y doce años. La mitad de ellos no supo responder a la pregunta ¿En qué año murió Julio Verne si murió hace cien años?”, (...) Y de la lengua, qué decir. Desde que escribí mi anterior artículo sobre estas cuestiones (“Productos podridos”), hace siete meses y medio), mis ojos han caído sobre el verbo *remove* cien veces (en su exclusivo sentido inglés de derrocar o destituir o quitar), o sobre frases del tipo “En nueva Orleans todos los intrusos serán disparados”, que obligan a preguntarse si allí habrá suficientes cañones para lanzar por los aires a tanta gente. He visto traducir “hacerse el amor a uno mismo” (una forma cursi de referirse a la masturbación) como “tener amor propio”. He leído que “encontramos un cadáver bañándose en su propia sangre”, cadáver peculiar, a fe mía, dotado de movimiento y dado a raras costumbres; que “las puertas se habían cerrado de par en par”, que “le propició una serie de bofetadas” (varias veces en el mismo texto), que profundas arrugas le araban la frente”, y que “cuando ella le dio el sí, el la esposó”, esto es le puso unas esposas, quizá para que ella ya no se le escapase. He sentido sacudidas que habrían quemado los cables electrodérmicos al leer cosas como “todos estaban al pendiente de

lo que se decía”, o “ella sostenía sus ojos abiertos”, o “mantuvimos la oreja en el suelo y los ojos pelados” (?), o “este sitio no me gusta un comino”, “solo verte me frunzo todo”, o “le vio dar un manotazo con el puño cerrado” (?), o (en un novelista alabado) “se abrió paso entre la muchedumbre como Moisés en el Mar Muerto”. Y no es nada raro toparse con frases como la siguiente, que hablaba de un entierro: “restan cuatro indicios por observar el acumulamiento de tierra negra y los brillos ocasionales de la montañita que se encuentra a un lado del hogar de un cuerpo envuelto por una mortaja sucia” ¿Mande? (Javier Marias, *El país Semanal*, 30 de octubre de 2005)

Cualquier profesional de la lengua debe plantearse cómo mejorar su propia competencia léxica. Y por supuesto los profesores también deben plantearse cómo mejorar la competencia léxica de los alumnos.

Desde mi punto de vista ningún aspecto del lenguaje se debe abordar de forma aislada y todos los aspectos del estudio del lenguaje están integrados en los textos que constituyen las unidades comunicativas. A partir de esas unidades comunicativas se abordan las cuestiones fonéticas, sintácticas y semánticas de las unidades lingüísticas. El objetivo es una mejor comprensión de los textos. No olvidemos que las dificultades de comprensión de textos, las dificultades de lectura, ha sido una de las grandes deficiencias de nuestros alumnos que ha puesto de manifiesto el informe Pisa.

Además de la comprensión de los textos, en la que el componente léxico es fundamental, se ha de trabajar la producción. La elaboración de textos con una intención comunicativa por parte de los alumnos.

Los textos deben estar adecuados al nivel de los alumnos porque naturalmente intervienen cuestiones de desarrollo psicológico. Pues mientras un niño de 3 ó 4 años conocerá el significado de palabras como *silla* o *elefante*, las palabras que deberá conocer un alumno de 16 ó 17 años son otras.

Además hay una serie de investigaciones que avalan que el número de unidades léxicas que manejamos habitualmente no es muy alto. Los estudios sobre frecuencia léxica nos permiten deducir las siguientes cuestiones:

En primer lugar las palabras más frecuentes de una lengua son de carácter gramatical, son las que sustentan el enunciado: preposiciones, conjunciones, artículos., etc.

Un 95 por ciento aproximadamente de las palabras de un texto constituyen un corpus de unas 5000 palabras. Y en el caso de la lengua oral el 99 % de las palabras que se emplean constituyen ese corpus de 5000. ¿Pobreza léxica o economía del lenguaje? Estos estudios cuantitativos se están teniendo muy en cuenta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo en la enseñanza de la lengua materna la enseñanza del léxico no se plantea como una actividad programable y no difícilmente cuantificable. Existen algunos investigadores que plantean la necesidad de planificar la adquisición del vocabulario desde las primeras etapas de aprendizaje. La comprensión de un léxico básico facilitaría la comprensión de cualquier texto, teniendo en cuenta que el léxico básico se puede abarcar en las distintas etapas de la enseñanza. La enseñanza obligatoria debería garantizar el conocimiento y manejo de ese léxico básico. Aunque es cierto que este se adquiere de forma natural, en el contacto diario con la familia o el entorno, la escuela debe afianzar su conocimiento escrito, su uso e ir aumentando ese vocabulario en las sucesivas etapas. Lo que es evidente es que las carencias léxicas de los alumnos repercuten en su comprensión lectora y eso afecta a todas las ámbitos de su formación.

Quizá faltan todavía estudios de campo para detectar las deficiencias de los alumnos y poder establecer esa cuantificación en las diversas etapas educativas. Existen test psicológicos que miden la riqueza léxica de los alumnos en función de su edad. Estos utilizan pocas palabras (125 palabras en total), utilizan las imágenes para la

identificación y el léxico aumenta de dificultad a medida que aumenta la edad¹. Otro recurso es un programa de ordenador que informa al estudiante de cuál es su nivel de conocimiento léxico en relación a la media desarrollado por Echeverría en una Universidad de Chile con procedimientos informáticos².

Para determinar el vocabulario que se debe aprender hay que partir primero del nivel de competencia del que parten los alumnos para así poder establecer las palabras que se deben introducir. Para ello tenemos que contar con los léxicos de frecuencias, seleccionar las palabras por índices de aparición y pasar después a la redacción de textos.

Los métodos de enseñanza del léxico con textos planificados están lejos de ser empleados actualmente en las aulas. El resto del vocabulario es incidental y ese es el vocabulario que el alumno debe aprender a buscar en el diccionario. En el aprendizaje del léxico de una lengua es fundamental consultar los diccionarios, pero además es un proceso que dura toda la vida. Mucha gente ha tenido que preguntarse hace muy poco qué era una *cimbra* y han tenido que consultar los diccionarios para saberlo (palabra que desgraciadamente se ha puesto de moda por el accidente de Almuñécar en el que cuatro personas perdieron la vida al caerse la cimbra de un puente en construcción). Porque nadie conoce todas las palabras de una lengua. En este caso, se trata de término perteneciente al campo de la construcción, un tecnicismo recogido en los diccionarios generales.

Los términos técnicos designan objetos, por lo que su significación coincide con su designación” (Coseriu), son sustitutos de las cosas que designan. Las terminologías científicas y técnicas tienen que ver con el conocimiento de la disciplina que se trate. El manejo y comprensión del léxico técnico corresponde a las diversas asignaturas (Tecnología, Ciencias Naturales, Matemáticas, etc.)

Pero no es la única complejidad del léxico de una lengua. Están además las diferencias que se deben a las variantes regionales, de grupos sociales, de estilo y las variantes pertenecientes a diversos grupos generacionales.

Por otro lado, el componente léxico de una lengua se renueva con más frecuencia que otras unidades del idioma. El mecanismo que emplea el lenguaje es la introducción de nuevas palabras (neologismos) mediante el préstamo de otras lenguas, o también con los mecanismos internos de formación de palabras, que además son de una enorme rentabilidad en español. Especialmente los prefijos y sufijos intervienen en la formación de palabras nuevas y su enseñanza facilita la comprensión de muchas nuevas adquisiciones.

Para terminar la lingüística actual ha puesto de manifiesto la importancia de las unidades complejas, la fraseología. Así los diccionarios actuales incorporan a su nomenclatura tanto sufijos como prefijos y han aumentado la presencia de fraseología. Con un diccionario pues podemos plantear multitud de ejercicios sobre los textos.

¹ *Test de vocabulario en imágenes Peabody*, USA, Dum Educational Services, 1986.

² <http://www.c5.d/investiga/actas/tise99/html/pappers/metacognition>

LA COHERENCIA TEXTUAL: PROPUESTA DE ANÁLISIS

José M.^a Gómez Rodríguez
Gonzalo López Santamaría

0. PROBLEMAS INICIALES

Primer problema: la coherencia parece una propiedad intuitiva. Basamos esta creencia en el hecho de que cualquier lector que se vea en la necesidad de analizar un texto, por lo general, será capaz de catalogarlo como coherente, y para ello seguramente se basará en la unidad de sentido, la congruencia del contenido o el orden de las ideas que perciba en la lectura; pero, en cambio, con toda probabilidad encontrará grandes dificultades para aclarar los factores que participan en esa unidad textual. Una solución habitual, aunque reduccionista, es explicar la coherencia a través de la cohesión, dando a entender que aquella se desprende automáticamente de la concurrencia en el texto de los diversos procedimientos de cohesión que puedan constatarse. Pero fuera de esta opción, queda la realidad de que el estudio de la coherencia se resiste a un cierto método de análisis lingüístico-textual.

Segundo problema: la coherencia es una propiedad relativa. Afirmamos su carácter relativo ante la evidencia de que el lector no llega a la coherencia en todos los textos de la misma forma. Por resumir indicaremos que unas veces la coherencia viene más o menos dada en el texto: son los casos en que el mensaje es sumamente explícito y la sola organización interna de las ideas permite al lector realizar interpretaciones satisfactorias con un coste de procesamiento relativamente bajo; en estos casos lo que el texto dice y lo que se quiere decir con él son prácticamente una misma cosa. Pero otras veces, el texto alcanza sentido sólo a costa de una alta participación del lector; y en estas ocasiones acaba por admitirse que la coherencia es una propiedad que ha de ser propuesta por el lector para salvar el mensaje del texto y llegar así a una interpretación que le permita creer haber reconocido la intención comunicativa del autor.

Tercer problema: la coherencia es una noción que ha sido definida de múltiples formas. Con frecuencia se ha afirmado que la coherencia es la propiedad definitoria de

la textualidad¹. Y, sin embargo, la ingente relación de estudios dedicados a la cuestión demuestra que se trata de un término polisémico, multidisciplinar y de difícil acotación; de aquí la disparidad de visiones: unas veces la coherencia ha sido confundida con la cohesión², otras ha sido desprovista del carácter lingüístico al ser vista como un fenómeno más bien relacionado con el orden lógico y/o pragmático de las ideas³, e incluso en ocasiones se ha afirmado que es un estado que aparece sólo en la mente humana cuando esta, a partir de lo dicho en el texto, es capaz de construir una representación interna subjetivamente satisfactoria⁴. En cualquier caso, esto es tan sólo una muestra de la riqueza de perspectivas que podemos encontrar en la bibliografía especializada.

En consecuencia, a la vista de estas reflexiones iniciales, puede parecer una tarea bastante imprecisa e incluso azarosa el análisis de la coherencia en un texto dado. Precisamente por evitar esto último, como hemos indicado hace un momento, es por lo que con frecuencia se decide reducir el estudio de la coherencia al análisis de los recursos de cohesión textual, puesto que al menos estos se prestan a la descripción, la sistematización y la clasificación. Pero fuera de las conexiones lingüísticas entre enunciados –insistimos–, el rastreo de la coherencia suele mostrarse como un viaje sin rumbo cierto, en el que prima más la intuición que el método.

La enumeración de estos problemas pone en evidencia la necesidad de contar con una propuesta teórica y metodológica, a la vez clara y bien fundamentada, que permita reconocer el funcionamiento de la coherencia textual, aún siendo como es una propiedad que se conforma en diferentes instancias comunicativas.

En este sentido, nuestra intervención pretende aportar un instrumento útil, de fácil manejo, que sirva de pauta en las clases de Lengua para el análisis de la coherencia textual.

1. PROPUESTA DE ANÁLISIS

La propuesta que presentamos se centra tanto en el plano textual como en el proceso pragmático de la interpretación, porque explica la coherencia como una propiedad inherente al texto a la vez que la entiende como el estado óptimo al que llega la interpretación una vez reconocida la intención comunicativa que había originado el texto.

1.1. *Principios*

Creemos que cualquier aportación al peliagudo asunto del análisis de la coherencia textual deberá resolver tres cuestiones decisivas: 1) qué se entiende por coherencia; 2) cómo se forja; 3) qué relación guarda con el fenómeno de la cohesión textual. A tal fin, nuestro punto de vista sigue los enfoques teóricos de mayor aceptación en la actualidad y parte de los siguientes principios: a) la coherencia es la propiedad que convierte al texto –un conjunto de proposiciones– en una unidad semántico-pragmática, es decir, un todo de significado, pero también de sentido e intención; b) la coherencia, en consecuencia, es estudiada desde la doble perspectiva textual y pragmática: por eso debe buscarse en la estructura interna del texto, pero también en el proceso activo de la

¹ Vid. Bernárdez (1995: 129 ss.).

² Sobre todo en los orígenes de la gramática del texto, allá por los años setenta. Véase al respecto Halliday y Hasan (1976).

³ Vid. R.-A. de Beaugrande (1979).

⁴ Vid. R.-A. Beaugrande y W. U. Dressler (1997, cap. V).

interpretación; c) el paso del significado al sentido es promovido por la interrelación de los indicadores lingüísticos y los conocimientos previos del lector, y el complejo proceso inferencial que de esta interacción se origina; d) la cohesión es el factor que hace que los enunciados de un texto aparezcan interrelacionados; e) la cohesión es un exponente de la coherencia en un doble sentido: por un lado, la cohesión hace patente que el texto está concebido sobre la base de una coherencia semántica profunda, pero, por otro, facilita el proceso interpretativo de asignación de sentido en la medida en que ofrece información de procesamiento.

Por tanto, la propuesta de análisis que presentamos pasa por el estudio de tres componentes centrales: a) la unidad semántica del mundo referencial que propone el texto: todo texto refleja un estado de cosas, un mundo posible dotado de unidad interna; b) la unidad comunicativa que alcanza en la instancia de la interpretación: todo texto termina provocando en el lector la construcción de una representación interna que es congruente con sus previsiones de sentido al tiempo que le permite reconocer el carácter intencional del mensaje; y c) la textura discursiva, es decir, los exponentes lingüísticos tanto de la unidad semántica como de la unidad comunicativa.

1.2. *La coherencia como unidad semántica y referencial*

Desde Van Dijk sabemos que la unidad semántica de un texto depende de la existencia de una *macroestructura*, que es definida como el esquema semántico global subyacente en el que se hallan representados los contenidos de las diferentes proposiciones que conforman el texto⁵. Sin entrar en las condiciones lógico-semánticas que deben reunir dos o más proposiciones para que sus contenidos puedan quedar vinculados (causa-efecto, parte-todo, integración en la misma situación, etc.), diremos que la macroestructura es lo que permite que la conexión semántica lineal entre las proposiciones adquiera relieve y se vuelva global. Sin embargo, como aclara el propio lingüista holandés, la macroestructura no se localiza en ninguna parte del texto, porque se trata de una representación abstracta de su contenido, a la que se llega después de aplicar una serie de reglas de procesamiento –omisión, generalización, selección, construcción– a la secuencia de proposiciones. No obstante, sí existen pruebas que permiten deducir la existencia del nivel macroestructural: la posibilidad de formular un resumen del contenido o la de asignarle un tema, por ejemplo. Y en ocasiones, puede ocurrir que el tema encuentre parcialmente expresión en la secuencia, en cuyo caso se hablará de *palabras clave* o *palabras temáticas*; e incluso, una parte de la macroestructura podrá expresarse de forma más o menos precisa a través de las denominadas *oraciones temáticas* o *frases tópicas*. El título, sobre todo en el caso de los textos periodísticos, suele albergar esta clase de oraciones.

La estructura semántica del texto, además, como propone entre otros C. Fuentes, podrá segmentarse en parcelas temáticas dominadas por ideas principales o núcleos conceptuales. Estas partes son denominadas *parágrafos*⁶. Cada párrafo obedece a un intento de organización parcial del contenido; por lo tanto, cada párrafo podrá tener una caracterización macroestructural propia, sin perjuicio de que posteriormente las macroestructuras de los diferentes párrafos queden integradas en la macroestructura general del texto.

Pero los textos, además de estructura semántica, en la mayoría de los casos suelen tener una estructura esquemática formal, también global: en términos de Van Dijk, los

⁵ T.A. Van Dijk (1983) es el introductor de este enfoque.

⁶ C. Fuentes (1996: 54-60) propone el *parágrafo* como unidad discursiva de carácter temático. Posteriormente (2000: 92 y 93), prefiere la denominación *párrafo*.

textos no sólo tienen macroestructura, sino que además pueden disponer de *superestructura*. La superestructura es un esquema textual acuñado por la tradición, que se compone de una serie de categorías cuyas relaciones vienen reguladas por pautas convencionales. Como el propio lingüista apunta, la superestructura es el recipiente que se rellena del contenido de la macroestructura semántica del texto. Dicho de otra manera, superestructura y macroestructura son, respectivamente, el continente y el contenido del texto. Por tanto, en aquellos casos en que el texto sigue las convenciones estructurales de determinado tipo textual, se concluye que la superestructura general regula la forma en que se ha de disponer la materia informativa: qué se dice primero, qué suele seguir a determinado contenido, qué relaciones guardan entre sí los contenidos, dónde se coloca la información más relevante, qué clase de operadores o indicadores lingüísticos pueden emplearse para marcar determinado contenido, etc. E incluso, podemos concluir que todo contenido proposicional que obedece a las pautas estructurales del tipo textual, además de realizar una contribución semántica al conjunto del texto, desempeña un papel funcional en la medida en que está actualizando determinada categoría y se está sometiendo a las reglas de combinación de la superestructura.

En consecuencia, la noción de superestructura introduce el análisis en el terreno de las tipologías textuales, puesto que se entiende que cada modelo o tipo textual conoce una superestructura característica. En este sentido, por tipo textual hemos de entender tanto lo que generalmente denominamos *género textual* (una noticia, una carta, un soneto, una instancia...) como las llamadas *modalidades discursivas* (la narración, la descripción, la explicación, la argumentación y el diálogo), porque ambas clases de realidades deben su existencia a una invariante formal y unos rasgos esquemáticos prototípicos que las singularizan⁷. Ambas dimensiones tipológicas pueden registrarse en mayor o menor grado en cualquier texto y, cuando se hacen visibles en él, resultan decisivas para la reconstrucción del plan textual⁸. Por tanto, la disposición de los contenidos en el tejido macroestructural y la posibilidad de agruparlos en párrafos guardarán estrecha vinculación con el género y el tipo discursivo de que se revista el texto, pues a estos deberán los contenidos su conformación última en el texto.

En definitiva, la coherencia semántica por un lado se fundamenta en la unidad de contenido del texto, es decir en la macroestructura, en tanto que en ella se propone la construcción de un mundo congruente, la representación de un estado de cosas presidido por la compatibilidad y la mutua interacción de sus constituyentes; pero la coherencia también se debe a la superestructura, que como hemos visto es el factor que determina la organización y la disposición de las ideas de acuerdo con unos cánones expresivos consolidados por la tradición textual.

Sin embargo, la unidad semántica que representa el texto casi nunca es suficiente para dar cuenta de la unidad de sentido que alcanza en el proceso de interpretación. En esta instancia el mensaje del texto se completa con elementos implícitos y datos que son aportados por el lector. Y entonces se llega a un estado de interpretación igualmente coherente que supera el grado de coherencia representado en la base textual de la macroestructura. Podemos pensar que la coherencia textual es un proceso abierto que pasa por dos estadios complementarios, y que el primero –el interno– es asimilado por el segundo –el pragmático– dentro de un marco más amplio y general. Por todo ello, hay que seguir completando el concepto de coherencia.

⁷ J.-M. Adam (1999).

⁸ Por ejemplo, podemos encontrar un texto periodístico que siga las pautas estructurales de la noticia y las convenciones del discurso narrativo; de la misma forma, podríamos encontrarnos ante una carta argumentativa.

1.3. *La coherencia como unidad comunicativa y de interpretación*

Como recientemente ha escrito M.^a Victoria Escandell, la coherencia es la propiedad que nos permite percibir una sucesión de elementos como “una unidad intencional y de objetivo”⁹. Según esto, la coherencia de un texto, antes que de su estructura semántica, depende del propósito que induce al autor a comunicarse. Si nos centramos en el texto, la coherencia puede verse como el resultado de que haya una idea principal que organiza y unifica todo el contenido; pero, desde la perspectiva del lector, el supuesto de que el texto tiene un objetivo comunicativo determinado es lo que lleva a predecir que el texto es una unidad. El texto, ahora, es visto como una unidad dinámica inmersa en un complejo proceso, en el que el lector, con sus condicionantes sociales y situacionales, es un factor decisivo. El texto deja de ser una estructura cerrada, completa y autónoma. Desde el punto de vista pragmático, como afirma M. Maldonado Alemán, la coherencia no es una propiedad primariamente dirigida por las unidades y estructuras lingüísticas, sino que “en lo fundamental es un proceso organizado y motivado por las expectativas, conocimiento e intenciones de los interlocutores. Más que una propiedad intrínseca del texto, la coherencia es, ante todo, resultado de una actividad de construcción y producción, una propiedad constituida y atribuida al texto por los sujetos de la comunicación, gracias a su competencia textual y comunicativa”¹⁰.

Desde nuestro punto de vista, tanto la coherencia semántica como la coherencia pragmática deben ser contempladas en el análisis, por mucho que la segunda englobe a la primera en el sentido de que lo contenido en el plano semántico es trascendido y reorganizado desde la instancia superior de la interpretación. Y en este punto, pensamos que la teoría de la relevancia ofrece una visión del proceso comunicativo que permite explicar los dos estadios de coherencia que venimos tratando¹¹. Como se recordará, desde esta perspectiva, se afirma que el acto comunicativo implica la puesta en marcha de dos mecanismos: uno de codificación-descodificación y otro de ostensión-inferencia. El primero permite al lector saber qué se está diciendo en determinado enunciado, pero sólo gracias al segundo el lector es capaz de reconocer qué se quiere decir con él. Así, con la lectura, por un lado, se descodifican las unidades lingüísticas, pero, por otro, también se reconoce el carácter ostensivo que algunos signos lingüísticos y ciertos usos discursivos poseen y se desencadena todo un proceso deductivo que tiene como fin cognitivo descubrir el contenido intencional del enunciado, que no tiene por qué aparecer necesariamente explícito en la secuencia.

En suma, si en la primera parte del análisis el texto era abordado en calidad de producto verbal portador de contenido, en esta segunda fase el texto exige ser visto como proceso discursivo abierto, en el que la parte material, es decir, la estructura lingüística codificada, será objeto de sucesivos procesamientos, pues va a quedar inmersa en un proceso de actualización continuada. En el curso de estas descodificaciones, los conocimientos previos del lector –incluido el conocimiento que pueda tener de las circunstancias del marco situacional– entrarán en contacto con los índices textuales, con los estímulos lingüísticos esgrimidos por el autor, y de esta confrontación se originará la creación de inferencias progresivas que a la vez irán provocando la creación de sucesivas expectativas de sentido. Esta interacción de los estímulos lingüísticos y el saber previo del lector ha de permitirle la realización de anticipaciones y la puesta en marcha de procesos de extracción de sentido, que

⁹ M.^a V. Escandell Vidal (2005: 99).

¹⁰ M. Maldonado Alemán (2003: 110).

¹¹ D. Sperber y D. Wilson (1994). Para conocer las aplicaciones de la Teoría de la Relevancia y sus últimos desarrollos, consúltese S. Pons Bordería (2004).

culminarán con la construcción de un modelo mental, una representación interna dotada de relevancia para los intereses y expectativas del lector; en definitiva, la representación de un mundo referencial pertinente, subjetivamente satisfactorio en tanto en cuanto el lector crea haber reconocido la intención comunicativa del autor del texto.

Por simplificar la cuestión, entendemos que, del conjunto del saber pragmático del lector, para el análisis que proponemos es relevante el conocimiento que este llegue a tener de los siguientes factores contextuales:

- El campo: se trata del ámbito o dominio social en que aparece el texto en tanto que evento comunicativo; igualmente este concepto alude a la clase de actividad lingüística en curso (información, opinión, crítica, felicitación...).
- El tema o referente: es tanto el asunto principal sobre el que versa el texto, como la relación que este mantiene con otros temas de órdenes próximos de la vida.
- La figura del autor: interesa su identidad social y perfil ideológico, pero fundamentalmente el papel discursivo que adopta como locutor principal del texto.
- El tipo de lector: importa si el texto está pensado para un destinatario ideal o *modelizado*, y si se espera algún tipo de comportamiento por su parte.
- El género textual y el tipo discursivo: orienta la interpretación el reconocimiento del tipo textual seguido, ya que esta adscripción permite entender las características estructurales, las propiedades lingüísticas y la función comunicativa que se cumple.
- Los recursos retóricos: facilita el proceso de interpretación la identificación de procedimientos al servicio de la eficacia comunicativa: la captación de la atención, la ironía, la analogía, el procedimiento de cita, etc.

El almacenaje de esta información y, llegado el caso, la posibilidad de contar con ella ofrecen del lector una imagen muy alejada de este como tabla rasa que acude al texto y descodifica literalmente los contenidos cifrados. En manos del lector, pues, queda la concreción del alcance comunicativo del texto.

1.4. *El reflejo de la coherencia en la textura discursiva: los recursos de cohesión*

Los mecanismos cohesivos hacen que un texto se muestre como un conjunto de partes interrelacionadas. Pero la investigación textual ha demostrado que la cohesión no es condición suficiente ni siquiera necesaria de la coherencia, esto es, la textura lingüística no garantiza la consecución de la coherencia. Entonces, ¿qué papel cumple la cohesión en la coherencia? Hoy en día, suele afirmarse que los procedimientos lingüísticos de cohesión aparecen en la materialidad textual para ejercer el papel de indicadores de la coherencia, es decir, vienen a marcar, a hacer patente el funcionamiento interno de la coherencia. Así entendida, la cohesión es posterior: es una consecuencia o manifestación de la coherencia¹².

Los medios de cohesión cumplen de dos modos posibles esta función de exponentes: por un lado, hacen visible en la superficie textual la relación que existe entre dos o más segmentos, que, previamente, en la estructura semántica profunda –pues estos segmentos contienen contenidos proposicionales– ya habían sido concebidos de manera complementaria; y por otro, estos recursos son índices que proporcionan instrucciones interpretativas de búsqueda, en el sentido de que guían el proceso de lectura y dan indicaciones sobre una coherencia que deberá ser construida por el trabajo interpretativo; y en este sentido se reconoce que su papel consiste en facilitar ese trabajo. Pongamos un ejemplo: la relación que puedan mantener un término anafórico y su antecedente nominal es cohesiva porque conecta en la superficie textual dos signos

¹² Comparten esta concepción autores como H. Calsamiglia y A. Tusón (1999), L. González Nieto (2001) o S. Gutiérrez Ordóñez (2002).

lingüísticos, y, por otra parte, es doblemente índice de coherencia porque: a) indica que los términos identificados son correferenciales; es decir, ambos se funden en un mismo referente extratextual, de suerte que lo que se predique de uno se trasvasará al otro, y viceversa; y b) orienta al lector en el proceso de búsqueda, pues las propiedades deícticas (género, número, persona) del término anafórico y el análisis del cotexto lo asesoran sobre la identificación del antecedente.

Por consiguiente, el análisis de los recursos cohesivos, lejos de presentarse como un inventario de las diferentes posibilidades lingüísticas de conexión, habrá de organizarse en relación con su comportamiento en las dos instancias en que se forja la coherencia; de manera que tendrán que ser presentados, por un lado, como indicadores de la unidad semántica interna al texto, y, por otro lado, como claves orientadoras de la interpretación. En general, ordenaremos el análisis de estos mecanismos en torno a dos bloques: los recursos léxico-semánticos –repeticiones, sustituciones, isotopías, usos deícticos– y los recursos formales –conectores y marcadores del discurso¹³.

2. EJEMPLIFICACIÓN

*Paso a las mujeres*¹⁴

Por primera vez en la historia, España tiene más mujeres que hombres con título universitario. Este dato barre muchos prejuicios, pero no garantiza por sí solo el fin de la discriminación, puesto que siguen teniendo menos oportunidades que los hombres para acceder a las mismas ocupaciones. En todo caso, estamos ante una revolución silenciosa y rápida: en 10 años se ha duplicado hasta el 13,9% la proporción de mujeres con estudios universitarios, según el Instituto Nacional de Estadística. El avance entre los hombres ha sido menor: del 8,3% al 13,2%.

Las mujeres se forman más, y a menudo mejor. Alcanzan mayor éxito en los estudios: seis de cada diez graduados son mujeres. Quieren trabajar, tener autonomía: por eso se ha duplicado en 20 años la población activa femenina. Sin embargo, encuentran más dificultades que los hombres para alcanzar sus metas profesionales. El paro femenino casi duplica al masculino. Y son mujeres la mayoría de los ciudadanos con contratos precarios. Resulta sumamente revelador que en los puestos a los que se accede por oposición, como la judicatura, las mujeres tengan más oportunidades que en la contratación más personalizada del sector privado.

En el ámbito de la empresa, las trabajadoras se sienten obligadas a muchas renuncias, empezando por la maternidad, para poder hacer una carrera profesional. Con empleo público o privado, la desigualdad se mantiene al volver a casa: la doble jornada femenina resta posibilidades de formación continua que suelen tener los hombres y de la que depende en gran parte la promoción profesional. En un país que estrena el primer Consejo de Ministros paritario, las mujeres son una ínfima minoría en los consejos de administración.

2.1. *La coherencia semántica*

El enfoque semántico afirma que un texto es coherente si existe una macroestructura que otorgue unidad de contenido al conjunto oracional, es decir, si el significado del

¹³ S. Gutiérrez Ordóñez (2002: 119-121).

¹⁴ Se trata del texto propuesto en uno de los ejercicios de las pruebas de acceso al cuerpo de profesores de educación secundaria celebradas en la Comunidad de Andalucía en la convocatoria de 2004. En el ejercicio se preguntaba por la coherencia y la cohesión del texto.

texto es soportado por una estructura semántica global que aglutine los contenidos parciales de sus proposiciones. Evidencian que tal macroestructura existe la posibilidad de redactar un resumen del contenido del texto o de formular el tema del que trata. En este sentido, podemos resumir el texto del siguiente modo: desde hace unos años hay más mujeres que hombres con formación universitaria, aunque ellas siguen en desventaja respecto a la inserción laboral y las posibilidades de promoción profesional. De la misma forma, podemos afirmar que el tema, es decir, el núcleo conceptual del texto, es el ascenso femenino en la sociedad española actual, dada, además, la voluntad expresa del autor de fijar esta idea en el título: “Paso a las mujeres”. No obstante, este tema tiene una segunda dimensión, que entra en contraposición con la primera parte expresada, y que nos da cuenta de la complejidad del asunto: la discriminación femenina en el mundo laboral (a pesar de su mejor cualificación).

Por otra parte, en ocasiones la macroestructura tiene expresión lingüística propia en el texto. Se habla, entonces, de frases tópicas para referirse a los enunciados que contienen las ideas globales del texto; en nuestro caso, se trata de la secuencia inicial: “Por primera vez en la historia, España tiene más mujeres que hombres con título universitario. Este dato barre muchos prejuicios, pero no garantiza por sí solo el fin de la discriminación, puesto que siguen teniendo menos oportunidades que los hombres para acceder a las mismas ocupaciones”. Dada la cercanía que existe entre estos enunciados y la formulación de la macroestructura que hemos propuesto, puede concluirse que el resto del texto es mera proyección de lo contenido en esta secuencia. Igualmente, la permanente presencia de la palabra clave, “mujeres”, y la de su contrapartida masculina, “hombres”, facilitan el reconocimiento del eje temático del texto. Puede afirmarse que el desarrollo temático sigue un modelo concéntrico ordenado alrededor de la expresión “mujeres” y su constante comparación con la expresión “hombres”.

Por otro lado, el alto grado de coherencia del contenido del texto que parece advertirse debe permitir el análisis de sus ideas y el reconocimiento de varias parcelas temáticas –parágrafos–, entre las que tienen que existir fuertes vínculos y relaciones lógico-semánticas. A nivel macrotectual, pueden delimitarse dos párrafos. El primero, que abarca todo el primer párrafo, introduce las dos claves semánticas del texto –el progreso formativo de la mujer y sus dificultades laborales– e incluye una valoración concluyente del autor: se trata de “una revolución silenciosa y rápida”. El segundo párrafo, que se extiende a lo largo de los dos párrafos siguientes, desarrolla los dos aspectos citados del primero, aunque se centra en el factor que crea la contradicción, es decir, en el conflicto social: las barreras que encuentra la mujer para conseguir un puesto de trabajo y las renuncias a las que tiene que hacer frente una vez que lo ha alcanzado. Esta parte finaliza con otro comentario valorativo del autor: el Consejo de Ministros paritario –frente a los consejos de administración masculinos– no es más que otro elemento de la contradicción social de que es víctima la mujer. Como se ve, la segunda parte es un desarrollo de la primera y hace hincapié en los aspectos negativos que siguen sin resolverse. Esta semejanza informativa entre los dos párrafos se subraya si tenemos en cuenta que sus ideas se articulan a partir de una construcción de carácter adversativo del tipo *A, pero B –pero y sin embargo* son sus respectivos conectores–, en la que el miembro *A* se refiere a la mayor y mejor formación de la mujer; y el miembro *B*, a su discriminación laboral. Naturalmente, esta similitud estructural en las dos partes del texto da una gran consistencia a su contenido.

En nuestro caso, además, existe un componente externo que determina que la organización informativa siga el cauce expuesto: se trata de la superestructura propia del género textual al que pertenece nuestro texto. En tanto que artículo de opinión, no es de

extrañar que la disposición semántica siga el siguiente orden: alusión a una noticia, primero, valoración personal del periodista, a continuación. Pero además, todo artículo de opinión supone por definición la defensa de la manera de entender un determinado asunto. De ahí que no sea de extrañar que el texto se construya de acuerdo con las pautas del discurso argumentativo y que se reconozcan las cuatro fases habituales en los textos dominados por esta modalidad discursiva:

- Introducción (*exordium*). Presentación del tema, llevada a cabo por el primer enunciado: “Por primera vez en la historia, España tiene más mujeres que hombres con título universitario”.
- Exposición de los hechos (*narratio*). Resumen de los datos estadísticos del INE e introducción de la tesis: “Este dato barre muchos prejuicios, pero no garantiza por sí solo el fin de la discriminación, puesto que siguen teniendo menos oportunidades que los hombres para acceder a las mismas ocupaciones. En todo caso, estamos ante una revolución silenciosa y rápida”.
- Exposición de los argumentos (*argumentatio*). Relación de argumentos favorables a la tesis y presentación de contraargumentos de menor fuerza. Los argumentos son el conjunto de barreras sociales y profesionales que siguen obstaculizando el progreso de la mujer; estos cubren la mayor parte del cuerpo expositivo. Los contraargumentos son todos los datos relativos al avance femenino, que podrían hacer pensar que la mujer ha triunfado en nuestra sociedad.
- Conclusión (*peroración*). Comentario llamativo revelador de la asimetría real entre hombres y mujeres: “En un país que estrena el primer Consejo de Ministros paritario, las mujeres son una ínfima minoría en los consejos de administración”.

De todo lo apuntado respecto al género textual y la modalidad discursiva, hemos de concluir que la superestructura es una regulación a la que queda sujeta la organización de la macroestructura, puesto que de ella depende el plan textual global con arreglo al cual se disponen los diferentes contenidos.

2.2. La coherencia pragmática

Los modelos teóricos provenientes de la Pragmática sostienen que el establecimiento de la coherencia llega cuando se integran dos clases de factores: la materialidad textual y el saber pragmático de los hablantes. La coherencia –se afirma– no es una propiedad que venga dada en los signos lingüísticos; sino que es el destinatario quien la asigna mediante un proceso de construcción de sentido. Se defiende que el texto actúa como estímulo que desencadena toda una serie de procesos de interpretación que permiten al destinatario dar un sentido al texto y distinguir la acción –acto de habla– que cumple. Esta interacción dinámica es posible gracias al conjunto de conocimientos previos que el destinatario –en nuestro caso el lector– moviliza desde el momento en que comienza la interpretación. Del saber global del lector, creemos que puede resultar pertinente el que concierne a los siguientes parámetros:

- El texto pertenece al campo discursivo de la prensa escrita; por tanto, está recogiendo unos hechos reales, característicos de la sociedad española actual, que poseen un notable interés informativo.
- El tema o referente. El tema central es el progreso formativo de la mujer española. Este tema representa un arduo debate en el que aún se entremezclan la inercia de la tradición y el empuje de la modernidad. Pero a la vez el tema se ramifica y conecta con otros órdenes de la vida que tienen como protagonista a la mujer: la hegemonía del hombre en el trabajo, el machismo social, el desigual

- reparto de las tareas domésticas, la conciliación de la vida laboral y la vida familiar, la empresa pública frente a la empresa privada, etc.
- La figura del autor. Se desconoce su identidad, aunque se presupone en él un pensamiento progresista. Como locutor del texto, también se sabe cuál es su papel discursivo: en el primer enunciado se hace eco de una noticia reciente que habla del ascenso femenino, y utiliza prácticamente el resto del texto para refutar las conclusiones eufóricas que pudieran hacer creer que las mujeres han conquistado sus viejas reivindicaciones.
 - El tipo de lector. El destinatario natural del texto es el lector asiduo del periódico en que aparece publicado este artículo. De él se espera una identificación con el razonamiento principal del texto y una actitud inconformista ante la realidad de la que se está hablando.
 - El género textual y el tipo discursivo. Se trata de un artículo de opinión, argumentativo en su organización discursiva. Esta doble adscripción hace predecibles los siguientes rasgos: a) su carácter marcadamente intertextual: es común que el artículo se haga eco de hechos recogidos por alguna noticia de esos días; b) su naturaleza expositiva: el autor intenta guiar al lector en la interpretación adecuada de la noticia, para lo cual somete el tema a un análisis de cierto rigor; c) su orientación argumentativa: el autor tiene una opinión formada y quiere dar a conocer las razones que lo han llevado a pensar así; y d) su índole polifónica: toda argumentación es a la vez la refutación de una argumentación virtual contraria; en nuestro caso, algún lector, a partir del dato estadístico del INE, podría haber concluido con el triunfo definitivo de la mujer sobre el hombre; contra ese razonamiento posible es contra el que discurre la argumentación de nuestro texto. Como se verá, tanto el marcador *pero* como *sin embargo* están al servicio de la refutación.

Poniendo en juego todos estos saberes previos, el lector medio está en condiciones de generar expectativas de sentido al hilo de la lectura, descubrir el potencial ilocutivo que mueve el texto y reconocer la función comunicativa que cumple. En consecuencia, de todo este proceso inferencial el lector puede concluir que el articulista hace hincapié en los lastres generacionales que siguen arrastrándose porque quiere provocar en él la reflexión ante los cambios, por el momento insuficientes, que se están produciendo en la sociedad española actual respecto al papel de la mujer. El autor pretende que el lector haga un análisis crítico del dato que está apareciendo esos días en la prensa. El lector, por su parte, para llegar a ese grado de comprensión y, por tanto, de coherencia pragmática, en nuestro caso no debe poner en marcha un mecanismo inferencial demasiado complejo, dado el carácter sumamente expreso del mensaje comunicado y el desarrollo lineal del razonamiento del autor. Podemos afirmar que, para reconocer la dimensión ilocutiva del texto, el lector únicamente debe procesar la información dada y activar los conocimientos generales que posee respecto a los parámetros comentados.

2.3. *La cohesión*

Como se sabe, una vía de acceso a la coherencia son las marcas lingüísticas situadas en la superficie textual. Estos elementos visibles son los denominados mecanismos de cohesión. Hoy está asumido que las relaciones cohesivas no dotan de coherencia al texto, puesto que esta propiedad se gesta en instancias semántico-temáticas y comunicativas, y tiene que ver más con el plan textual trazado y con el propósito comunicativo del autor. Estos recursos revelan la conexión conceptual que ligan diferentes segmentos textuales y a la vez funcionan como señales que facilitan la lectura y la comprensión del texto.

Para realizar el análisis de estos elementos lingüísticos, partiremos de la idea de que todo el texto es la expansión de la contraposición de base “mujeres” / “hombres”. La oposición complementaria de ambos términos hace que lo que se afirma del primero se niegue del segundo¹⁵. Esta oposición es la que subyace a enunciados como “Y son mujeres la mayoría de los ciudadanos con contratos precarios” o “En el ámbito de la empresa, las trabajadoras se sienten obligadas a muchas renunciaciones, empezando por la maternidad, para poder hacer una carrera profesional”. De tales enunciados alusivos al segmento temático *mujeres* se desprenden por vía inferencial comentarios contrapuestos referidos al tema *hombres*: “los hombres suponen una minoría de los ciudadanos con contrarios precarios y los trabajadores no se sienten obligados a renunciaciones personales para poder hacer una carrera profesional”, por ejemplo. Esta oposición, naturalmente, es la que se representa en los numerosos enunciados con estructura comparativa: “Por primera vez en la historia, España tiene más mujeres que hombres con título universitario”; “Las mujeres se forman más (que los hombres), y a menudo mejor (que los hombres)”; “Alcanzan mayor éxito en los estudios (que los hombres)”; “Resulta sumamente revelador que en los puestos a los que se accede por oposición, como la judicatura, las mujeres tengan más oportunidades (que los hombres) que en la contratación más personalizada del sector privado”. En ellos, “hombres” aparece dentro del segundo término de la comparación, segmento también denominado punto de referencia o norma, pues es con arreglo a él como se cuantifica la base de la comparación compartida por “mujeres” y “hombres”: “el éxito”, “las oportunidades”, etc. Comprobamos, en definitiva, que la contraposición de base “mujeres” / “hombres” es el motor que genera la microestructura del texto, o, lo que es lo mismo, el tejido sintáctico oracional tiene como fin servir de cauce expresivo a la confrontación de ambos elementos temáticos. Pensamos que estas formaciones lingüísticas son cohesivas porque se convierten en patrón de la construcción sintáctica del texto, lo que le confiere una considerable trabazón y unidad interna, a la vez que se convierte en el principal sendero por el que discurre la interpretación del lector.

La oposición de los términos citados explica también los diferentes casos de recurrencia léxica o semántica¹⁶. Los tipos de repetición que encontramos son los siguientes:

- La simple reiteración de las dos expresiones “*mujeres*” y “*hombres*”.
- Sustituciones sinonímicas: “femenina” para “mujeres”, “masculino” para “hombres”.
- Sustituciones mediante expresiones correferenciales: “trabajadoras” para “mujeres”.
- “Sustituciones por cero” o elipsis. Ambas expresiones conocen este procedimiento. La elipsis de “mujeres” se produce en los enunciados en los que este segmento funciona como tema o soporte (fundamentalmente en el segundo párrafo): se sabe que el tema, por ser información conocida por el lector y accesible en el cotexto próximo, puede ser omitido sin que ello entrañe dificultades para la comprensión. La elipsis de “hombres”, por su parte, ocurre en las numerosas construcciones comparativas, como se acaba de repasar.

¹⁵ C. Otaola Olano (2004: 317).

¹⁶ Destaca el pobre empleo de recursos deícticos (pronombres, demostrativos o posesivos), que hubieran sido pertinentes en los enunciados en que “mujeres” aparece como tema inconfundible. Este deseo de concreción léxica tiene que ver con el carácter expreso del texto, que rehúye cualquier grado de abstracción y dificultad expresiva.

Este repertorio de recursos léxicos constituido en torno a “mujeres” y “hombres” es un indicador de la permanencia temática de ambos conceptos a todo lo largo del texto. Sin embargo, el texto privilegia al término “mujeres”, y todos los enunciados están contruidos desde el punto de vista de esta expresión: como se ha apuntado más arriba, “mujeres” es el tema, es la expresión de la que se realizan los diferentes comentarios; mientras que “hombres” actúa como contraste, como punto de referencia en virtud del cual se valoran los aspectos predicados de “mujeres”: formación, éxito, dificultades, oportunidades, etc. Por eso, la hegemonía de la expresión “mujeres” explica la aparición de expresiones como “femenina”, “trabajadoras” o “maternidad”, las cuales vienen a constituir una cadena léxica o nivel de isotopía básico para la determinación del tema del texto. Junto a este, existe otro nivel de isotopía muy importante, el relacionado con el “trabajo”: “formación”, “título”, “estudios”, “ocupaciones”, “trabajar”, “graduados”, “población activa”, “metas profesionales”, “paro”, “contratos”, “puestos”, “oposición”, “judicatura”, “contratación”, “sector privado”, “empresa”, “trabajadoras”, “carrera profesional”, “empleo”, “jornada”, “formación continua”, “consejos de administración”. La sorprendente variedad de este campo isosémico se debe a que de él depende la renovación informativa del texto: estas expresiones aparecen en el rema de los enunciados. Este repertorio léxico es el encargado de presentar los aspectos esenciales y complejos de la realidad que envuelve a la mujer trabajadora. Podemos concluir afirmando que el primer nivel de isotopía –el de “mujeres”– sirve para anclar el tema y mantenerlo activo a lo largo del texto, mientras que el segundo se ocupa de aportar la novedad informativa, sirviendo de apoyo argumentativo a la tesis del autor.

Finalmente, respecto a los marcadores discursivos, hay que destacar los tres de naturaleza contraargumentativa: “pero”, “en todo caso”, “sin embargo”. Como comprobaremos, estos marcadores también están al servicio de la contraposición de base “mujeres” / “hombres”.

Los estudios sobre la argumentación han demostrado que los marcadores de este tipo son indicadores de fuerza argumentativa; es decir, son exponentes lingüísticos que sirven para conectar los enunciados y, fundamentalmente, indicar su papel dentro del razonamiento¹⁷. En los tres casos, los marcadores forman parte de la refutación general a que el autor somete las conclusiones optimistas que pudieran desprenderse del dato estadístico sobre la mayoría de mujeres universitarias. En efecto, el autor toma como punto de partida la conceptualización de una tesis anterior implícita que se fundamenta en el fin de la discriminación femenina, y, como alternativa plausible, presenta este su propia tesis, de modo que a la vez que argumenta a favor de su opinión personal también contraargumenta en relación con la opinión ajena. Para ello, utiliza, en primer lugar, el marcador de contraopinión “pero” en el segmento “pero no garantiza por sí solo el fin de la discriminación”. La aparición de este marcador es decisiva para la orientación del resto del texto. El segmento introducido por *pero* anula la conclusión que promociona el segmento *A* –“el hombre ha sido superado por la mujer”– e impone su afirmación en el texto: este dato “no garantiza por sí solo el fin de la discriminación”, contenido del que se desprende la implicación de que “el hombre aún no ha sido superado por la mujer”. La razón de este giro hay que buscarla en las propiedades discursivas de los marcadores contrargumentativos. Estos marcadores se caracterizan por que siempre hacen prevalecer el segmento marcado por ellos, y este desequilibrio de fuerzas tiene repercusiones en la continuidad del discurso. Según el principio de la *suficiencia argumentativa*, el segmento de mayor peso es el que condiciona la prosecución del discurso, y, en consecuencia, los enunciados venideros han de alinearse

¹⁷ V. Lo Cascio (1998: 199-204).

en la dirección argumentativa expresada por él, en nuestro caso, el segmento de “pero”¹⁸.

En esta misma línea aparece el marcador relativizador “en todo caso” (“En todo caso, estamos ante una revolución silenciosa y rápida”). Es un reformulador de distanciamiento que da una instrucción muy clara: indica que el segmento que introduce funciona como una pequeña concesión al oponente, pues marca los límites de atenuación necesarios para poder entender su posición: se ha progresado pero no lo suficiente, se ha ganado una batalla pero no la guerra. Pero, de cualquier forma, deja claro que la continuidad del discurso se avendrá a lo expresado por el segmento encabezado por “en todo caso”, y no al pensamiento mantenido por su oponente.

Posteriormente, en el cuerpo argumentativo (segundo párrafo y parte del tercero), el autor reúne argumentos que apuntan en dirección a la tesis anterior, y sobre todo argumentos que avalan la tesis del autor. El desequilibrio que se produce entre una clase y otra de argumentos no es una simple cuestión de número –lógicamente son bastantes más los datos esgrimidos a favor de la tesis del texto–; existe más bien un marcador discursivo que da instrucciones para entender que los datos que aparecen tras él tienen mayor peso argumentativo, y que, por tanto, se trata de la opción que acabará por imponerse. Todas estas indicaciones son las que ofrece el marcador “sin embargo” (“Sin embargo, encuentran más dificultades...”). En efecto, podemos comprobar que el texto restante es una recopilación de datos a favor de la tesis del autor, esto es, todo ese conjunto de enunciados discurre por el sendero argumentativo abierto por “sin embargo”.

En definitiva, la descripción de estos marcadores nos permite concluir que se trata de piezas que dan información sobre la construcción macroestructural del texto. Ellos son fiel reflejo de la dualidad de mundos que representa la semántica de nuestro texto: la realidad de las mujeres frente a la realidad de los hombres; la constatación del progreso femenino frente a la realidad de la vigencia masculina. Y ellos son los indicadores que advierten de que la correcta interpretación del texto ha de pasar por el reconocimiento del mayor peso argumentativo de los datos que dan cuenta de los obstáculos que siguen frenando el avance de las mujeres.

¹⁸ J. Portolés Lázaro (1998: 97-101).

3. CONCLUSIÓN

Con este estudio, hemos tenido la oportunidad de comprobar que el texto es una organización dotada de una consistente unidad interna, y que el sentido último que alcanza se hace posible merced a los conocimientos previos que moviliza el lector y a las inferencias que pone en marcha. La coherencia semántica de nuestro texto se basa fundamentalmente en la oposición argumentativa de dos ideas: la derivada del dato estadístico, que hace pensar en el triunfo femenino, y la propuesta por el articulista, que se basa en las estructuras machistas que siguen caracterizando el mundo laboral y la sociedad española en general. Se puede afirmar que el texto pone énfasis en esta segunda parte para hacer ver los lastres que frenan el ascenso de la mujer. La coherencia pragmática, por su parte, está estrechamente vinculada al ámbito de aparición del texto –prensa– y a su naturaleza de artículo de opinión: el texto actúa como respuesta crítica a una noticia, y el lector medio no tiene dificultades en reconocer ese carácter refutador. Finalmente, los medios lingüísticos de cohesión son fiel reflejo de la dualidad de mundos que sostiene el texto y dan las instrucciones suficientes –sobre todo, los marcadores discursivos– para interpretar adecuadamente el ejercicio argumentativo que el autor lleva a cabo en el texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J.-M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, París: Nathan
- Bernárdez, E., 1995, *Teoría y epistemología del texto*, Madrid: Cátedra
- Beaugrande, R. A. de: “Text and sentence in discourse planning”, en J. S. Petöfi, ed., 1979, *Text vs. Sentence. Basic Questions of Text Linguistics* (Hamburgo: Buske)
- Beaugrande, R.-A. de y W. U. Dressler ,1997, *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona: Ariel
- Calsamiglia, H. y A. Tusón, 1999, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel
- Escandell Vidal, M.^a V., 2005, *La comunicación*, Madrid: Gredos
- Fuentes, C., 1996, *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga: Ágora
- Fuentes, C., 2001, *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*, Madrid: Arco/libros
- González Nieto, L., 2001, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Cátedra
- Gutiérrez Ordóñez, S., 2002, *De pragmática y semántica*, Madrid: Arco/libros
- Halliday, M. A. K. y R. Hasan, 1976, *Cohesion in English*, Londres: Longman
- Lo Cascio, V., 1998, *Gramática de la argumentación*, Madrid: Alianza Editorial
- Maldonado Alemán, M., 2003, *Texto y comunicación*, Madrid: Fundamentos
- Otaola Olano, C., 2004, *Lexicología y semántica léxica*, Madrid: Ediciones Académicas
- Pons Bordería, S., 2004, *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid: Arco/libros
- Portolés Lázaro, J., 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona: Ariel
- Sperber, D. y D. Wilson, 1994, *La Relevancia*, Madrid: Visor
- Van Dijk, T.A., 1983, *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós

EL INTERÉS DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Esteban Tomás Montoro del Arco
Universidad de Granada

1. PREJUICIOS SOBRE EL ESTUDIO HISTORIOGRÁFICO DE LA LINGÜÍSTICA

En cualquier disciplina científica la revisión del pasado es una constante. A la hora de elaborar un trabajo de investigación, el procedimiento científico exige un primer paso de examen de las aportaciones previas sobre el tema que se pretende abordar, como punto de partida para demostrar la novedad de un descubrimiento o la mayor pertinencia de un nuevo método de análisis para el mismo hecho. Esta mirada al pasado, en este caso, se reconoce como ancilar o subsidiaria de un objetivo prioritario que consiste en la verdadera aportación del trabajo en cuestión, reservado por lo general a capítulos subsiguientes. La disciplina que actualmente denominamos *Historiografía Lingüística* (HL) está algo alejada de este punto de vista que, dicho sea de paso, no por ello deja de ser legítimo. Desde la perspectiva historiográfica el estudio de las ideas sobre el lenguaje que se han tenido previamente cobra interés por sí mismo y, en contra de lo que pueda parecer, tiene también un valor inmediato para el docente de español, que suele prestar más su atención a las novedades que van surgiendo en el ámbito de la investigación sincrónica.

En efecto, la investigación historiográfico-lingüística no siempre goza de la bendición del *fin utilitario inmediato* que de por sí se le concede a la investigación de tipo sincrónico. Este fin constituye la razón de que sobre la HL pese desde hace tiempo una serie de prejuicios que fomentan su rechazo en determinados círculos. Me referiré al menos a dos. El primero de ellos considera que la HL no deja de ser un puro divertimento o pasatiempo filológico sin mayor trascendencia y que lo que realmente interesa es el estudio sincrónico de la lengua (por ahí, ya sabemos todos, van los tiros

del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior). El segundo consiste en considerar que la investigación historiográfica “no es auténtica lingüística”. Éste es el que más seriamente afecta a dicha actividad —pues se vierte desde dentro del mismo gremio— y el que relega a los investigadores que han profesionalizado su investigación en el campo de la HL a un discreto puesto en un posible *ranking* de éxito mediático entre los docentes.

En lo que sigue vamos a tratar de hacer ver que la Historiografía Lingüística es totalmente necesaria y que también tiene un *fin útil* (incluso “utilitario”), aunque a primera vista éste no sea tan inmediato como el que puede derivarse de una investigación sincrónica. Ante todo, hay que señalar que los logros de la HL exigen un gran esfuerzo de investigación que no suele verse recompensado con el marchamo de novedad con el que se presentan otros descubrimientos derivados de teorías lingüísticas novedosas. Sin embargo, cumplen una función primordial, pues facilitan enormemente la labor del resto de esos mismos lingüistas. Más aún, quisiera ir más lejos y defender que la especialización en HL no sólo nos ayuda a ser mejores profesionales, sino también a ser mejores personas, y si están dispuestos a seguirme hasta el final, trataré de demostrar lo que a todas luces parece una exageración por mi parte.

En concreto, vamos a ofrecer una visión global de la disciplina, de su nacimiento, su metodología y sus problemas. Comprobaremos el valor que tiene actualmente en el panorama universitario español, tanto en el ámbito académico como en el investigador. Finalmente, veremos algunos ejemplos de cómo puede ayudar la investigación historiográfica al docente, a partir de una serie de reflexiones acerca de algunos hechos conflictivos relacionados con la sociedad española y con la descripción del español.

2. PRESENTACIÓN DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

2.1. *Antecedentes generales*

La Historiografía Lingüística como disciplina autónoma (que no independiente) comienza a desarrollarse sólo a partir de los últimos años de 1960, cuando se realizan las primeras tesis doctorales con un propósito específicamente historiográfico. No obstante, el hito fundacional fue la creación en la década de 1970 de la revista *Historiographia Linguistica. International Journal of the History of Linguistics*, cuyo primer número salió en 1974 de la mano de un investigador mundialmente reconocido como su impulsor: E. F. Konrad Koerner. Tanto éste (Koerner 2000)¹ como Swiggers (2004) explican que previamente se había reflexionado sobre el pasado, pero siempre con motivaciones distintas. Las historias de la lingüística realizadas anteriormente constituyen, pues, los antecedentes de la verdadera disciplina historiográfica. Las vemos a continuación.

2.1.1. *Historias de la lingüística del tipo resumen* (Koerner) o *Historiografía retrospectiva complaciente* (Swiggers). Desde esta perspectiva, se trata simplemente de resumir los logros anteriores en la ciencia Lingüística para mostrar su continuidad:

“Una generación particular o un individuo que representa en buena medida las ideas, creencias y compromisos de su generación están convencidos de que han alcanzado el objetivo que deseaban, y de que el trabajo subsiguiente consistirá en lo que Kunin denominaba “operaciones de limpieza”.

¹ Que reproduce las ideas expresadas en su editorial del número 1 de la revista *Historiographia Linguistica*, de 1974.

Estas historias asumían que el marco teórico había sido organizado suficientemente como para que los miembros normales de la comunidad científica desarrollasen sus investigaciones, y que ya no había necesidad alguna de revisión de la metodología o del enfoque del tema sometido a análisis; estaban resumiendo historias que concebían la evolución de este campo como un crecimiento más o menos unidireccional” (Koerner 2000)

Un ejemplo significativo es el de determinadas historias de la lingüística que hacen los seguidores de Saussure al presentar algunas tendencias postsaussureanas (tipo Copenhague, Praguiano o Bloomfieldano) como intento de mantener la fuerza y el impacto del modo de pensamiento estructuralista.

2.1.2. *Historias de la lingüística propagandísticas* (Koerner) o *Historiografía polémica* (Swiggers). La intención del cultivador de esta historia de la lingüística, también representando a un grupo particular, es la de

“[...] emprender una campaña oponiéndose a las ideas estimadas anteriormente y a las doctrinas todavía predominantes [...]. [Se trata de lingüistas] ansiosos por demostrar que sus logros superaban significativamente a los anteriores, y que sus teorías reemplazaban con pleno derecho a las enseñadas por la generación de lingüistas precedente. Lo que caracteriza este tipo de actividad es la reivindicación de la discontinuidad” (Koerner 2000: 10).

Esta Historia de la Lingüística se considera propagandística porque intenta documentar la superioridad del nuevo enfoque sobre cualquier otra teoría o método propuestos hasta el momento. Como señala Koerner, el ejemplo más exitoso de este tipo es el libro de Chomsky *Cartesian Linguistics*, publicado en 1966:

“[...] este libro presenta las ideas del autor acerca de la ascendencia de sus propias teorías de forman tan brillante que más de uno entre los jóvenes estudiosos del lenguaje se entusiasmó con esta nueva visión de la historia. [...] Al parecer, una vez satisfecho su objetivo de ganar prosélitos para la nueva ideología, lo que queda [de historia, se entiende] pierde rápidamente su impacto inicial y su valor informativo. Tras la publicación de la segunda edición de *Language and Mind* (Chomsky 1972), raramente volvemos a encontrar referencias históricas en su trabajo, salvo las que conciernen a las ideas de Saussure y Jespersen” (Koerner 2000: 11).

2.1.3. *Historias de la lingüística independientes* (Koerner) o *Historiografía de tipo antológico y “panorámico”* (Swiggers). Un tercer tipo de descripción del pasado lingüístico está muy anclado en determinadas circunstancias históricas. Corresponde a una generación completa de lingüistas que hubieron de reconstruir su disciplina tras la destrucción casi total que sufrió durante la guerra mundial. Desde este punto de vista,

“[...] ni pretende abogar por un marco o “paradigma” particular ni proporcionar argumentos a favor de una revolución científica en la disciplina. [...] Su intención última es menos partidista que la de los otros dos tipos, y su actitud es frecuentemente más globalizadora, aunque la motivación que subyace al trabajo sea claramente personal” (Koerner 2000: 12).

2.2. *Nacimiento de una disciplina: La Historiografía de la Lingüística* (Koerner) o *historiografía metodológicamente consciente* (Swiggers)

Finalmente, con la llegada del paradigma historiográfico se pretende

“[...] la presentación de nuestro pasado lingüístico como una parte integral de la propia disciplina [lingüística] y, al mismo tiempo, como una actividad fundamentada en principios bien definidos, que puedan competir con los de la lingüística (sincrónica) misma en cuanto a solidez de método y rigor en

su aplicación. [...] [Este método] exige que la historia de la lingüística no sea meramente subsidiaria de la disciplina, sino que asuma una función similar a la de la historia de la ciencia para el científico de la naturaleza”².

Los antecedentes constituyen modos de acercarse a la historia a partir de motivaciones actuales, lo cual puede distorsionar la imagen de dicha historia. En ellas se intenta hacer una *sistematización* y, en consecuencia, se da una visión a veces demasiado generalista y sintética. Sin embargo, la opción que pondera la disciplina de la HL, así ya constituida, subordina la *sistematización* a la *exhaustividad de la información*: se propone un objetivo final necesariamente utópico y nunca alcanzable en la práctica: ya no se trata de leer aquello que nos interesa más o de encontrar aquello que nos “sirve” como antecedente de una teoría, sino de describirlo todo y tratar de delinear los sistemas de influencias, fuentes, relaciones, etc. que una aportación tiene con respecto a las demás y a las circunstancias históricas en las que aparece, con objeto de conseguir un marco más objetivo en nuestra mirada al pasado que nos permita tener mayor conciencia de nuestra mirada al presente o al futuro (vid. Koerner 1999). En definitiva, podemos hacer nuestra la definición de HL que ofrece Swiggers (2004): “Estudio (sistemático y crítico) de la producción y evolución de ideas lingüísticas, propuestas por “actantes” que están en interacción entre sí y con un contexto socio-cultural y político y que están en relación con su pasado científico y cultural”. Este es un objetivo que ya exige una metodología muy específica y que es lo que ha propiciado el impulso y enorme desarrollo de la disciplina en la actualidad. Vamos a trazar someramente algunos hitos que nos ayuden a identificarlo.

2.3. Desarrollo y consolidación de la disciplina

Como ya hemos apuntado (§2.1), a nivel internacional (al menos englobando Europa y América del Norte) puede decirse que la *Historiografía Lingüística* como disciplina surge en los 70 a partir de la creación de la revista *Historiographia Linguistica*. Desde entonces, varios son los cauces por los que ha progresado:

2.3.1. Aparición de asociaciones específicas, de ámbito internacional y nacional:

- En 1978, se funda en París la *Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage* (SHESL).
- En 1984 se funda en Oxford la *Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas* (HSS).
- A finales de 1987 se crea la North American Association for the History of the Language Sciences (NAAHOLS).
- En 1994, la *Società di Filosofia del Linguaggio* en Italia.
- En 1995, finalmente, la *Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (SEHL), que es la que más cerca tenemos.

2.3.2. Organización de congresos y encuentros periódicos, que además han publicado sus actas:

- En 1978 tiene lugar otro hito fundacional de la HL, la *International Conference on the History of Language Sciences* (ICHOLS) en 1978, con periodicidad trienal: en Canadá (Ottawa 1978), Francia (Lille 1981), Estados Unidos (Princeton

² Según Swiggers se correspondería más exactamente con la historia de la filosofía para la propia filosofía.

1984), Alemania (Trier 1987), Irlanda (Galway 1990), Estados Unidos (Washington D. C. 1993), Inglaterra (Oxford 1996), Francia (París 1999).

- Otro buen ejemplo lo constituye la SEHL, con sus reuniones periódicas cada dos años: La Coruña (1997), León (1999), Vigo (2001), La Laguna (2003), Murcia (2005).
- Por añadidura, en la mayoría de los congresos internacionales sobre lingüística se suele destinar una sección a la historiografía lingüística.

2.3.3. Publicaciones periódicas (revistas):

- *Historiographia Linguistica*, Amsterdam: John Benjamins (desde 1974). Esta es la revista que, como hemos adelantado, funda la disciplina como tal, y ha seguido publicándose hasta la fecha.
- *Histoire- Épistémologie – Langage*, París (desde 1979). Detrás de esta publicación está la *Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage* (SHESL), en coedición con las *Presses Universitaires de Vincennes* y suele publicar dos números por año.
- *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, Münster, Alemania (desde 1991).

En estas tres publicaciones periódicas tenemos representados los tres idiomas en los que con más frecuencia se han vertido los resultados de la investigación en historiografía lingüística. No obstante, quisiera hacer también mención de una cuarta publicación, de alcance bastante más reducido, pero que procede del ámbito español³:

- *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (4 números): en principio, el boletín nace para dar información pertinente sobre congresos, publicaciones, índices de revistas, etc. y, en definitiva, cumple con la función fundamental de mantener informados a los especialistas sobre todo lo que va sucediendo en el ámbito historiográfico. Actualmente se trabaja por dotar a esta publicación de periodicidad anual y por su transformación de mero boletín informativo a un formato de verdadera revista: un paso fundamental en esta línea ha sido el que se incluyan artículos científicos desde el número 3 (2002).

2.3.4. *Proyectos internacionales*. En el panorama internacional destaca el monumental proyecto que historiógrafos de primera línea emprendieron con objeto de verter todo el saber historiográfico acerca de la evolución de las ideas lingüísticas desde los orígenes hasta la actualidad en una especie de enciclopedia que exponga de forma ordenada la historia de la lingüística. Para ello se ha prestado la editorial *Walter de Gruyter*, que acostumbra publicar de este modo visiones generales sobre todas las disciplinas lingüísticas (famosos son sus volúmenes monográficos sobre Lexicología, Morfología, Sintaxis, etc.). Hasta la fecha se han publicado dos tomos en edición trilingüe (inglés, alemán, francés) bajo el título *History of the Language Sciences: An International*

³ Como es lógico, las investigaciones sobre historiografía lingüística se vierten en un gran número de revistas internacionales y nacionales de alcance más amplio —es decir, no especializadas en esta rama de la investigación— cuyos títulos sería prolijo enumerar aquí.

handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present/ Geschichte der Sprachwissenschaften: Ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart/ Histoire des Sciences du Langage: Manuel international d'histoire des études linguistiques des origines à nos jours. Pronto saldrá el tercero, que vendrá a cerrar el ciclo.

Esta historia de la lingüística tiene la particularidad de que integra las tradiciones orientales sin reducirse a las tópicas tradiciones india y árabe y superando un posible eurocentrismo: aumenta el radio a China, Corea, Japón, Tíbet, Siria y otros muchos. Además, todas ellas se estudian desde dentro, es decir, son descritas “a través de sus dinámicas internas y de su historia política, social y cultural: así, la forma de presentar el material histórico en esta obra es, además de una apuesta historiográfica, una característica particularmente necesaria y reveladora” (Battaner Moro 2004).

Por último, ya sea en el seno de proyectos de investigación financiados o como parte de la elaboración de tesis doctorales, existe toda una ardua labor epihistoriográfica (vid. más adelante §3.2) de catalogación, edición y publicación de textos (a veces inéditos), que resulta fundamental para la labor científica que se desarrolla después.

2.4. *La Historiografía Lingüística Española*

La historia de la lingüística en España, según puede verse en Peñalver Castillo (1995), tuvo un cierto cultivo previo ya en el seno de la escuela de Don Ramón Menéndez Pidal (representada en este caso por A. Castro, T. Navarro Tomás, A. Alonso, S. Gili Gaya, S. Fernández Ramírez, E. Alarcos García, A. Rosenblat, R. Lapesa, A. Tovar, F. Lázaro, A. Zamora Vicente, M. Alvar, A. Llorente Maldonado, D. Catalán, J. L. Pensado, A. Galmés, entre otros), pues éste impulsó trabajos e investigaciones que siguen una clara orientación historiográfica.

En particular, la tesis de Fernando Lázaro Carreter (1949), de mediados del siglo XX, constituye el primer libro fundacional de la historiografía lingüística en España, pues trata de dar una visión de conjunto de la historia de las ideas lingüísticas en nuestro país durante una etapa o periodo concreto, el del siglo XVIII. Como señala Martínez Marín (1998), después, ya en la década de los 80, encontramos dos tesis de consumados especialistas en HL hoy día: la de José Jesús Gómez Asencio (1981) sobre las categorías verbales en la gramática del periodo comprendido entre 1771-1847 y la de M^a Luisa Calero Vaquera (1986), que se ocupa del periodo inmediatamente posterior (1847-1920). También hay que destacar el estudio de autores concretos como el de Margarita Lliteras (1988) sobre Vicente Salvá. En una segunda generación de estudiosos, podemos destacar la tesis inédita de M^a Dolores Martínez Gavilán sobre las ideas lingüísticas del XVII o trabajos como el de M^a José Martínez Alcalde (2001) sobre Gregorio Mayans. Todos ellos, además, han tenido y tienen a su vez discípulos que han conducido también su actividad investigadora particularmente por los senderos de la historiografía lingüística⁴.

Se debe subrayar también la labor de determinadas asociaciones por el desarrollo de la disciplina en España: concretamente, la de la *Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (SEHL). Ya hemos comprobado que la SEHL se inscribe en el panorama internacional como una de las asociaciones que más decididamente ha luchado por

⁴ Desde su nacimiento, las investigaciones en historiografía lingüística española se suelen distribuir en distintos centros de interés relacionados con las disciplinas preexistentes: así encontramos investigadores y trabajos especializados en la historiografía de la lexicografía (Ahumada 2002), la gramaticografía o historiografía de la gramática (Calero Vaquera 1986, Gómez Asencio 1981), la ortografía (Esteve Serrano 1982), etc. Para más detalles puede consultarse Martínez Marín (1998) y García Gondar (2004).

consolidar la disciplina. También ha tenido una importancia capital en la institucionalización de estos estudios en nuestro país, al favorecer su difusión en las universidades españolas. Como afirma García Gondar (2004), “la renovación de los planes de estudio en la universidad española a lo largo de la década de 1990 permitió introducir asignaturas de contenido historiográfico (la mayoría de carácter optativo) y con ello establecer un puente —que sin duda ha sido fructífero— entre la investigación y la docencia del 1º y/o 2º ciclos”. En la actualidad ha sido generalizada la tendencia a incluir al menos una asignatura historiográfica en la titulación de Filología Hispánica⁵, y ello revela que tanto los profesores de dicha carrera —y de otras como la de Lingüística General y otras filologías— han asumido la conveniencia de una mínima formación historiográfica para los futuros licenciados e investigadores.

Precisamente, uno de los frutos más visibles de este proceso fue la creación de una segunda asociación al calor de la primera, la *Asociación de Jóvenes Investigadores en Historiografía e Historia de la Lengua Española*. En palabras del propio García Gondar (2004), la AJHLE “representa la esperanzadora germinación de la semilla sembrada en las aulas universitarias por algunos de los jóvenes profesores que en la década de 1980 apostaron por la historiografía lingüística, a la que vienen dedicando desde entonces una parte sustancial de su investigación”. En efecto, esta asociación surge en 1999 como iniciativa de un grupo de jóvenes investigadores de diversas universidades españolas a los que unía el interés por el estudio diacrónico del lenguaje (no sólo historiográfico, sino también histórico). No es ocioso el hecho de que sus tutores en aquel momento constituyeran algunos de los principales motores de la SEHL (M^a Luisa Calero Vaquera, Manuel Alvar, M^a José Martínez Alcalde, José Jesús Gómez Asencio, Emilio Ridruejo, Juan Martínez Marín, etc.). Dado que existían ya foros nacionales e internacionales de intercambio científico plenamente consolidados para los profesores universitarios, la AJHLE nace con el propósito fundamental de facilitar el conocimiento entre sí de los más jóvenes y de la divulgación de sus incipientes investigaciones. Por ello en sus estatutos se refleja como requisito para participar en sus congresos anuales el no ostentar la calidad de doctor: a pesar de las dificultades que pueden inferirse de dichas condiciones, la AJHLE camina actualmente con paso firme y ha logrado el reconocimiento pleno de asociaciones como la SEHL (cuya Junta directiva tiene como secretario a un antiguo dirigente de la AJHLE, Alfonso Zamorano Aguilar, así como a una vocal de su actual Junta directiva, Gema Belén Garrido Vílchez) y de otras asociaciones relacionadas con lo histórico como la *Asociación Historia de la Lengua Española* (AHLE).

En cuanto a los proyectos de investigación que se llevan a cabo en la actualidad dentro del panorama español, merece una especial atención el que tiene por título *Bibliografía Temática de Historiografía Lingüística Española. Fuentes Secundarias*, dirigido por los profesores Miguel Ángel Esparza y Hans-Joseph Niederehe: es una base de datos que almacena y organiza fuentes secundarias relativas a la historia de la lingüística española (entendiendo por ésta los estudios en los que el castellano aparece como medio o como fin de la descripción lingüística). Los materiales se organizan de forma temática, aunque otros índices informan de las disciplinas lingüísticas que se abordan y de los lingüistas de la tradición española que aparecen tratados en cada uno de los registros bibliográficos. Cada uno de los títulos recogidos en la base de datos va acompañado por un resumen que indica los objetivos o el propósito de su autor, la tabla de contenidos (si existe en el trabajo) e incluso, cuando es pertinente, un comentario. Se nos dio noticia del estado de este proyecto en el último congreso de la SEHL, celebrado

⁵ En Granada tenemos en la actualidad incluso una materia troncal de “Historia de la Gramática”: en 1994 solo había una, optativa “Lingüística española del Siglo de Oro”.

en la Universidad de Murcia, y despertó gran expectación, dada la rigurosidad con la que se está llevando a cabo. Saldrá publicado próximamente en forma de libro.

3. MÉTODOS Y PROBLEMAS DE LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

3.1. *El concepto de lingüística*

Si de historiar el desarrollo de las ideas lingüísticas se trata, habremos de partir previamente de un concepto de 'lingüística'. Durante el siglo XX se ha tendido a aceptar un alcance reducido de este término, pero siempre en relación con alguna figura paradigmática. Así se ha llegado a considerar que: a) la lingüística no alcanza su verdadero estatuto de ciencia hasta la "revolución" chomskiana; b) la lingüística como tal, es decir, como estudio científico del lenguaje, no empieza antes de Saussure; c) la ciencia lingüística tiene su inicio en el siglo XIX con los estudios histórico-comparativos. En este sentido, los logros anteriores se han caracterizado como "prehistoria de la lingüística".

Sin embargo, se han alzado voces en contra de esta posición, como la que de G. Mounin, para quien "creer que la lingüística acaba de estallar como un trueno en un cielo sereno sería un error. Desde hace por lo menos dos milenios y medio, los hombres aplican al lenguaje una reflexión continua. La historia de esta prepara para comprender mejor en qué consiste el valor específico de las teorías actuales"; también Lope Blanch considera errónea esta concepción restringida, "como si el constante progreso de la ciencia permitiera, en algún momento, negar la calidad de 'científico' a lo alcanzado en momentos anteriores de su historia [lo científico sería solo el presente]".

Desde la perspectiva de la HL se parte de un concepto lato de lingüística, debido, entre otras cosas, a tres razones: a) porque se tratan los mismos temas: todas son reflexiones sobre un mismo objeto, el lenguaje; b) por justicia histórica: la lingüística moderna debe mucho a la llamada *gramática tradicional*, ya que abarca múltiples perspectivas que han dado lugar a manifestaciones diversas; c) por compartir un mismo aparato: lingüística primitiva y lingüística moderna participan del aparato conceptual y terminológico esencial de la disciplina, lo cual permite que se mantenga un diálogo constante entre antiguos y modernos (Vila Rubio 2001).

3.2. *Las diferentes partes de la Historiografía (global)*

La disciplina pone en juego distintos tipos de actividades, unas de corte más teórico que otras. Así, pueden distinguirse las distintas partes en la HL, siguiendo a Swiggers (2004):

- HISTORIOGRAFÍA (DESCRIPTIVA): "Análisis y descripción de los contenidos significativos (observaciones sobre la gramática de tal lengua, clasificaciones de las partes de la oración, discusiones sobre términos o categorías gramaticales, etc.).
- EPIHISTORIOGRAFÍA: área de la Historiografía que se caracteriza por su papel de apoyo dado a la actividad descriptiva: actividades de edición de textos, actividades de documentación biográfica, sobre archivos o ejemplares de obras, o bibliográfica en general (sobre lo que se ha escrito sobre algún autor, una época, etc.). Aunque son muchas las ediciones críticas que se han hecho ya hasta la fecha en formato papel (vid. Peñalver Castillo 1995), en los últimos tiempos se ha hecho una labor muy importante de edición en soporte informático: un

ejemplo de ello es la serie VIII “Lingüística y antecedentes literarios de la Península Ibérica” de la colección Clásicos Tavera (vid. al final de “referencias bibliográficas”) o los numerosos textos que la Real Academia Española pone a disposición del investigador en su página web.

- METAHISTORIOGRAFÍA: teorización sobre la relación del historiógrafo, su objeto y la propia actividad historiográfica:
 - o Tarea *constructiva*: elaboración de un modelo historiográfico, y construcción de un lenguaje historiográfico: por ejemplo, la delimitación del concepto de “influencia”.
 - o Tarea *crítica*: análisis y apreciación de los planteamientos metodológicos de otros autores (no solo los propios).
 - o Tarea *metateórica*: reflexión sobre el objeto, el estatus de la historiografía, en relación con la propia disciplina lingüística, pero también con el resto de las disciplinas científicas.

3.3. Exigencias del historiógrafo de la lingüística

De la misma manera que para la historia de la lengua se puede hablar de una distinción entre aproximación interna y externa a la lingüística histórica, algunos especialistas han destacado esta doble perspectiva también para la HL, de modo que puede enfocarse según los conceptos de contexto y contenido. Pierre Swiggers habla, en este sentido, de

- la historia de la filosofía del lenguaje (EXTERNA): se encarga de estudiar las teorías en su contexto social. Ejemplo de este enfoque es la clásica obra de Lázaro Carreter sobre las ideas lingüísticas del siglo XVIII (1985 [1949]);
- la historia de las teorías gramaticales (INTERNA): se centra en el contenido interno, es decir, propiamente lingüístico, de las teorías. Ejemplo de este enfoque sería el estudio realizado por M^a Luisa Calero Vaquera (1986) sobre las gramáticas españolas publicadas desde 1847 hasta 1920.

Pero tampoco puede establecerse una separación tajante entre ambas aproximaciones. El propio Swiggers destaca los vínculos existentes entre el contexto y el contenido de las teorías: lo ideal es combinarlas. De todo ello se deriva la exigencia de dos cualidades por parte del historiógrafo. Éste

- ha de ser un HISTORIADOR: es decir, conocer el contexto social, histórico, biográfico, etc. en que aparecen los textos. Como afirma Hurtado Valero (2001: 563), “si nuestra disciplina se redujera —como suele ocurrir— a exponer lo que los lingüistas españoles han pensado a lo largo de la historia, su fruto sería un relato de aciertos y de errores, de anticipos y de retornos, en una línea de progreso continuo que, venciendo poco a poco las tinieblas del pasado, se dirige hacia la verdad del presente: es el enfoque típico de lo que Foucault denomina despectivamente “historia de las ideas””.
- Ha de ser un LINGÜISTA: por supuesto, el historiógrafo no puede ignorar directamente los hallazgos y logros de la lingüística reciente: *Purus historicus est asinus*. Así, se entienden, por ejemplo, trabajos como los que intentan comprobar las intuiciones pragmáticas de algunos autores.

4. LA HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA Y LA LABOR DOCENTE

Ha llegado el momento de mostrar de forma más práctica el interés directo que las investigaciones historiográfico-lingüísticas pueden tener para la práctica docente. Vamos a exponer brevemente dos casos como ejemplo: cada uno está polarizado hacia una de las dos cualidades referidas en el apartado anterior. Así, desde un punto de vista más histórico (externo), destacamos (§4.1) la importancia de conocer la historia de la propia actividad de enseñanza de la lengua española: esto puede facilitar, entre otras cosas, un mejor enfrentamiento de problemas que gozan siempre de gran actualidad, como el continuo y acalorado debate que genera la situación de bilingüismo en nuestro país. Desde un punto de vista más interno (lingüístico), analizaremos (§4.2) la vigencia actual del término *partícula*, que suele utilizarse con mucha frecuencia en la práctica docente pero sin conciencia real de su alcance.

4.1. Uno de los aspectos más candentes en los últimos años en el panorama docente es la decisión de las comunidades bilingües de promover la enseñanza de español en sus respectivos idiomas cooficiales o de requerir el conocimiento de estos por parte de los aspirantes a profesores de Secundaria. Si bien no es una práctica generalizada, desde algunos sectores se ha argumentado a favor a partir de una supuesta política impositiva del castellano en otras épocas a través de la enseñanza de la gramática española en las escuelas e institutos. El problema es complejo y en absoluto podemos analizarlo aquí hasta sus últimas consecuencias. No obstante, es importante conocer algunos hechos históricos que pueden ayudar a matizar esta última opinión. Para ello nos vamos a servir de la investigación de García Folgado (2004) acerca de la anómala proliferación de gramáticas durante el siglo XVIII en España. Como es sabido, en esta época se multiplican las medidas oficiales que persiguen la utilización o el fomento del castellano en diversas manifestaciones de la vida social ordinaria y en las que puede reconocerse el ejercicio de una verdadera política idiomática. En efecto, tras la guerra de Sucesión se impone una política “hacia dentro” de corte centralista, similar a la que se desarrolla en otros países europeos como Francia; una política de modernización basada en el principio de homogeneidad y en la unificación territorial, administrativa, económica y cultural: se producen intervenciones desde el poder encaminadas a asegurar su extensión a todo el territorio y a conseguir hacer de ella un instrumento eficaz. Así, entre las medidas adoptadas, el poder borbónico utilizó el castellano como elemento para reforzar la cohesión nacional y desarrollar políticas de modernización, particularmente a través de la educación.

En contra de lo que a veces se afirma, la extensión del castellano en el siglo XVIII corresponde a la tácita aceptación de una ideología ilustrada, no a una política deliberadamente beligerante contra las lenguas o dialectos minoritarios: en ese contexto hay que entender, según García Folgado, la tan citada Real Cédula del 23 de junio de 1768⁶. Son precisamente las regiones periféricas las que implantan con más fuerza el estudio del castellano en las escuelas. Por ejemplo, la antigua Corona de Aragón, pese a ser, en apariencia, la más perjudicada por el ideario político centralista e uniformador de

⁶ «Que la enseñanza de las primeras letras, latinidad y Retórica se haga en la lengua Castellana generalmente, donde quiera que no se practique, cuidando de su cumplimiento en las Audiencias y Justicias respectivas, recomendándose también por el Consejo a los Diocesanos, Universidades y Superiores Regulares, para su exacta observancia y diligencia en estender el idioma general de la Nación, para su mayor armonia y enlace recíproco».

los Borbones, se coloca a la vanguardia de la ideología ilustrada: para los sectores de la nobleza y la incipiente burguesía la aceptación del castellano como lengua propia se presentaba como un hecho natural, como un triunfo de la razón, y ligado a esto, como una muestra de diferenciación social, así como de colaboración con el proyecto de la monarquía. La castellanización total del territorio se ve como algo necesario e inevitable, sobre todo en los ámbitos de la enseñanza y de la ciencia, ya que se considera que avanzar en el saber implica profundizar en el conocimiento de la lengua. Así pues, la Real Cédula va a ser un importante impulso para la aparición de la gramática española como asignatura tanto en las primeras letras como en la educación secundaria.

4.2. Hoy día el término “partícula” es muy usado tanto en la teoría gramatical como en la práctica de la enseñanza escolar. Sin embargo, rara vez se repara en la ambigüedad semántica que encierra y en el desasosiego que puede causar en el alumno su uso indiscriminado pues, en cierto modo, se ha convertido en un término comodín con el que se identifican unidades para las que no se dispone de una categoría específica o inequívoca. Podemos tener un conocimiento intuitivo de lo que se designa con ella, pero lo cierto es que ello puede variar de un autor a otro, ya que, de hecho, la confusión proviene incluso de la gramática grecolatina. En realidad, solo adoptando un punto de vista historiográfico se puede delimitar el alcance de este término y utilizarlo de una forma más consecuente. Prescindiremos aquí de delinear la historia de este término (vid. Hassler 2005; Montoro del Arco 2006b) y nos centraremos en exponer las distintas soluciones gramaticográficas que se dan (Berenguer 1992) y que hemos ordenado teniendo en cuenta los sistemas de clases de palabras en los que se integra:

- En ocasiones se emplea para hacer referencia a una clasificación completamente independiente de aquella en la que se insertan los otros conceptos (adverbio, conjunción, etc.): esto es, se inscribe dentro de un sistema explicativo propio y ajeno a la delimitación de las clases de palabras: en este caso, se reafirma el significado etimológico de “partícula” como “partecilla” frente a otras palabras con mayor entidad fónica, o bien como unidad fijada en una forma invariable. Encontramos un caso muy actual de esta opción en el *Diccionario de partículas* de Santos Río (2003).
- También se utiliza como clase superpuesta, dando nombre a una *hiperclase* que englobaría las distintas subclases de adverbio, preposición conjunción e interjección (por ej. Pavón Lucero 1999); sin embargo, esta opción plantea un grave problema: ¿qué es lo que sirve para aunar estas clases de palabras? La respuesta no es fácil: a veces se debe a la necesidad de agrupar en una misma categoría, de forma negativa, todo lo que no es nombre o verbo, categorías morfológicamente muy marcadas en español como es sabido; en otras ocasiones, se trata del valor relacionante (proveniente del griego *syndesmos* ‘conjunción’, que se oponía a *onoma* ‘nombre’ y *rhema* ‘verbo’ en un sistema tripartito de clases de palabras), pero este no es generalizado pues no puede demostrarse tan claramente, por ejemplo, en el caso del adverbio; por último, se considera que confluyen en la característica de la invariabilidad, pero la posibilidad de variación de preposiciones, conjunciones y adverbios ha sido ya completamente demostrada desde hace tiempo (para más detalles, vid. Montoro del Arco 2006a).

- Por último, el término *partícula* se ha comenzado a utilizar para designar una clase de elementos que se opone a las demás clases de palabras, especialmente al adverbio y a la conjunción. Es decir, como una categoría independiente y situada al lado de las anteriores⁷: esta es la opción que late cuando se utiliza para unidades con valor pragmático intrínseco, es decir, como sinónimo de *marcador del discurso*. Un ejemplo lo encontramos en el *Diccionario de partículas discursivas del español* dirigido por Antonio Briz⁸.

Todas estas soluciones conviven a partir de cierto momento en la gramática española de forma que cuando un autor utiliza esta palabra, no podemos saber a ciencia cierta a qué se está refiriendo y no podemos resolver tampoco las dudas que surgen entre los alumnos. Nosotros hemos formulado estas tres o cuatro soluciones, que bien podrían servir a éstos como guía para la lectura de cualquier gramático. Sin embargo, como señalábamos al principio, quizá el resultado final no transparenta el enorme esfuerzo que conlleva una investigación de este tipo. Por esta razón es, a nuestro parecer, digna de elogio.

CONCLUSIONES

En definitiva, tras esta exposición, me gustaría haber fundamentado al menos varios puntos relativos a la historiografía lingüística que tienen consecuencias inmediatas en la labor como profesores de lengua española:

- Hay que desterrar definitivamente valoraciones infundadas como la de que la historiografía lingüística es un mero divertimento; antes al contrario, la búsqueda filológica se basa en un principio científico fundamental (que ha de ser utópico por necesidad), el de la exhaustividad. Así hemos de interpretar las investigaciones sobre este o aquel autor, cuyos nombres y obras quizá no nos dicen nada en primera instancia.
- El docente necesita hasta cierto punto una serie de certezas relativas, que han de descansar en algunas generalizaciones: pero hay que distinguir claramente entre dos tipos de éstas: a) las que surgen de las miradas superficiales que se hacen de la historia y que son hasta cierto punto engañosas (cuando no dirigidas); b) las generalizaciones que surgen tras la investigación historiográfica: son las más fiables pues son las más documentadas, y exigen un trabajo que solo al final puede obtener un cierto reconocimiento.
- Un profesor versado en historiografía lingüística puede afrontar con más garantías un problema de tipo sincrónico que se le presente en su labor profesional diaria. La historiografía lingüística contribuye a dotar de certezas al profesional o al menos de la conciencia histórica exacta del problema que se plantea, y fundamenta directamente cualquier afirmación que pueda trasladarse al alumno: nos hace mejores profesionales.

⁷ La existencia de una clase gramatical de palabra denominada *partícula* es más patente en las clasificaciones categoriales, por ejemplo, de las lenguas griega y alemana.

⁸ Aunque está prevista su publicación en CD-Rom, se pueden consultar los resultados parciales a través de la red, en <<http://www.textodigital.jazztel.es/ddpd/>>.

Para terminar, corresponde justificar la afirmación de que la HL nos hace mejores personas. Para ello voy a traer a colación el fenómeno conocido como “el efecto Mateo” del que el profesor Koerner habló en el V congreso de la SEHL (Murcia). Como éste señalaba, el sociólogo de la ciencia Robert K. Merton (1910-2003) hacia 1968 demostró que existe la tendencia constante de atribuir importantes descubrimientos, teorías y conceptos a las grandes figuras y no a sus discípulos, colegas o asociados. Merton denominó este fenómeno como “The Mathew Effect”, en referencia al pasaje del Evangelio de San Mateo 13, 12, que suele traducirse en castellano de la siguiente manera: “Al que tiene se le dará y abundará; y a quien no tiene, hasta lo que tiene, se le ha de quitar”. Más tarde, Merton añadió otros aspectos y ejemplos de éste ‘Mathew Effect’, que definió como la ventaja acumulada que disfrutaban aquellos que han conseguido hacerse un nombre en todo lo que atañe a la distribución de las facilidades para la investigación, financiación y otros signos materiales de reconocimiento obviando los nombres de otros que también contribuyeron en una investigación (llegando incluso a casos de usurpación). En la historia de la lingüística podrían encontrarse muchos ejemplos del mencionado ‘Efecto Mateo’, y lo mismo podría decirse en los tiempos actuales de profesionalización. Tales casos tienden a perpetuarse en los manuales de historia de la lingüística, pues muy frecuentemente no están basados en la investigación individual, sino en fuentes secundarias y también en aquellos que han tenido mayor éxito comercial.

En definitiva, la historiografía lingüística se puede entender también como un arma de justicia histórica, como base de una “actitud” general hacia la ciencia: nos forma para ser honestos con las aportaciones de nuestros predecesores (alejados o cercanos en el tiempo) o, incluso, para solucionar (al menos teóricamente, si los políticos no lo impiden) problemas de orden superior al de la mera discusión lingüística: una mayor formación historiográfica evitaría la manipulación excesiva que algunos políticos hacen de la historia de las ideas. Aparte, la delineación de influencias reales entre teóricos de la lingüística así como el conocimiento de las circunstancias históricas y personales en las que desarrollaron sus actividades pueden arrojar luz sobre los verdaderos responsables de las teorías. Obviamente, no se trata de construir una especie de “departamento de asuntos internos” que controle a los investigadores: por muy interesante e importante que nos parezca, la investigación lingüística no goza de la repercusión social o política que tienen otras áreas del conocimiento, por lo que el respeto al trabajo de los demás se convierte casi exclusivamente en una cuestión de ética profesional. En caso de no darse ésta, la historiografía permite poner a cada uno en su sitio, pero su objetivo va en una dirección más positiva: reconocer la verdadera aportación e influencia que tuvieron nuestros antecesores en las ideas lingüísticas de las que hoy en día nos servimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, Ignacio, 2002, *Cinco siglos de lexicografía del español: IV Seminario de Lexicografía Hispánica* (Jaén, 17 al 19 de noviembre de 1999), Jaén: Universidad de Jaén.
- Auroux, Sylvain, Koerner, E. F. Konrad, Niederehe, Hans-Joseph y Versteegh, Kees (eds.), 2000-2001, *History of the Language Sciences: An International handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present/ Geschichte der Sprachwissenschaften: Ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart/ Histoire des Sciences du*

- Langage: Manuel international d'histoire des études linguistiques des origines à nos jours*, vol. I (2000) y vol. II (2001), Berlín, New York: Walter de Gruyter & Co.
- Battaner Moro, Elena, 2004, "Reseña de Auroux, Sylvan, Koerner, E. F. Konrad, Niederehe, Hans-Joseph y Versteegh, Kees (eds.), *History of the Language Sciences: An International handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present*", *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* 4, pp. 65-78.
- Berenguer Sánchez, J. A., 1992, "Distintos conceptos de partícula en la descripción lingüística", *Revista Española de Lingüística* xx/1, pp. 55-76.
- Calero Vaquera, M^a Luisa, 1986, *Historia de la gramática española 1847-1920. De Bello a Lenz*, Madrid: Gredos.
- Esparza Torres, Miguel Ángel, 1996, "Trazas para una historia de la gramática española", M. Casado Velarde *et al.*, ed., *Scripta Philologica in memoriam Manuel Taboada Cid*, vol. I (La Coruña: Universidade da Coruña) pp. 47-71.
- Esparza Torres, Miguel Ángel, 2004, "De antiguos y modernos: "gramática tradicional", tradición gramatical y análisis gramaticográfico", C. Corrales Zumbado, J. Dorta *et al.*, eds., *Nuevas aportaciones sobre Historiografía lingüística*, vol. I (Madrid: Arco/Libros), pp. 455-468.
- Esteve Serrano, Abraham, 1982, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Publicaciones del Dpto. de Lingüística General y Crítica Literaria de la Universidad de Murcia: Murcia.
- García Folgado, M^a José, 2004, "Motivaciones para el estudio de la gramática española en el siglo XVIII", *Analecta Malacitana* XXVII/1, pp. 91-116.
- García Gondar, Francisco, 2004, "Balance de una década de historiografía lingüística española (1992-2002)", C. Corrales Zumbado, J. Dorta *et al.*, eds., *Nuevas aportaciones sobre Historiografía lingüística*, vol. I (Madrid: Arco/Libros), pp. 583-597.
- Gómez Asencio, José Jesús, 1981, *Gramática y categorías verbales en la tradición española 1771-1847*, Salamanca: Universidad.
- Haßler, Gerda, 2002, "Textos de referencia y conceptos en las teorías lingüísticas de los siglos XVII y XVIII", M. Á. Esparza Torres, B. Fernández Salgado y H. J. Niederehe, eds., *SEHL 2001. Estudios de Historiografía Lingüística*, vol. II (Helmut Buske, Hamburg), pp. 559-586.
- Haßler, Gerda, 2005, "*Las partículas: una denominación metalingüística y su contenido*", M. Casado Velarde, R. González Ruiz y O. Loureda Lamas, eds., *Estudios sobre lo metalingüístico (en español)*, (Frankfurt am Main: Peter Lang), pp. 257-269.
- Hurtado Valero, Pedro, 2001, "Nuevos fundamentos epistemológicos para la historiografía lingüística. Su aplicación a la lingüística española", M. Maquieira Rodríguez, M^a D. Martínez Gavilán y M. Villayandre Llamazares, eds., *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (Madrid: Arco/Libros), pp. 563-572.
- Koerner, E. F. Konrad y Niederehe, Hans-Joseph, eds., 2001, *History of Linguistics in Spain, II* (SiHoLS, 100), Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Koerner, E. F. Konrad, 1987, "On the problem of 'influence' in linguistic historiography". H. Aarsleff, L. G. Kelly y H-J. Niederehe, eds., *Papers in the History of Linguistics: proceedings of the Third International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS III)*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 13-28.

- Koerner, E. F. Konrad, 1989, "Part I: Methods and Models in Linguistic Historiography", *Practicing Linguistic historiography: selected essays (Studies in the history of Linguistics 50)*, Amsterdam: John Benjamins.
- Koerner, E. F. Konrad, 1999, "The concept of 'revolution' in linguistics: historical, methodological, and philosophical considerations", D. Cram, A. Linn y E. Nowak, eds., *History of Linguistics 1996. Selected Papers from the Seventh International Conference on the History of the Language Sciences (IHoLS VII)*, vol. I: *Traditions in Linguistics worldwide* (Amsterdam: John Benjamins), pp. 3-14.
- Koerner, E. F. Konrad, 2000, "Historia de la lingüística: logros y desafíos", *Analecta Malacitana XXIII/1*, pp. 5-19.
- Lázaro Carreter, Fernando, 1985 [1949], *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*, Crítica: Barcelona.
- Lliteras Poncel, Margarita, 1998, "Sobre la llamada gramática tradicional de la lengua española", C. Hernández Alonso, ed., *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento. 1895-1995* (Valladolid: Universidad de Valladolid), pp. 357-366.
- Martí Sánchez, Manuel, 1999, "Servidumbre y dominio en las relaciones entre la lingüística y el resto de las ciencias", M. Fernández Rodríguez, F. García Gondar y N. Vázquez Veiga, eds., *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (Madrid: Arco/Libros), pp. 443-454.
- Martínez Alcalde, M^a José, 1992, *Las ideas lingüísticas de Gregorio Mayans*, Valencia: Publicaciones del Ayuntamiento de Oliva.
- Martínez Marín, Juan, 1998, "Historiografía lingüística española: origen, desarrollo y perspectivas", C. Hernández Alonso, ed., *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento. 1895-1995* (Valladolid: Universidad de Valladolid), pp. 399-409.
- Montoro del Arco, Esteban Tomás, (2006a), *Teoría fraseológica de las locuciones particulares. Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Montoro del Arco, Esteban Tomás, (2006b), *La formación del pensamiento fraseológico español. Aproximación gramaticográfica*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Montoro del Arco, Esteban Tomás, 2005, *Introducción a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta*, Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Niederehe, Hans-Joseph, 1994, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES): Desde los comienzos hasta 1600*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Niederehe, Hans-Joseph, 1998, "Historia de la lengua e historia de la lingüística en el ámbito hispanohablante. Orígenes y métodos", C. Hernández Alonso, ed., *Homenaje al profesor Emilio Alarcos García en el centenario de su nacimiento. 1895-1995* (Valladolid: Universidad de Valladolid), pp. 91-111.
- Niederehe, Hans-Joseph, 1999, *Bibliografía cronológica de la lingüística, la gramática y la lexicografía del español (BICRES): Desde 1601 hasta el año 1700*, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Pavón Lucero, M^a V., 1999, "Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio". I. Bosque y V. Demonte, dirs., *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. I (Madrid: Espasa Calpe), pp. 565-655.
- Peñalver Castillo, Manuel, 1995, *La escuela de Menéndez Pidal y la historiografía lingüística hispánica. Aproximación a su estudio*. Almería: Universidad de Almería.

- Pozuelo Yvancos, José M.^a, 1981, *López de Velasco en la teoría lingüística del siglo XVI*, Murcia: Universidad.
- Ramajo Caño, A., 1987, *Las gramáticas de la lengua castellana desde Nebrija a Correas*, Salamanca: Universidad.
- Salvá, Vicente, 1988 [1830], *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (Estudio y edición de Margarita Llisteras), 2 vols., Madrid: Arco Libros.
- Swiggers, Pierre, 1983, “La méthodologie de l’historiographie de la linguistique”, *Folia Linguistica Historica* III/2, pp. 239-246.
- Swiggers, Pierre, 2004, “Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística”, C. Corrales Zumbado, J. Dorta *et al.*, eds., *Nuevas aportaciones sobre Historiografía lingüística*, vol. I (Madrid: Arco/Libros), pp. 113-146.
- Vila Rubio, M^a Nieves, 1999, “Breve panorama actual de los estudios sobre la historiografía lingüística y la lexicografía en España”, Associazione Ispanisti Italiani, ed., *Lo spagnolo d’oggi: forme della comunicazione. Atti del XVIII convegno* (Siena 5-7 marzo 1998) (Roma: Bulzoni Editore), pp. 71-94.
- Vila Rubio, M^a Nieves, 2001, “La Historiografía Lingüística: observaciones terminológicas y conceptuales”, M. Maquieira Rodríguez, M^a D. Martínez Gavilán y M. Villayandre Llamazares, eds., *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* (Madrid: Arco/Libros), pp. 1003-1013.

Ediciones digitales de textos:

- Álvarez De Miranda, Pedro, *Historia de la Lexicografía española peninsular*, Madrid: Fundación Histórica Tavera & DIGIBIS [2 CD-ROM].
- Gómez Asencio, José Jesús (comp.), 2001, *Antiguas gramáticas del castellano*, Madrid: Fundación Histórica Tavera & DIGIBIS [CD-ROM].
- Haensch, Gunther, (comp.), *Historia de la Lexicografía del español en América*, Madrid: Fundación Histórica Tavera & DIGIBIS [CD-ROM].
- Martínez Alcalde, María José (comp.), 1999, *Textos clásicos sobre la Historia de la Ortografía Castellana*, Madrid: Fundación Histórica Tavera & DIGIBIS [CD-ROM].
- Real Academia Española, 2001, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española* [2 DVD], Madrid: Espasa Calpe. [también accesible en www.rae.es]

Direcciones web:

- Grupo de Trabalho de Historiografia da Lingüística Brasileira*
<<http://www.fflch.usp.br/dl/anpoll2/index.htm>>
- North American Association for the History of the Language Sciences*
<<http://linguist.org/~naahols/index.html>>
- Studienkreis Geschichte der Sprachwissenschaft*
<<http://home.t-online.de/home/dutz.nodus/start.htm>>
- Società di Filosofia del Linguaggio*
<<http://ww2.unime.it/scet/filling>>
- Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas (HSS)*
<<http://www2.arts.gla.ac.uk/SESSL/Englang/HSS/>>
- Société d’Histoire et d’Épistémologie des Siencies du Langage (SHESL)*
<<http://htl.linguist.jussieu.fr/SHESL.html>>