

ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA Y
SU ENSEÑANZA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
MARCIN SOSINSKI
(eds.)

ESTUDIOS SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA Y
SU ENSEÑANZA

GRANADA
2011

ÍNDICE

Presentación	7
Leopoldo Ildelfonso Baliña García El neologismo en la radio y la televisión andaluzas	9
María Jesús Barros García Francisco Medina de la Torre El valor añadido de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas. Proyecto NIFLAR	35
María Jesús Bedmar Gómez De la fonología oracional a la fonología del enunciado. Etapa de transición	43
Teresa Cervera Mata Propuesta metodológica para el análisis del discurso escrito	63
Gloria Guerrero Ramos Fernando Pérez Lagos La neología a través de la prensa en el marco de NEOROC	81
Maciej Paweł Jaskot Marcadores del discurso en español y esperanto. Breve estudio contrastivo con ejemplos del corpus del español hablado en Granada	91
Juan Antonio Moya Corral El oriente andaluz y el español común	101
Juana Muñoz, Elvira Mendoza, María Dolores Fresneda, Gloria Carballo Prueba de evaluación de la comprensión gramatical en niños de educación infantil. Resultados preliminares	117
Carmen M. Perona Sánchez-Rey El desarrollo de la competencia emocional en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura	127
Antonio Teruel Sáez Una propuesta para la enseñanza de la competencia discursiva o textual en la ESO y en el Bachillerato: un caso práctico (el lenguaje del periodismo deportivo)	141

PRESENTACIÓN

Las *XVI Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, cuyas actas se recogen en este volumen, se celebraron durante los días 24, 25, 26 y 27 de noviembre de 2010 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada.

Como viene ocurriendo desde hace ya varios años, las jornadas se organizan en torno a un tema central en cuyo ámbito se desarrollan las conferencias y, en gran medida, las mesas redondas, los talleres y los seminarios. Pero, junto a los contenidos referentes al tema propuesto, también se da entrada a comunicaciones de tema abierto en las que se atiende a inquietudes de investigación particular, propuestas metodológicas, cuestiones de enseñanza de español como lengua materna o extranjera, etc.

El tema central sobre el que giraron los contenidos el año pasado fue el de *Morfología y creatividad lingüística*. Los conferenciantes que intervinieron fueron Santiago Alcoba Rueda de la Universidad autónoma de Barcelona, Margarita Alonso Ramos de la Universidad de la Coruña, María Tadea Díaz Hormigo de la Universidad de Cádiz, David Serrano-Dolader de la Universidad de Zaragoza y Esteban Tomás Montoro del Arco de la Universidad de Granada, todos especialistas en morfología y creatividad lingüística. Los textos de sus conferencias, redactados expresamente para nuestras Jornadas, alcanzaban una dimensión que excedía a lo programado para nuestras actas y por esta razón se decidió publicarlos en un volumen independiente de las actas.

Por las razones que acabamos de exponer, las actas de este año no llevan, como viene siendo habitual, el título del tema general sobre el que giran una parte de sus actividades. Este año las editamos bajo el lema de *Estudios sobre la lengua española y su enseñanza*.

En esta decimo sexta edición de las Jornadas intervinieron, además de los ya mencionados y de varios profesores de nuestra Universidad, otros de las universidades de Almería, Jaén y Varsovia. Contamos, asimismo,

con la colaboración de profesores de EE. MM. y doctorandos que nos informaron de las primicias de sus investigaciones.

Queremos mostrar nuestra satisfacción por esta nueva edición y dejar constancia una vez más de nuestro profundo agradecimiento a todos aquellos que de una u otra forma han colaborado en el desarrollo de este fructífero encuentro científico.

Los editores

EL NEOLOGISMO EN LA RADIO Y LA TELEVISIÓN ANDALUZAS

Leopoldo Ildelfonso Balaña García
Universidad de Granada

El lenguaje es un «antes» y no un «después», en relación con el pensamiento lógico. Éste determina, ciertamente, modifica y supera los conceptos que el lenguaje le proporciona, pero, al mismo tiempo, depende del lenguaje: en primer lugar, porque los conceptos primarios debe tomarlos del lenguaje; en segundo lugar, porque debe expresarse mediante el lenguaje.

Eugenio Coseriu¹

0. INTRODUCCIÓN²

La presente aportación pretende constatar la cualidad, que no la cantidad, de neologismos reproducidos por los profesionales de los medios de comunicación orales andaluces. Esto tiene su razón de ser en el hecho comprobado empíricamente a través de la observación de la recopilación de los datos ofrecidos por los informantes de que el número de neologismos no dependerá de las variables sociales comúnmente tenidas en cuenta en la disciplina de la Sociolingüística, como son la edad, el sexo o la instrucción de los informantes ni de otras variables peculiares en este tipo

¹ *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*, pp. 241-242.

² El concepto de sincronía inherente a este estudio es crucial, en el sentido de que las palabras que en el momento del análisis pudieran ser desconocidas para la mayoría de las personas, hoy, meses más tarde, seguramente ya no lo sean.

de estudios como son el tipo de medio, el tipo de programa, el área de difusión (local o regional), etc. sino que estará estrechamente relacionado con el tema de exposición, debate o entretenimiento del cual hablen los informantes, así como de la inventiva creativa o imaginación lingüística de los hablantes *motu proprio*, variables éstas altamente imprevisibles.

Para ello, antes que nada debo reestructurar lo que entiendo personalmente como neologismo, y cómo este concepto puede subdividirse en diferentes tipos, o mejor en diversos grados, siguiendo una suerte de *continuum* que dependerá de la palabra nueva en cuestión. Con arreglo a esto, he realizado una encuesta pertinente para verificar hasta qué punto es válida la clasificación que hago dentro del concepto tradicional de neologismo. A continuación aplicaremos esta gradación al corpus recogido de los diferentes medios de comunicación orales andaluces.

1. PROPUESTA DE GRADACIÓN PARA REDEFINIR PARTE DEL CONCEPTO OCUPADO POR EL TÉRMINO *NEOLOGISMO*

La etimología de *neologismo*, como todos sabemos, es la de ‘palabra nueva’ más la forma usada en español para designar términos científicos - *ismo*. Si bien ya Saussure (1995: 112-117) nos enseñó que cuando alguna de las dos caras del signo lingüístico fuera sustituida por otra diferente dicho signo de manera íntegra se transformaría (y, así, desde ese punto de vista se define hoy el neologismo), sin embargo, yo querría proponer una clasificación paralela que acotara más precisamente el concepto de neologismo en español.

Mientras que con el término *neologismo* podríamos entender exclusivamente una parte de lo que hoy más o menos acertadamente concebimos como neologismo, con otro término, que podría ser el de *neolexismo*, entenderíamos solamente aquella palabra nueva completamente, o sea, nueva en sus dos planos, el formal y el de contenido. Este último, por razones obvias que analizamos a continuación, se halla estrechamente relacionado con el extranjerismo o préstamo léxico-semántico. En el lado contrario, nos topáramos con la *reformulación*, la cual no constituye una forma léxica nueva *per se* sino que sólo es el resultado de la adición de dos o más formas ya conocidas por el hablante, y cuyo significado está íntimamente unido a la suma de los significados de las partículas que componen la palabra reformulada.

¿Por qué hago este planteamiento? ¿Hay realmente una necesidad de acuñar un nuevo término para estos conceptos que no son nuevos? La dedicación de expertos por ofrecer una visión coherente acerca de la for-

mación de palabras en español (Alvar Ezquerra y Miró Domínguez, 1983; Lang, 1992; Várela, 1993; Alvar Ezquerra, 1995; Guerrero Ramos, 1997; Hernando Cuadrado, 1998; *et alii*) no deja resquicio alguno para la creación de nuevos conceptos que cubran huecos que hayan quedado vacíos.

La cuestión precisamente es ésta, la excesiva nomenclatura y conceptualización sobre el neologismo (*composición, derivación, parasíntesis, acortamiento, préstamo o extranjerismo*, y sus diferentes mecanismos de formación: *sinapsia, disyunción, contraposición, aglutinación, nominalización denominativa, nominalización deadjetival, nominalización deverbal, adjetivación denominativa, adjetivación adjetival, adjetivación deverbal, verbalización denominativa, verbalización deadjetival, verbalización deverbal, adverbialización, abreviamiento o truncamiento, acronimia, abreviatura simple, abreviatura compuesta, abreviatura compleja o sigla, calco semántico, calco léxico y calco híbrido*, fundamentalmente), amén de otras clasificaciones que obedecen a factores más amplios no de formación del neologismo sino del resultado dentro del sistema lingüístico dado (como *general, común, especializado*, verbigracia –Guerrero, 2007: 2545-2558–, conceptos que de alguna manera no facilitan la labor en este tipo de trabajos sociolingüísticos sino que más bien lo alargan y complican hasta casi el sinsentido. Por ello, acuñamos solamente tres tipos de neologismos dependiendo no de las posibilidades gramaticales o semánticas de la Lengua española sino de la mayor o menor consciencia lingüística de la reproducción de algo nuevo en mayor o menor medida por parte de los hablantes.

Para poder hablar de neologismo sin perdernos demasiado, deberíamos ubicarnos siempre en una sincronía absoluta, pero esto es completamente inviable. Nos hallamos en una diacronía imparable compuesta por millones de sincronías que se suceden a toda prisa y sin pausa, y en todos los campos y hacia todas direcciones dentro del nivel léxico-semántico de la lengua.

De esta manera, aceptadas estas premisas, se hace totalmente necesario aseverar que todas las palabras del español (y de cualquier otra lengua) han sido, son o serán neologismos³. De hecho, podríamos llegar a conocer mediante un diccionario silábico de composición todo el repertorio léxico formal posible que el español, u otra lengua romance o de otras familias de lenguas que tuvieran un sistema escriturario formado a través de sílabas (C+V, V+C, V+V,...) y con un alfabeto latino (francés, portu-

³ Recordemos la, hoy tan usada, palabra *joven*, introducida por Luis de Góngora a partir de 1612 a través de su *Fábula de Polifemo y Galatea*, al igual que otras muchas.

gués, inglés, alemán, etc.), llegaría a alcanzar en un futuro, repertorio de creación tanto patrimonial como extranjero⁴.

Por ello, ¿cuándo una palabra nueva es considerada un neologismo? ¿Cuándo es utilizada por un determinado número de usuarios o por la frecuencia de uso de cierta comunidad lingüística especializada (Guerrero, 2007, op. cit.)? Y, asimismo, ¿cuándo una palabra nueva que se introduce por vez primera en un idioma deja de ser un neologismo? La pregunta en sí ya es incluso incorrecta. *I. e.*, para mí la derivación y la composición no pertenecen al campo de la neología de manera estricta, y si pertenecieran sería en un grado menor. Apoyémonos en ejemplos.

En español no es nueva la palabra *cocinado* y tampoco la palabra *pre-cocinado*, tampoco lo es el prefijo *pre-*. Por tanto, estamos de acuerdo en que todos estos elementos no son neologismos, aunque algún día, sin duda, lo fueron.

En español, no es nueva la palabra *trasnochar*, que en origen es un compuesto, o lo que es lo mismo un neologismo (*tras*+verbalización de *noche*), sin embargo ¿la palabra *retrasnochar* sería un neologismo? Desde la perspectiva que quiero defender, no lo sería. ¿Por qué?

El significado del prefijo *re-* es reconocido por todos los hablantes que poseen una competencia mínima en español y el vocablo *trasnochar* también es consabido, ambos elementos son reconocidos por los hablantes tanto en su forma como en su contenido; por lo tanto, la palabra resultante por composición de dos elementos no es nueva ni en su forma ni en su significación. Lo cual haría posible una situación comunicativa en la que el término se utilizara por vez primera por un emisor y en la cual un receptor entendiera a la primera sin reservas lo comunicado. Leamos este ejemplo improvisado pero verosímil de dos jóvenes charlando apaciblemente:

Juan: ¡Vaya fiesta la del jueves!

Eva: Sí, yo hacía tiempo que no *trasnochaba* tanto.

Juan: Yo fui directamente desde la fiesta a clase, yo *retrasnoché*.

Eva: Claro (*risas*).

Juan: (*risas*)

¿Es *retrasnochar* un neologismo? Claro que no. Los elementos son propios del sistema de la lengua española y su forma de unirse también, el

⁴ Este proyecto de un Diccionario combinatorio silábico ya se encuentra iniciado y se halla inscrito en el Registro de la Propiedad Intelectual de la Junta de Andalucía.

significado varía pero se comprende: no hay ahí nada nuevo, sino sólo un significado que se ha recalcado o ha variado en su cantidad expresiva, o máxime un nuevo concepto que se ha sintetizado por la mera suma de los significados de las unidades que lo comportan.

Y el atentísimo lector pensará que no todos los casos son iguales. Evidentemente, deberíamos analizarlos más pormenorizadamente. Por ejemplo, y hay muchos de este tipo, no es exactamente lo mismo *calcar* que *recalcar*, *partir* que *repartir*, *flotar* que *reflotar*, etc. aunque en sus orígenes se hallaban semánticamente más unidos que en la actualidad, y aun hoy guardan una angosta relación entre sus significados.

El otro día escuchaba en la retransmisión de un partido de fútbol por televisión el término *postpartido*, es decir, 'el análisis después del partido por parte de especialistas y profesionales del mundo del balompié del partido que se estaba jugando en ese momento'. ¿Supuso este nuevo –para algunos probablemente incluso erróneo– vocablo un problema para la comunicación desde la perspectiva bien dicotómica o bien de binomios saussuriana? Por supuesto que no, es otro ejemplo de *reformulación* a través de elementos completamente conocidos por la competencia lingüística del usuario.

Por lo cual, aunque se producen sobrados casos de excepción –que no hacen más que corroborar la regla– la mayoría de los vocablos constituidos por composición o por derivación en español constituyen el grado menor del concepto denominado tradicionalmente como neologismo, esto es, el significado final no varía sustancialmente del que contienen los elementos que constituyen el dicho neologismo.

De esta manera, podríamos afirmar, pues, que el hecho de describir el neologismo estilístico como una nueva formulación dentro del incesante cambio lingüístico que supone la lengua no sería en vano. Este tipo de neologismo, como venimos diciendo, podríamos etiquetarlo como *reformulación*, el cual englobaría la composición, la derivación y la creación *ex nihilo*. Dentro de este último tipo de creación léxica únicamente incluiría las onomatopeyas (nivel fónico), las cuales *a priori* mantendrían algún tipo de afinidad entre el sonido léxico, el significado y el referente. Y el resto lo conservaríamos como un tipo de analogía (nivel morfológico) o metáfora (nivel semántico) que podrían concretarse bien en una *reformulación* o bien en un *neologismo*, dependiendo de la palabra en cuestión.

En el punto opuesto a la *reformulación* –porque no estaríamos hablando de cajones estancos sino siempre de un *continuum*–, en el otro extremo de la cuerda, se encontraría el *neolexismo*, y en medio de ella el

neologismo (tabla 1). Funcionalmente, podríamos representarlo como sigue:

<i>reformulación</i>	<i>neologismo</i>	<i>neolexismo</i>
+ motivación	+ / -	- motivación
- novedad	- / +	+ novedad
<i>retrasnochar</i>	<i>complejo</i>	<i>pen drive</i>

Tabla 1: *Continuum* de los tipos de neologismos según novedad y motivación

Como argumentamos, la *reformulación* contempla dos características fundamentales: una escasa novedad, por lo ya aducido (formas conocidas y significado relacionado con los de los elementos que componen el término nuevo, así como paralelismos con formas conocidas, por ejemplo *postpartido* es totalmente similar en su construcción a *postparto*, gracias a la misma significación del sufijo *post-* en ambos casos), y una gran motivación lingüística, o sea, en estos casos se parte de la base del conocimiento que el hablante posee de su propia lengua.

En el caso opuesto nos encontramos con el *neolexismo*, el cual presenta una novedad completa tanto en forma como en contenido y una baja motivación lingüística, es decir, apenas, y sobre todo en un primer momento de uso, la relación de creación de la palabra nueva con el sistema de la lengua es baja o nula. Por ello, como apuntábamos al principio, en este tipo nos hallaremos casi siempre con los extranjerismos o préstamos.

Entrambos colocaríamos el *neologismo*, que recogería las palabras nuevas a medio camino entre un concepto y otro. Por ejemplo *pinta*, *complejo*, *pelechar*,...

Otra de las cuestiones estrictamente relacionada con la anterior, pero cuya importancia le hace merecedora de ser analizada aparte, es la de la conciencia del hablante oyente sobre la consideración de usar palabras nuevas; quiero decir, hasta qué punto los interlocutores consideran la producción de una palabra en contexto (o fuera de él) como una mera *reformulación* o como una palabra realmente nueva en su lexicón, que no transparente una significación precisa e incluso cuya pronunciación provoque problemas en la comunicación debido a que en el sistema propio, en este caso el del español, no encuentre con facilidad sonidos fonéticos semejantes.

Lancemos la hipótesis de que el hablante se hallará a su vez, en cuanto a la competencia con respecto de palabras nunca antes oídas, en un *continuum* que irá desde la comprensión y pronunciación o producción fónica no perjudicable a la comunicación entre él y otro interlocutor hasta la completa incomunicación de ambos interlocutores de la misma lengua.

Podríamos representarlo, siguiendo el cuadro anterior, de la siguiente manera (tabla 2) –siempre desde una sincronía absoluta y última: junio de 2010–:

<i>reformulación</i>	<i>neologismo</i>	<i>neolexismo</i>
+ conciencia	+ / –	– conciencia
+ propiedad	+ / –	– propiedad
<i>postpartido</i>	<i>células madre</i>	<i>Facebook</i>

Tabla 2: *Continuum* de los tipos de neologismos según la conciencia lingüística del hablante y la adecuación dentro del sistema lingüístico en cuestión

Esto es, en la *reformulación* se da una mayor conciencia en el hablante de la palabra nueva tanto en su significación como en su pronunciación, y esto no es debido más que a la forma de aparecer que tiene dicha palabra nueva: a través de la unión (composición) o de la declinación (derivación) de elementos propios de la lengua de la que el hablante es competente.

Por su lado, el *neolexismo* se entendería como lo opuesto a la *reformulación*. En el *neolexismo* la conciencia por parte del hablante es poca o ninguna con respecto al nuevo vocablo o sintagma, y esto es así puesto que ninguno de los morfemas de dicha palabra (seguramente extranjerismo) es reconocido por el lexicón del hablante del español, o dicho de otra manera, la palabra es completamente nueva. Por último, el *neologismo* se hallaría en una situación intermedia.

2. CASO PRÁCTICO DE JUSTIFICACIÓN

Advirtamos algunos ejemplos diacrónicamente últimos y sincrónicamente nuevos, desde la *reformulación* al *neolexismo* pasando por el *neologismo*⁵: *postpartido* (< post- + partido), *zapaterista* (< Zapatero + -ista), *células madre* (< *stem cell*), *weekend* (< fin de semana), *Facebook* (< 'registro de presentación'⁶) y *tippear* (< *to type* + -ar).

Es obvio, la mayor lejanía de la competencia lingüística del hablante se va a producir en palabras completamente nuevas en sus dos planos, es

⁵ En este momento no nos interesa si las palabras son recogidas por el *DRAE* o por otros diccionarios o vocabularios especializados o no. El sintagma *células madre* aparece ya en el *DRAE* de 2001, mientras que en el *DRAE* de 1992 aún no se recoge.

⁶ La traducción literaria es mía.

decir, en los extranjerismos, que forman parte del grupo denominado por nosotros *neolexismos*.

Ahora realicemos una prueba con cuatro hablantes nativos de español con diferente competencia en cuanto a su propio idioma, y analicémosla de la siguiente manera. En un primer momento le pediremos a los informantes que nos definan y/o expliquen si saben lo que significa cada uno de estos vocablos fuera de contexto. En el caso de que el hablante no reconociera el significado correcto de la palabra o se aproximara de manera superflua al mismo le repetiríamos el término focalizándolo en un contexto lingüístico válido.

El baremo en el cual recogimos la continuidad de la competencia lingüística del sujeto con respecto a la palabra nueva fue el siguiente:

0. Entiende la palabra fuera de contexto.
1. Entiende la palabra en un contexto apropiado.
2. No entiende la palabra pero por el contexto más o menos le da un valor estimado, cercano al real.
3. No entiende la palabra absolutamente en ningún caso.

Los vocablos utilizados para ser etiquetados dentro de los tres tipos de neologismos que hemos graduado son:

1. *postpartido*: 'lo que procede tras un partido de fútbol en forma de debate, entrevista o resumen sobre el mismo'.
2. *zapaterista*: 'perteneciente al presidente Zapatero o a su gobierno'.
3. *células madre*: 'las que se reproducen dando lugar a dos o más células hijas'.
4. *weekend*: 'fin de semana'.
5. *Facebook*: 'sitio web gratuito de redes sociales creado por Mark Zuckerberg'.
6. *tipear*: 'escribir a máquina, pulsar las teclas de un teclado de ordenador o máquina de escribir'.

Los contextos lingüísticos en los que incluimos estas seis palabras nuevas fueron los siguientes⁷:

1. *Gran actuación del equipo blaugrana, tras el pitido final no se vayan, analizaremos las mejores jugadas en el postpartido.*
2. *El proyecto zapaterista del segundo gobierno del PSOE tiene la intención de administrar unos presupuestos sociales al alza.*

⁷ Todos los ejemplos son reales, fueron extraídos de diferentes textos especializados.

3. *Un equipo de científicos ha conseguido crear células madre pluripotenciales sin tener que introducir virus en el organismo.*
4. *¡Qué ganas tengo de que llegue ya el weekend!*
5. *Facebook abarca un nuevo uso, en este caso los grupos privados. Contraviniendo la filosofía que le ha hecho popular –la de compartir lo personal de forma semipública–, esta funcionalidad está orientada a dar servicio a las familias que quieren que toda la actividad del grupo quede en privado.*
6. *El objetivo del juego es simple: dispararle a todo lo que nos venga a atacar. Pero no, no tenemos que apuntarle a ninguno, sino simplemente tipear la palabra que aparece debajo de cada uno de los enemigos que viene a matarnos.*

Los datos sociológicos de los cuatro informantes que participaron en esta encuesta son⁸:

○ Informante 1:

Sexo: hombre.

Edad: 35 años.

Profesión: portero de finca.

Instrucción: estudios básicos.

Estancias prolongadas fuera de Granada: ninguna.

○ Informante 2:

Sexo: hombre.

Edad: 44 años.

Profesión: auxiliar sanitario.

Instrucción: estudios medios.

⁸ La encuesta fue reducida puesto que no era necesario que fuera mayor cuantitativamente. Sólo se recogen informantes de sexo masculino para que los resultados fueran homogéneos en este sentido, ya que el conocimiento de las mujeres con la misma instrucción que los encuestados deben compartir *a priori* los mismos conocimientos generales que los hombres. En lo que hemos hecho hincapié tampoco es en la edad sino en la instrucción. *A posteriori* pudimos percatarnos de que en ciertos casos, como el de *Facebook*, el conocimiento de la significación de lo que era en esos momentos un *neolexismo* –siendo hoy ya un *neologismo*, apenas año y medio después–, esto es, una palabra completamente nueva en la comunidad de habla, presentaba una mayor covariación con la edad que con la instrucción, puesto que si bien el catedrático de universidad especializado en lingüística lograba traducir el extranjerismo como 'cara' + 'libro' no conocía la nueva realidad que señalaba dicho término, mientras que el editor de 35 años de edad sí reconocía el término y la realidad asociada sin necesidad de insertar la palabra en un contexto válido. De todas formas, los otros dos encuestados tampoco conocían el vocablo *Facebook*, por lo que la covariación mayor o más significativa de conocimiento de estas nuevas palabras o neologismos se da entre la edad (segunda generación) y la instrucción (alta).

Estancias prolongadas fuera de Granada: Córdoba y País Vasco.

○ Informante 3:

Sexo: hombre.

Edad: 35 años.

Profesión: editor.

Instrucción: estudios universitarios no relacionados con la Lengua española.

Estancias prolongadas fuera de Granada: Jaén e Inglaterra.

○ Informante 4:

Sexo: hombre.

Edad: 62 años.

Profesión: catedrático de universidad.

Instrucción: estudios universitarios avanzados y especializados en Lengua española.

Estancias prolongadas fuera de Granada: Olvera, Jaén, Canadá.

2.1. Los resultados del caso práctico

Nuestra hipótesis apriorística encuadraba los ejemplos utilizados en la siguiente relación:

- *Reformulaciones: postpartido y zapaterista.*
- *Neologismos: células madre y weekend.*
- *Neolexismos: Facebook y tipear.*

No obstante, tras el estudio empírico dedujimos las conclusiones oportunas obtenidas de la encuesta y encasillamos de nuevo los ejemplos en los conceptos de *reformulación*, *neologismo* y *neolexismo*.

Siguiendo la codificación anterior para la competencia del informante según la nueva palabra (puntuación de 0 a 3), conseguimos la siguiente relación (tabla 3).

Nº Inf.	<i>postpartido</i>	<i>zapaterista</i>	<i>células madre</i>	<i>weekend</i>	<i>Facebook</i>	<i>tipear</i>
1	0	0	3	1	3	3
2	0	1	0	3	3	3
3	1	1	0	0	0	0
4	0	0	0	0	3	0

Tabla 3: Tabulación de las diferentes palabras nuevas según el grado de conocimiento de los informantes

El análisis de los resultados según el programa estadístico SPSS 15.0 para Windows ha sido el siguiente⁹. Las variables “edad”, “profesión” y “estancias prolongadas fuera de la localidad de origen” no han sido analizadas puesto que no iban a ser más relevantes que las obtenidas para la variable “instrucción” (tabla 4), que pienso que es la más altamente significativa.

nivel de instrucción	conoce fuera de contexto	conoce en contexto	se aproxima en contexto ¹⁰	no conoce
nivel bajo	33,3%	16,7%	0,0%	50,0%
nivel medio	33,3%	16,7%	0,0%	50,0%
nivel alto	0,0%	33,4%	0,0%	66,6%
nivel especializado	83,3%	0,0%	0,0%	16,7%

Tabla 4: Resultados porcentuales del conocimiento de la palabra nueva según la instrucción

El término *postpartido* fue reconocido automáticamente por los informantes en un 75% de las oportunidades, es decir, tres de cuatro (tabla 5). El otro informante lo reconoció por el contexto lingüístico dado. Por tanto, tres lo conocen sin contexto alguno y uno en un contexto dado. Es decir, este término no es otra cosa que una *reformulación*. Incluso el informante 2 explicó *postpartido* asimilándolo a la palabra *postparto*.

⁹ El Chi-cuadrado de Pearson y la Significación asintótica (bilateral) no se presentan en ningún cuadrante con el fin de no saturar ni el texto ni al lector de información innecesaria. De todas formas, la Significación asintótica (bilateral) en todos los cruces es altamente significativa: todas resultan o 0.000. o más bajas a 0.05, y con un elevado Chi-cuadrado de Pearson.

¹⁰ En primer lugar se haría necesaria en este caso –no sé si en posteriores encuestas más amplias con un mayor número de muestras también lo sería– una recodificación, puesto que el punto 2 referente a “no entiende la palabra pero por el contexto más o menos le da un valor estimado” no ha surgido en ninguna de las cuatro entrevistas para ninguno de los seis vocablos.

		<i>postpartido</i>	
		conoce sin contexto	conoce en contexto
Instrucción	nivel bajo	25,0%	0,0%
	nivel medio	25,0%	0,0%
	nivel alto	0,0%	25,0%
	nivel especializado	25,0%	0,0%

Tabla 5: Resultados porcentuales para el término *postpartido* según la instrucción del informante

El vocablo *zapaterista* fue comprendido automáticamente por un 50% de los encuestados (tabla 6). Mientras dos de ellos reconocieron el término fuera de contexto, los otros dos lo hicieron en un contexto dado. Sorprendentemente parece que mi hipótesis empieza a tomar algo de forma. En este caso hay un porcentaje menor de conocimiento fuera de contexto, y lo más relevante resulta ser que la mayor covariación de los neologismos con la variable “instrucción” no funciona en este caso, ya que son los niveles de instrucción bajo y especializado los que conocen el término sin contexto. De todas maneras, podríamos seguir interpretando este término como una *reformulación* y no como un *neologismo*, ya que o se conoce directamente o se conoce en un contexto determinado.

		<i>zapaterista</i>	
		conoce sin contexto	conoce en contexto
Instrucción	nivel bajo	25,0%	0,0%
	nivel medio	0,0%	25,0%
	nivel alto	0,0%	25,0%
	nivel especializado	25,0%	0,0%

Tabla 6: Resultados porcentuales para el término *zapaterista* según la instrucción del informante

La locución *células madre* fue entendida automáticamente por los informantes en un 75% de los casos, pero el otro 25% no lo reconoció en absoluto ni dentro ni fuera de contexto (tabla 7). En este caso, puesto que es el informante de instrucción baja el encuestado que no conoce el sintagma *células madre*, y a pesar de lo que había pensado en un principio, este vocablo compuesto es ciertamente una *reformulación* y no un *neologismo*.

		<i>células madre</i>	
		conoce	no conoce
Instrucción	nivel bajo	0,0%	25,0%
	nivel medio	25,0%	0,0%
	nivel alto	25,0%	0,0%
	nivel especializado	25,0%	0,0%

Tabla 7: Resultados porcentuales para el término *células madre* según la instrucción del informante

Mediante el anglicismo *weekend* ya comenzamos a apreciar ciertas diferencias más agudas con respecto a los anteriores neologismos: un 50% de los informantes lo reconoce sin necesidad de contexto, un 25% no lo reconoce sin contexto y el otro 25% no lo reconoce absolutamente (tabla 8). Por tanto, este término es un *neologismo* que aunque antiguo no ha sido asimilado todavía sino sólo por la población con una mayor instrucción y conocimiento de la lengua inglesa.

		<i>weekend</i>		
		conoce	en contexto	no conoce
Instrucción	nivel bajo	0,0%	25,0%	0,0%
	nivel medio	0,0%	0,0%	25,0%
	nivel alto	25,0%	0,0%	0,0%
	nivel especializado	25,0%	0,0%	0,0%

Tabla 8: Resultados porcentuales para el término *weekend* según la instrucción del informante

El novísimo vocablo *Facebook* es sin duda un *neolexismo*, que con el tiempo seguramente pasará a ser un *neologismo* (posiblemente ya lo sea cuando este artículo se dé al público). En este caso, el porcentaje de desconocimiento absoluto del término llega al 75% de los informantes. El 25% restante (el informante de instrucción alta y de la segunda generación: 35 años) lo reconoce sin necesidad de contexto (tabla 9).

		<i>Facebook</i>	
		conoce	no conoce
Instrucción	nivel bajo	0,0%	25,0%
	nivel medio	0,0%	25,0%
	nivel alto	25,0%	0,0%
	nivel especializado	0,0%	25,0%

Tabla 9: Resultados porcentuales para el término *Facebook* según la instrucción del informante

El informante 2, con ese componente de asimilación que tiene todo hablante en su competencia lingüística, relacionó *tipear*, aunque bromeando, con *tapear*. Asimismo, el informante 1 y 2, relacionaron también *tipear* con la marca del borrador de tinta Tippex, con lo que concluían que este vocablo podría significar 'borrar', 'corregir', etc. Con esto sólo quiero insistir en lo ya dicho, el concepto tradicional de neologismo cuenta con un factor muy alto de reformulación de la lengua. La lengua funciona en gran parte por asimilación y tiende a suprimir irregularidades que no sean económicas (Martinet, 1991: 219-225). Es decir, una palabra nueva cuanto más cercana esté de una etimología popular, de una asimilación o de una reformulación con elementos ya existentes en la lengua de llegada o en la de residencia del término, mayor posibilidad tendrá de triunfar en el uso.

		<i>tipear</i>	
		conoce	no conoce
Instrucción	nivel bajo	0,0%	25,0%
	nivel medio	0,0%	25,0%
	nivel alto	25,0%	0,0%
	nivel especializado	25,0%	0,0%

Tabla 10: Resultados porcentuales para el término *tipear* según la instrucción del informante

El término *tipear* fue reconocido por el 50% de los informantes (tabla 10), los de mayor nivel cultural. El otro 50% no lo reconoció en absoluto. Por tanto, *tipear* estaría a caballo entre el *neologismo* y el *neolexismo*. Por ser palabra más utilizada en Hispanoamérica que en España, la consideraremos en este caso como *neologismo*, en contraposición a lo que habíamos propuesto en un primer momento.

Según estos datos, podemos llegar a la subsiguiente clasificación de los cuatro términos que hemos utilizado como ejemplos.

Parece que la variable “instrucción” es pertinente para este estudio en la mayoría de los casos, lo cierto es que el tamaño de la muestra no nos hace desconsiderar la información arrojada por la misma sino extraer de momento conclusiones plausibles sobre este punto.

Nuestra hipótesis apriorística quedaría tras la información que nos ofrece este caso práctico de la siguiente manera:

- *Reformulaciones: postpartido, zapaterista y células madre.*
- *Neologismos: weekend y tipear.*
- *Neolexismo: Facebook.*

3. METODOLOGÍA UTILIZADA

El presente estudio exploratorio se ha llevado a cabo tomando muestras de medios de comunicación orales (radio y televisión) de las dos ciudades representativas de lo que algunos han venido en llamar la Andalucía occidental y la oriental (Lamiquiz, 1985; Roper, 1993; Mondéjar, 1995; Villena, 2006), y de la región autónoma andaluza (tabla 11).

	Televisión	Radio	Total
Medios locales sevillanos	2	2	4
Medios locales granadinos	2	2	4
Medios regionales andaluces	2	1	3
Total medios	6	5	11

Tabla 11: Distribución de los diferentes tipos de medios de comunicación orales que conforman el corpus

Las grabaciones se realizaron entre enero y febrero de 2008 y entre septiembre y octubre de 2009¹¹ en los siguientes canales de televisión de Sevilla, Granada y los correspondientes a la comunidad autonómica andaluza (tabla 12). Algunos de estos canales o emisoras son de ámbito nacional (o provincial para el caso de los medios locales) pero las grabaciones realizadas son de programas de producción propia en desconexión local con locutores y presentadores que podríamos denominar “locales”.

Los medios que podrían haberse etiquetado como “provinciales” se han obviado, puesto que el muestreo no resultó ser satisfactorio ni en cantidad ni en variedad, y además porque las pocas cadenas y emisoras que emiten en una ratio provincial convergen completamente con el estándar nacional, puesto que las entidades que dirigen estos escasos programas son nacionales.

	Televisión	Radio
Medios locales sevillanos	<ul style="list-style-type: none"> • CRN Giralda Sevilla • Localia Televisión Sevilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Onda San Pablo Radio Sevilla • Onda Giralda Radio Sevilla

¹¹ Al enfrentarnos a una población muy reducida, conformada de antemano por la dirección técnica respectiva de cada uno de los medios de comunicación y completamente fuera de nuestro alcance y/o manipulación, la dificultad a la hora de obtener el corpus sociolingüístico de los rasgos estudiados se multiplicó enormemente.

Medios locales granadinos	<ul style="list-style-type: none"> • Canal 21 La opinión Granada • Localia Televisión Granada 	<ul style="list-style-type: none"> • Onda Ciudadana Radio Granada • Radio Granada
Medios regionales	<ul style="list-style-type: none"> • Canal Sur Televisión • Canal Sur 2 Televisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Canal Sur Radio

Tabla 12: Distribución de los diferentes canales y emisoras que conforman el corpus

El número de grabaciones suma un total de 13, con una duración completa de aproximadamente 3 horas, y constituye un cómputo final de 22 informantes.

Sólo hemos tenido en cuenta la producción lingüística de los profesionales de los medios de comunicación, o sea, de los contratados por las diferentes empresas de comunicación (locutores, reporteros, etc.) y no así la de los entrevistados, espontáneos y demás, los cuales no responden al canon direccional que la cadena o la emisora en cuestión pudiera imponer teniendo en cuenta su concepto de prestigio lingüístico y medial (Baliña, 2011a) y sus nociones de interés comercial, o sea, de cómo conseguir más audiencia (Baliña, 2011b: 45-46).

En cuanto a la problemática del origen del profesional del medio (Ávila, 2003: 59), debemos reparar en la complejidad que supone su conocimiento y en que tendremos que guiarnos por la presunción de la *aceptación* (Carbonero, 2003) y por la de la *acomodación* (Spolsky, 1998) que aquél admita de unos rasgos innovadores pero estandarizados y nivelados en buena medida. De tal forma que si se consideran las normas principales de los medios de comunicación como invariantes –es decir, como estándares– el locutor que debiera adaptarse a unas directrices de producción lingüística determinadas por la empresa mediática en cuestión recogería de la comunidad de hablantes en la que se halla inmerso –en la que vive y trabaja– un número reducido de léxico meridio-occidental frecuente pero neutro, esto es, no marcado ni desde el punto de vista vernacular ni desde el punto de vista del estándar nacional, sino desde la perspectiva abstracta de una suerte de koiné regional (Villena, Moya *et alii*, 2003) que se apartara del estándar nacional alejándose al mismo tiempo de lo local, y cuyos representantes lingüísticos la aceptaran como una variedad nivelada y prestigiosa (Baliña, 2008).

Para no dejar lugar a dudas en cuanto a la terminología utilizada con respecto al tipo de informante, antes que nada, debemos acotarla y defi-

nirla adecuadamente para que, así, el lector conozca con seguridad al profesional concreto al que estamos haciendo referencia en cada momento:

- a. El locutor o presentador es aquel que en términos de jerga mediática es el *productor*, esto es, en el sentido de que es el que produce el programa, del que parte el primer tono de voz, enunciado o saludo. En bastantes ocasiones coincide este *productor* con el director del programa, otras veces no. Este informante tiene la peculiaridad –además de ser el que se dirige al auditorio en primera instancia y el que se erige en hilo conductor del programa– de ir dando el turno al reportero secundario o enviado, al tiempo de que desde su propio discurso parte el del reportero primario o colaborador, con indicación expresa por parte de este presentador o locutor de ese paso del uno al otro o sin ella.
- b. El reportero primario o colaborador es aquel al que el locutor o presentador da paso, y que se mantiene físicamente ausente. Re-transmitiría desde el propio estudio de grabación. O también aquel que aparece presente y acompañando en el estudio de grabación al locutor o presentador pero que posee un papel secundario en el contexto general del programa. Tanto el reportero primario como el secundario pueden hablar utilizando la conocida técnica de *voz en off*.
- c. El reportero secundario o enviado es aquel al que o bien el presentador o locutor o bien el reportero primario o colaborador dan paso dentro del decurso de la noticia, descripción, argumentación, etc. para que retransmita en presencia, normalmente fuera del estudio, interaccionando con interlocutores ajenos a la cadena o emisora.

4. CODIFICACIÓN PARA EL ANÁLISIS SOCIOLINGÜÍSTICO DE LAS MUESTRAS

Variable dependiente:

- 1) Variantes o tipos:
 0. *reformulación*
 1. *neologismo*
 2. *neolexismo*

Variables independientes:

❖ Variables lingüísticas:

- 2) Factores contextuales:
 0. interior de enunciado
 1. inicio de enunciado
 2. final de enunciado
- 3) Factores gramaticales:
 0. palabra simple (cucú)
 1. palabra compuesta (pen drive)
- 4) Acento de la palabra:
 0. oxítona
 1. paroxítona
 2. proparoxítona
 3. preproparoxítona
 4. fluctuante
 5. compuesta
- 5) Factores funcionales:
 0. vocativo
 1. sujeto
 2. núcleo de predicado
 3. CD
 4. CI
 5. CC
 6. Suplemento
 7. Atributo
 8. Otros
- 6) Categoría gramatical o morfológica:
 0. sustantivo o nombre
 1. adjetivo
 2. verbo
 3. adverbio
 4. otros

- 7) Número de sílabas de la palabra:
0. monosilábica
 1. bisilábica
 2. trisilábica
 3. polisilábica
 4. compuesta
- ❖ Variables sociales:
- 8) Tipo de medio:
0. televisión
 1. radio
- 9) Área de difusión del medio:
0. regional
 1. local
- 10) Localidad donde se ha recogido la muestra:
0. Sevilla (local)
 1. Granada (local y regional)
- 11) Tipo de programa:
0. noticiero
 1. entrevista, debate o coloquio
 2. ocio y entretenimiento
 3. documental o reportaje
- 12) Sexo del informante:
0. hombre
 1. mujer
- 13) Tipo de informante:
1. locutor o presentador
 2. reportero primario o colaborador
 3. reportero secundario o enviado
- 14) Canales y emisoras:
- Canales de televisión:
 1. Canal Sur Televisión
 2. Canal Sur 2 Televisión
 3. Canal 21 La Opinión Granada Televisión

4. CRN Giralda Sevilla Televisión
 5. Localia Televisión Sevilla
 6. Localia Televisión Granada
- Emisoras de radio:
1. Canal Sur Radio
 2. Onda San Pablo Radio Sevilla
 3. Onda Giralda Radio Sevilla
 4. Onda Ciudadana Radio Granada
 5. Radio Granada

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el cotejo de los porcentajes extraídos del programa informático de estadística SPSS 15.0 para Windows en cuanto al léxico estudiado en 22 informantes extraídos de 13 grabaciones de 11 cadenas de televisión y emisoras de radio, hemos conseguido los siguientes resultados en cuanto al tipo de neologismo según el tipo de medio, la difusión del medio, el tipo de programa, el tipo de informante, los factores gramaticales y la categoría morfológica, y asimismo hemos obtenido un porcentaje absoluto de frecuencia para los tres tipos de neologismos (tabla 13):

	Total neologismos
<i>Reformulación</i>	32,5%
<i>Neologismo</i>	55,8%
<i>Neolexismo</i>	11,7%

Tabla13: Resultados porcentuales absolutos de los diferentes tipos de neologismos

Comprobamos (tabla 14) cómo el porcentaje del *neologismo* siempre es mayor en ambos medios, sobre todo en la radio, en la que es ampliamente mayoritario. El tipo de neologismo con menor porcentaje de aparición es el *neolexismo*, con un 13% en televisión y un 2,9% en radio. Como hemos constatado en otras ocasiones la radio es un medio que lo debe todo a la palabra y no cuenta con la imagen y el paralenguaje como en el caso de la televisión, y por ello la referencia al *neolexismo* apenas aparece en la radio, puesto que su explicación sería lingüísticamente más costosa (Baliña, 2011b: 104-105).

	Televisión	Radio
<i>Reformulación</i>	36,2%	19,3%
<i>Neologismo</i>	50,7%	77,8%
<i>Neolexismo</i>	13,0%	2,9%

Tabla 14: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según el tipo de medio

Con respecto a la variable “área de difusión del medio” (tabla 15), la variante regional vuelve a suponer la de mayor soporte para las actualizaciones de *neologismos*, con más de la mitad del porcentaje (51,6%), y subiendo en los medios locales hasta un 67,9%. En el caso del área medial local, el *neolexismo* es bastante superior a la *reformulación*, la cual presenta un valor de 9,4%. De esto, podemos deducir que la comunicación que desea ser más cercana es la que potencialmente se sirve de todos los recursos extremos de la lengua, entre otros de los *neolexismos*.

	Regional	Local
<i>Reformulación</i>	39,1%	9,1%
<i>Neologismo</i>	51,6%	67,9%
<i>Neolexismo</i>	9,4%	23,1%

Tabla 15: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según el área de difusión del medio

Si nos centramos en la variable “tipo de programación”, el *neologismo* vuelve a imponerse con bastante ventaja con respecto a los otros dos tipos de neologismos sobre todo en la variante “ocio y entretenimiento” (tabla 16), con un 71,4%. El *neolexismo* vuelve a ser la variante de menor porcentaje, con un 14,5% en los noticieros, un 4,8% en ocio y entretenimiento y un 0,0% en los documentales. Sin duda es una sorpresa que los documentales tengan un absoluto 0,0% de aparición de *neolexismos*, ya que los documentales de ciencias (biología, astrofísica, informática,...) son ciertamente los que proporcionan al lenguaje popular el porcentaje más alto de *neolexismos*. Pero la sorpresa sólo es superficial, si ahondamos un poco en los principios que rigen la intercomunicación de un científico y de un televidente o radioyente medio, suponemos que la cadena o emisora conoce perfectamente que los *neolexismos* que no se han asentado aún en el sistema de la lengua no deben usarse puesto que rompería la comunicación entre emisor y receptor, por tanto sólo los *neolexismos* que ya forman parte sustancial de la cosmogonía de la comunidad de habla, que son consabidos por lo menos a ciertos niveles, o sea, que son ya prácticamen-

te *neologismos* pueden usarse sin temor a que esa comunicación se rompa en un momento dado.

	Noticiero	Ocio	Documental
<i>Reformulación</i>	36,4%	23,8%	7,9%
<i>Neologismo</i>	49,1%	71,4%	92,1%
<i>Neolexismo</i>	14,5%	4,8%	0,0%

Tabla 16: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según el tipo de programa

En la tabla 17 observamos que el recuento de los datos nos ofrece ahora un mayor porcentaje para la *reformulación* en la variante “locutor o presentador” y para el *neologismo* en la variante “reportero primario o colaborador”, que es con diferencia el porcentaje más alto con un 68,4%, seguido muy de cerca por el “reportero secundario o enviado” con un 66,7%. Si bien habíamos observado que en el medio local el *neolexismo* era bastante elevado debido a la proximidad de la vida y la realidad que la cadena o emisora gustaba de establecer con sus seguidores, resulta paradójico el resultado del “reportero secundario o enviado” en cuanto a la actualización de *neolexismos*, la cual es muy baja. Puesto que como sabemos este reportero es el que se halla más próximo a la calle y a las personas de a pie. Pero pensemos en el tiempo que la cadena o emisora proporciona a este segundo reportero: es muy escaso. Por tanto, de la misma manera que acabamos de ver este reportero no arriesga a que su conversación se vea truncada en plena calle por el uso de *neolexismos*.

	Locutor o presentador	Reportero 1 o colaborador	Reportero 2 o enviado
<i>Reformulación</i>	45,5%	21,1%	33,3%
<i>Neologismo</i>	39,4%	68,4%	66,7%
<i>Neolexismo</i>	15,2%	10,5%	0,0%

Tabla 17: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según el tipo de informante

La mayor parte de los tres tipos de neologismos son palabras simples (tabla 18), excepto el *neolexismo* que es el que presenta un mayor porcentaje de palabras compuestas (57,1%). Al ser la mayoría de *neolexismos* extranjerismos directos o a través de calcos semánticos o léxicos de realidades nuevas y complejas no es de extrañar que las palabras nuevas que las representen sean también compuestas.

	Palabra simple	Palabra compuesta
<i>Reformulación</i>	34,3%	14,3%
<i>Neologismo</i>	58,6%	28,6%
<i>Neolexismo</i>	7,1%	57,1%

Tabla 18: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según los factores gramaticales

Por el siguiente cruce de variables (tabla 19) deducimos que el *neolexismo* sólo se da en la categoría gramatical del nombre, puesto que en las otras no hay casos computados. Algo que también llama la atención es el alto porcentaje (76,9%) de la categoría del verbo para el *neologismo*. Esto sólo nos puede dar pie a pensar que todas las palabras nuevas de un idioma normalmente penetran como nombre, y que posteriormente se adjetivizan, se verbalizan y se adverbializan.

	Sustantivo o nombre	Adjetivo	Verbo
<i>Reformulación</i>	32,8%	50,0%	23,1%
<i>Neologismo</i>	51,7%	50,0%	76,9%
<i>Neolexismo</i>	15,5%	0,0%	0,0%

Tabla 19: Resultados porcentuales de los diferentes tipos de neologismos según la categoría gramatical o morfológica

6. ALGUNAS CONCLUSIONES

- El número de neologismos registrados en el corpus es muchísimo más alto que el esperado en un primer estadio del estudio.
- La mayoría de las nuevas palabras o términos son *neologismos* cuya variante mayoritaria es “palabra simple” dentro de la variable “factores gramaticales”.
- Todos los *neolexismos* pertenecen a la categoría gramatical del nombre.
- De los pocos *neolexismos* que hemos hallado, casi todos o son extranjerismos o son acrónimos de grupos de palabras españolas. Asimismo, la mayoría de los *neolexismos* son palabras compuestas o sintagmas.
- El tipo de neologismo que presenta un mayor porcentaje de ocurrencia es el *neologismo*, seguido por la *reformulación* y por el *neolexismo*.

- El porcentaje de *neologismo* siempre es mayor en ambos medios (radio y televisión). La radio no permite el uso de *neolexismos* debido a la falta de la imagen y el paralenguaje.
- El *neologismo* es el tipo de neologismo con mayor surgimiento con respecto a la variable regional, con más de la mitad del porcentaje, y se impone con respecto a los otros dos tipos de neologismos sobre todo en la variable “ocio y entretenimiento”. Mientras que el *neolexismo* predomina en el medio local y desaparece en la variante “documental”.
- La *reformulación* ofrece un porcentaje mayor en cuanto a la variante “locutor o presentador”, y en la variante “reportero primario o colaborador” y “reportero secundario o enviado” el tipo que prevalece con diferencia es el *neologismo*.

REREFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E., 1982, *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- Alvar Ezquerra, M. y A. Miró Domínguez, 1983, *Diccionario de siglas y abreviaturas*, Madrid, Alhambra.
- Alvar Ezquerra, M., 1995, *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco/Libros.
- Ávila, R., 2003, “La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica* 51/1, 57-79.
- Baliña García, L. I., 2008, “La estandarización lingüística en los medios de comunicación andaluces”, en J. A. Moya Corral y M. Sosinski, eds., *Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (Granada, Universidad de Granada), 127-149.
- Baliña García, L. I., 2011a, “Estudio sociolingüístico de la publicidad en periódicos deportivos españoles de tirada nacional”, en *Actas del IX Congreso Internacional de Lingüística*, (Valladolid, Universidad): en prensa.
- Baliña García, L. I., 2011b, *El habla en la radio y la televisión andaluzas*, Alicante, Editorial Club Universitario.
- Carbonero Cano, P., 2003, *Estudios de sociolingüística andaluza*, Sevilla, Universidad.
- Coseriu, E., 1980, “Historische Sprache und Dialekt”, en J. Göschel, ed., *Dialekt und Dialektologie*, Wiesbaden, 106-116.

- Coseriu, E., 1987, "Palabras, cosas y términos", en *In memoriam Inmaculada Corrales, I. Estudios lingüísticos*, San Cristóbal de La Laguna, Universidad, 175-185.
- Coseriu, E., 1989, *Teoría del Lenguaje y Lingüística General. Cinco estudios*, Madrid, Gredos.
- Góngora y Argote, L., 1996, *Fábula de Polifemo y Galatea*, Madrid, Cátedra.
- Guerrero Ramos, G., 1997, *Neologismos en el español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- Guerrero Ramos, G., 2007, "Neología general, neología común y neología especializada", en P. Cano López, ed., *Actas del VI Congreso Internacional de Lingüística General, Las lenguas y su estructura (Iib)*, vol. 2, T. II, 2545-2558.
- Hernández Campoy, J. M. y M. Almeida, 2005, *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Comares.
- Hernando Cuadrado, L. A., 1998, "Sobre la formación de palabras en español", en M. A. Celis Sánchez y J. R. Heredia, eds., *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, 257-264.
- Labov, W., 1983, *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Labov, W., 1994, *Principios del cambio lingüístico*, Madrid, Gredos.
- Lang, M. F., 1992, *Formación de palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- Lamiquiz, V., 1982-1987, *Sociolingüística andaluza*, vv. 1-5, Sevilla, Universidad.
- Martinet, A., 1991, *Elementos de Lingüística General*, Madrid, Gredos.
- Medina Guerra, A. M., coord., 2003, *Lexicografía española*, Barcelona, Ariel.
- Mondéjar Cumpián, J., 1995, "La norma lingüística del español y la pretendida norma de las hablas andaluzas", en *Analecta Malacitana*, 18, 29-40.
- Real Academia Española, 1992 y 2001, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Real Academia Española, 2001, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Ropero Núñez, M., 1993, *La modalidad lingüística andaluza*, Sevilla, Grazalema/Santillana.
- Saussure, F., 1995, *Curso de lingüística general*, Madrid, Akal.
- Spolsky, B., 1998, *Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- Várela, S., ed., 1993, *La formación de palabras*, Madrid, Taurus.

- Villena Ponsoda, J. A., J. A. Moya Corral, A. Ávila Muñoz y M. Vida Castro, 2003, “Proyecto de investigación de la formación de dialectos (FORDIAL)”, en *ELUA* 17, 607-636.
- Villena Ponsoda, J. A., 2006, “Andaluz oriental y andaluz occidental: estandarización y planificación en ¿una o dos comunidades de habla?, en A. M. Cesteros, I. Molina y F. Paredes, eds., *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*, (Madrid, Arco/Libros), 233-254.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008, “Divergencia dialectal en el español de Andalucía: el estándar regional y la nueva koiné meridional”, en H-J. Döhla, R. Montero y F. Báez de Aguilar, eds., *Lenguas en diálogo. El iberorromance y su diversidad lingüística y literaria. Ensayos en homenaje a Georg Bossong*, (Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert), 369-392.

EL VALOR AÑADIDO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. PROYECTO *NIFLAR*.

María Jesús Barros García
Francisco Medina de la Torre
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

El proyecto NIFLAR (*Networked Integration in Foreign Language Acquisition and Research 'Integración de la Red en la Adquisición e Investigación de Lenguas Extranjeras'*)¹ ha sido aprobado por el Programa de Enseñanza Permanente (*Lifelong Learning Programme*) de la Comisión Europea, con el propósito de contribuir a la innovación y mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para enriquecer el contexto educativo del aprendiz de la lengua extranjera y del propio proceso formativo del profesor, NIFLAR aboga por el uso sincrónico de entornos virtuales propios de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación). Tanto el alumno como el profesor en formación se ven beneficiados por la oportunidad de realizar prácticas e interacciones auténticas, así como por la oportunidad de formar parte de un aprendizaje que se sirve de herramientas novedosas para conseguir entornos de inmersión lingüística. Decimos profesor en formación porque se trata, en su mayoría, de alumnos de posgrado de diferentes universidades del mundo, que están recibiendo formación para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras (español, holandés, alemán,

¹ Para más información, consúltense las páginas web <http://niflar.ning.com> y <http://www.niflar.eu>.

portugués, ruso, etc.), por lo que la participación en este proyecto les brinda la posibilidad de poner en práctica los conocimientos teóricos aprendidos y comenzar a tener contacto con alumnos reales.

El proyecto NIFLAR ha tenido una duración de dos años completos (desde 1 de enero de 2009 hasta el 31 de diciembre de 2010) y ha sido coordinado por La Universidad de Utrecht, con la participación y colaboración de otras instituciones de dentro y de fuera de Europa: las universidades de Granada y Valencia (España); Universidad de Coimbra (Portugal), Palacky University Olomuc (República Checa), Nevsky Institute y Novosibirsk State Technical University (Rusia), Universidad de Concepción (Chile), Comenius College (Holanda) y varios centros de enseñanza secundaria españoles y holandeses.

1. COLABORACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA EN EL PROYECTO NIFLAR

La Universidad de Granada ha colaborado desde sus inicios con el proyecto NIFLAR, y lo ha hecho de diferentes maneras, entre las que destacamos las siguientes:

1) Diseño de tareas atractivas para el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los alumnos. Dichas tareas debían ser apropiadas a la enseñanza de la lengua española a través de diferentes entornos de aprendizaje: videoconferencias, mundos virtuales y clase tradicional. Para comprobar su validez, las tareas diseñadas se pilotaron con un grupo reducido de alumnos entre los meses de noviembre de 2009 y marzo de 2010. Este pilotaje sirvió para valorar la actitud de los participantes hacia la enseñanza-aprendizaje de una lengua a través de herramientas TIC y para ser conscientes de los problemas técnicos que pueden surgir durante las sesiones de trabajo, así como las posibles soluciones a dichos problemas.

2) Investigación de distintos aspectos pragmatolingüísticos a partir de un corpus formado por los pilotajes de las videoconferencias llevadas a cabo entre profesores de Valencia y alumnos de Utrecht. El corpus de grabaciones de NIFLAR constituye un material audiovisual muy valioso para realizar investigaciones lingüísticas de distinto tipo. En nuestro caso, nos ha servido para analizar diferentes aspectos relativos al desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los aprendices, en concreto: los errores sintácticos más comunes, el caudal léxico asociado a un cierto nivel de competencia, el empleo apropiado o inapropiado de la cortesía, el dominio de las estrategias de intensificación y de atenuación

para lograr los objetivos y gestionar la propia imagen, la adecuación del discurso a las características de la situación comunicativa, las interferencias lingüísticas más frecuentes, etc.

Asimismo, las grabaciones de las distintas sesiones de trabajo facilitan la evaluación positiva o negativa de los resultados de aprendizaje conseguidos mediante la enseñanza con entornos virtuales.

3) Participación de los alumnos del Máster de Español como Lengua Extranjera (Universidad de Granada) en cinco sesiones de enseñanza de español por videoconferencia, con estudiantes holandeses de la Universidad de Utrecht.

4) Realización de actividades de difusión del proyecto NIFLAR a través de congresos, reuniones científicas y seminarios, para dar a conocer sus objetivos y resultados. Al hablar de los objetivos, son tres los aspectos que debemos destacar: a) la internacionalización e innovación de programas académicos destinados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; b) la contribución a la investigación internacional sobre el uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza de las lenguas; y c) el diseño de herramientas prácticas que permitan al alumno mantener interacciones reales con hablantes nativos de la lengua meta. En suma, el establecimiento de una red de trabajo internacional con distintos organismos especializados en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras, para sopesar las ventajas y desventajas que supone el uso de herramientas TIC en la enseñanza y adquisición de lenguas, poniendo el foco de atención en el desarrollo de las competencias comunicativa e intercultural de los estudiantes.

2. LA ENSEÑANZA VIRTUAL

Mediante la selección de los principios pedagógicos más adecuados, el diseño de tareas en las que se integren de forma apropiada la lengua y la cultura metas y el uso de herramientas innovadoras, el proyecto NIFLAR pretende convertir el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras en una experiencia más atractiva y, en consecuencia, incrementar la motivación de los alumnos y su progreso. Estas herramientas innovadoras a las que nos referimos son los mundos virtuales y las videoconferencias.

Los mundos virtuales (programas *Second Life* y *Opensim*) son simuladores informáticos que recrean, mediante personajes ficticios, la vida cotidiana. Esto es, se trata de entornos sintéticos donde los aprendices pueden crear su fisonomía virtual e interactuar con personas de cualquier parte del mundo en situaciones de comunicación sincrónica auténtica.

El valor más destacado de los entornos virtuales es que permiten recrear diferentes escenarios, como restaurantes, ferias de empleo (vid. Imagen 1), hoteles, etc., en los que se ofertan distintos roles a los alumnos para realizar simulaciones muy cercanas a la realidad. Los informáticos han desarrollado estos diferentes escenarios para que el alumno y el profesor puedan trabajar en contexto, lo cual constituye una excelente oportunidad para la práctica de funciones y vocabulario específicos.



Imagen 1: Mundo virtual

Por su parte, las videoconferencias son entornos digitales sincrónicos de colaboración, donde los aprendices pueden comunicarse cara a cara, almacenar y mostrar documentos, producir textos conjuntamente, visionar videos y fotografías, compartir materiales, etc. Durante la videoconferencia, los alumnos realizan una serie de tareas para mejorar sus destrezas orales y escritas. Se procura establecer grupos de trabajo entre hablantes nativos y no nativos de edades similares, para motivar y ayudar al aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde un punto de vista técnico, para hacer posible una videoconferencia es necesario que cada participante disponga de una buena conexión a Internet, una cámara web, un micrófono y unos audífonos. Asimismo, el proyecto proporciona a los participantes una plataforma virtual *Adobe Connect* que posee múltiples funciones, como podemos apreciar en la

imagen (2). En la parte superior izquierda de la imagen encontraremos a las tres participantes que están haciendo uso de plataforma en ese preciso instante, puesto que se trata de una videoconferencia múltiple. A la derecha, puede observarse una fotografía en la que aparecen varias personas vestidas con trajes típicos de Holanda. Esta fotografía forma parte de una de las tareas que los alumnos están realizando en ese momento. En este mismo espacio también se pueden compartir vídeos, documentos escritos y presentaciones de diapositivas. En la parte inferior de la imagen se encuentran, a la izquierda, la información sobre los distintos miembros conectados a la plataforma; en el medio, el chat; y en la parte de la derecha, la pizarra digital de uso común, que permite la redacción de textos en línea.

Imagen 2: Plataforma usada para las videoconferencias



Esta plataforma nos ofrece la posibilidad de grabar toda la interacción entre los participantes, para su posterior evaluación y análisis. Como indicábamos anteriormente, la Universidad de Granada, entre otras funciones, se encarga del estudio de distintos aspectos pragmalingüísticos a través del material grabado durante las videoconferencias.

Además de los textos orales, el proyecto NIFLAR ha ideado un modelo de transcripción que facilita el trabajo de las grabaciones: *multimodal transcription scheme* 'esquema de transcripción multimodal'. Este sistema se sirve de tablas en las que se recoge la información pertinente por medio de diferentes columnas: en la primera, se indican los distintos

turnos de habla, identificando a cada interlocutor con unas siglas; en la segunda columna aparece el texto transcrito²; en la tercera columna se anota aquello que el investigador en cuestión desee estudiar; la cuarta columna está destinada a señalar gestos, movimientos u otras cuestiones relativas al lenguaje no verbal, que resulten importantes desde un punto de vista comunicativo; y por último, se reserva una columna para indicar si los participantes en la videocomunicación están haciendo uso de alguna fotografía, vídeo, documento en línea o del chat.

Al comienzo de cada transcripción el investigador encontrará una serie de datos introductorios donde se informa sobre el sexo, la edad y la procedencia de los interlocutores, así como su nivel de competencia.

Puede verse un ejemplo de este tipo de transcripción en la siguiente figura, en la que participan tres hablantes, identificados como EU1 (Estudiante de Utrecht 1), EV1 (estudiante de Valencia 1) y EU2 (Estudiante de Utrecht 2). En la columna *Transcripción*, hemos destacado en negrita las intervenciones en las que los hablantes desempeñan ciertas funciones comunicativas. El investigador en cuestión estaba interesado por el estudio de las estrategias y los esquemas de interacción que favorecen el progreso armónico de un diálogo, analizado en la tabla 1.

Finalmente, para valorar el efecto positivo o negativo de las TICs en la enseñanza-aprendizaje de una lengua, el proyecto NIFLAR trabaja con un grupo de control las mismas tareas que se usan en los mundos virtuales y en las videoconferencias. Este grupo de control aprende la lengua extranjera en lo que se considera un contexto tradicional: el aula física. El contraste de los resultados de aprendizaje conseguidos con cada uno de los entornos de aprendizaje ha permitido confirmar la utilidad y el valor añadido de las nuevas tecnologías: la motivación de los alumnos es muy superior, por la novedad que implica el uso de estos entornos virtuales y por la posibilidad de interactuar con hablantes nativos. Todo ello acelera el progreso del aprendiz en la lengua y cultura metas.

3. RECAPITULACIÓN

En suma, el proyecto NIFLAR persigue conseguir procesos de enseñanza-aprendizaje más auténticos y gratificantes, tanto para el alumno como para el profesor, que contribuyan a la innovación y mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, el proyecto proporciona en-

² Los integrantes del proyecto NIFLAR han seguido un modelo simplificado del sistema de transcripción ideado por el Grupo Val.Es.Co. (cf. Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002).

tornos virtuales y tareas que persiguen la mejora del compromiso, la motivación y la actitud de los estudiantes hacia la lengua y cultura metas: los alumnos aprenden practicando la lengua en situaciones reales de comunicación.

Todas las sesiones de aprendizaje quedan registradas, lo cual permite al profesor evaluar el trabajo de los alumnos y su progresión desde la primera hasta la última tarea. Asimismo, se ha propuesto un modelo de transcripción para la representación escrita de los textos orales, con la intención de que este material audiovisual pueda servir como corpus para distintos tipos de investigaciones lingüísticas.

TURNOS	TRANSCRIPCIÓN	FUNCIÓN	LENGUAJE NO VERBAL	OTROS
1 EU1 (Rick)	la bebida→ y y eeh			Fotos Videos Documentos compartidos Uso del chat
2 EV1 (Aurora)	la comida rápida→	Colaborar con el tema		
3 EU1 (Rick)	sí y preparar preparar un mezcla↑ de música↑ de música muy relajá(da) ↑ o→	Manifiestar acuerdo	EU2 e muestra dubitativa a la hora de realizar su intervención, por temor a confundirse	
4 EU2 (Jenny)	¿o de bailar? ↑	Auxiliar al hablante		
5 EU1 (Rick)	¡sí!	Asentir enfáticamente		

Tabla 1: sistema de transcripción utilizado en el proyecto NIFLAR

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co., 2002, *Corpus de conversaciones coloquiales. Oralía anejos*, Madrid, Arco Libros.

DE LA FONOLOGÍA ORACIONAL A LA FONOLOGÍA DEL ENUNCIADO. ETAPA DE TRANSICIÓN

María Jesús Bedmar Gómez
Universidad de Granada

0. PROPÓSITO

Tomando como punto de partida la fonología oracional, hemos pretendido establecer las bases de la fonología del enunciado en el artículo titulado “Fonología oracional y fonología del enunciado: sobre la constitución prosódica del discurso oral” (actualmente en vías de publicación)¹. Al respecto, las cuestiones que queremos plantear en esta comunicación enlazan con dicho artículo y tienen que ver, en lo fundamental, con las diferentes posibilidades de segmentación de la cadena hablada que de ambos modelos de fonología se derivan.

¿Por qué plantear la fonología del enunciado? Principalmente por razones de continuidad histórica y también por razones de claridad: porque ayuda a discernir los límites de la propia unidad *enunciado*. No resulta fácil, en efecto, conjugar los rasgos lingüísticos prosódicos y no prosódicos imprescindibles para la delimitación de la entidad enunciado como unidad lingüística, como unidad capaz de segmentar el discurso y, al mismo tiempo, encontrar su proyección, su expansión, en unidades de estudio más amplias.

La fonología oracional quedó establecida en nuestro panorama de estudios por Navarro Tomás (1944, 1950, 1966). El cambio de perspectiva de los principios que se plantean en su modelo lo lleva a cabo A. Quilis

¹ *Oralia*. En prensa.

(1964, 1981, 1982, 1993, 1999); pero será más tarde cuando A. Hidalgo (1997) culmine este proceso. Precisamente la línea de investigación desarrollada por este último autor en su tesis doctoral (luego plasmada en su obra de 1997) recoge el testigo de Quilis: se fundamenta en la consideración del enunciado como unidad comunicativa y hace realidad la posibilidad de su estudio desde el punto de vista prosódico mediante su segmentación en grupos de entonación.

En estos momentos y de acuerdo con nuestro título, queremos tratar aquí las aportaciones de Quilis como representante de la transición, del paso de la fonología oracional a la fonología del enunciado. A él le corresponde el mérito de haber invertido, bien sea en lo teórico, los presupuestos de la fonología oracional. Esto es lo que queremos poner de relieve.

Dos puntos clave, según se desprende de lo dicho más arriba, hay que señalar para encajar su figura: el de partida, constituido por las aportaciones de Navarro Tomás, y el de llegada, constituido por las aportaciones de Hidalgo. A ambos autores nos remitiremos para delimitar y entender mejor el trasfondo de las mencionadas aportaciones de Quilis.

A la par que nos ocupamos de las posturas de Navarro Tomás y de Quilis, tendremos en cuenta algunas observaciones paralelas hechas por nuestra parte en un tiempo en el que no existía más expectativa que la oracional en el panorama de estudios. Tales observaciones se basaban en el tratamiento directo de textos de *habla coloquial*², tomaban como rumbo la superación del modelo oracional y la necesidad prioritaria de atender al enunciado.

1. EL PUNTO DE PARTIDA: LA FONOLOGÍA ORACIONAL

Al horizonte retrospectivo de la fonología oracional le vamos a dedicar la primera parte de nuestra exposición. Obtendremos de este modo el punto de mira necesario para establecer y valorar el campo de actuación de Quilis y, a la vez, para ir marcando el camino hacia una actual fonología del enunciado.

² Se basaban ya entonces en la observación directa de textos orales que hoy calificaríamos con la etiqueta de *habla coloquial* (en adelante, e indicándolo como corresponde, utilizaremos la cursiva para marcar la aplicación extemporánea de este término a nuestros estudios sobre lo oral). Cfr. Bedmar: 1983, 1985, 1987, 1989, 1994 y 2005.

1.1. En 1966 Navarro Tomás (1996: 77 y ss.) deja afianzada la necesidad de determinar las unidades melódicas de un texto o de un discurso con el fin de hacer el análisis de entonación correspondiente. Así lo pone de manifiesto en el capítulo *Unidades fonológicas* de sus *Estudios de fonología española*. Concretamente, en el apartado *Grupos de entonación* afirma:

1. Que la *unidad melódica* es la unidad más corta de discurso con *sentido propio y forma musical determinada*.

2. Que la extensión de la unidad melódica se mide por el número de sílabas, o lo que es igual, que sus límites coinciden con los del *grupo fónico*, unidad esta que define como porción de discurso comprendida entre dos pausas sucesivas de articulación.

3. Que de la combinación de estas unidades resulta la *arquitectura melódica de la oración*.

Dichas ideas, divulgadas en diferentes etapas (1944, 1950, 1966), habían llegado a ser presupuestos indiscutibles en la teoría de la entonación española; si bien –según estima Quilis en *Fonética acústica* (1981: 414)– respondían a una metodología “lógicamente carente de principios funcionales y con un corpus apegado a la lengua literaria”.

Pero tales ideas no le habían sido ajenas al propio Quilis. En su *Curso de Fonética y Fonología españolas para hablantes angloamericanos*³ –obra anterior a *Fonética acústica* (1981) –, había entendido los conceptos de grupo fónico y pausa a la manera de Navarro Tomás; de hecho así los explica al comienzo del capítulo dedicado a la entonación (1982: 163). Más aún: en la representación de modelos que cierra su obra *Fonética acústica*, tampoco Quilis llega a prescindir por completo de ciertos principios relacionados con el texto escrito, principios que tienen que ver tanto con las ideas de Navarro Tomás como con sus propias experiencias de trabajo. En esta cuestión nos centraremos más adelante.

2. EL PATRÓN DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

Navarro Tomás (1996: 77 y ss.) había dejado establecido el predominio del patrón de las unidades de siete y ocho sílabas para la lengua hablada. Afirma este autor que la agrupación de las palabras en unidades melódicas obedece a principios fundamentales de la tradición rítmica del idioma,

³ El *Curso de Fonética y Fonología*, escrito conjuntamente con J. Fernández, tuvo tanta aceptación que volvió a ser editado a los pocos meses de su publicación. La 2ª ed. es de 1965.

independientemente de las corrientes estilísticas que hayan influido en la mayor o menor extensión gramatical del periodo. En este sentido, pone en relación el grupo octosilábico, al que considera base de la construcción fonológica de la lengua, con la medida del verso popular, medida primitiva tradicional y permanente.

Tomando sus estudios como referencia, en 1985 tuvimos ocasión de publicar en la revista *LEA* un estudio sobre medición de grupos fónicos en textos orales que hoy podríamos considerar de carácter *coloquial* (Bedmar, 1985: 213-228). Hasta esa fecha solo se conocían datos procedentes de textos escritos debidos, primordialmente, a las aportaciones del referido Navarro Tomás. El nuestro, por el contrario, fue un trabajo que, dentro de sus limitaciones⁴, permitió configurar patrones de medición de grupos fónicos basados directamente, mediante grabaciones, en la observación de la lengua hablada.

Esta es la comparación de resultados:

1. Si el margen de las mediciones realizadas a partir de textos escritos en prosa se encuentra, salvo casos aislados, entre una y dieciséis sílabas, en los textos representativos del registro *oral coloquial* ese margen se amplía considerablemente: los límites oscilan entre una y cuarenta sílabas; si bien la frecuencia de aparición de grupos fónicos que superan la treintena de sílabas es mínima.

2. Si para Navarro Tomás el *cuerpo central* de las mediciones obtenidas en textos escritos está constituido por unidades de cinco a diez sílabas, preferentemente por las de siete y ocho, en los textos coloquiales el cuerpo central se desplaza hacia una zona de nivel cuantitativamente inferior: grupos fónicos de cuatro, cinco, seis y siete sílabas.

Así pues, la comparación de los distintos niveles de análisis nos permitió establecer la regularidad del patrón de cuatro y cinco sílabas en textos orales de *carácter coloquial* (aplicamos el concepto *a posteriori* de manera operativa); lo que viene a ser, en la medida que corresponde, un patrón básico de segmentación por pausa para el lenguaje oral de carácter *coloquial*.

También, desde otros ángulos, establecimos ciertas peculiaridades propias de la segmentación de lo *oral coloquial*:

1. La ampliación de la medida de los grupos fónicos hasta las cuarenta y

⁴ En él se analizan cuatro horas de grabación correspondientes a veinte *entrevistas semidirigidas* de tema libre (aplicamos el concepto *a posteriori*) que recogen el registro *oral coloquial* (también lo aplicamos *a posteriori*) con distinciones que atienden a diferencias de edad, sexo, cultura y niveles conversacionales (monólogo/diálogo).

seis sílabas.

2. La compensación de grupos fónicos de gran extensión con otros circundantes, precedentes y subsiguientes, de extensión más corta, prueba de un movimiento compensatorio de contrapartida que regula el equilibrio de distribución de la extensión de los grupos fónicos.

3. TRANSICIÓN HACIA LA FONOLOGÍA DEL ENUNCIADO

Según el canon de Navarro Tomás, la presencia de pausa se corresponde con los siguientes tipos de segmentación: segmentación (mínima) discursiva, segmentación de sentido, segmentación de carácter musical, segmentación métrica y segmentación que coincide con los límites de lo oracional. Todo ello dentro del terreno de la entonación, al cual la pausa queda adscrita.

Frente a estas consideraciones, nuevos estudios en el terreno de la entonación permitieron afirmar que la pausa no es absolutamente necesaria para segmentar el *continuum* fónico en unidades melódicas.

Esta es la idea central de la nueva postura: la entonación delimita el *continuum* fónico en enunciados y opera conjuntamente con la pausa en el recurso lingüístico llamado *juntura*. Por su parte, las delimitaciones pueden variar desde el grado más elevado, que es el que se da cuando se produce una porción de texto entre dos junturas, con un patrón de entonación final y una pausa relativamente larga, hasta el más pequeño, que se produce en las expresiones no conclusas, sin pausa, sin presencia de juntura, y solo con la presencia de un cambio de entonación y/o una variación del tempo implicado.

Y, además, complementariamente se añade a tal idea lo siguiente: en el discurso el paso de una unidad a otra puede manifestarse simplemente por la depresión de la intensidad, por el retardo de la articulación o por el cambio, más o menos brusco, de la altura musical.

Tales novedades –en oposición a las teorías de Navarro Tomás– son recogidas y adoptadas teóricamente por Quilis en su ya citada *Fonética acústica*.

Siguiendo la trayectoria que nos interesa, dos posturas opuestas se desprenden de lo dicho:

1. La de Navarro Tomás, que propone la segmentación del discurso en unidades de extensión silábica delimitadas por pausa, esto es, en grupos fónicos. Los grupos fónicos, a su vez, sirven de base a las unidades melódicas, proceso este en el que, evidentemente, la pausa cumple un papel esencial.

2. La de Quilis, que defiende que es la entonación la que fragmenta en

enunciados el *continuum* fónico, proceso este otro al que la pausa queda solo potencialmente ligada. A partir de esta nueva visión la unidad que toma el relevo es *el grupo de entonación* (cfr. *infra*).

Quilis (1981: 367 y 388), tras examinar un rico repertorio bibliográfico de las denominadas tendencias europeas y americanas sobre la entonación en general, concluye que aún está por resolver el problema de la división de los enunciados en grupos de entonación. En su opinión, dentro del panorama de estudio del español, este hecho se justifica básicamente por la carencia de un corpus de análisis lo suficientemente amplio y exhaustivo que permitiera –por entonces– dilucidar la cuestión. Además, según pone de relieve, la recopilación de ese material exigiría preparación adecuada “para recoger el coloquio”. Pasado el tiempo, como señalábamos al principio, el trabajo de Hidalgo, que ha contado con la orientación y apoyo de Quilis, ha venido a cubrir dichas carencias, como queremos poner de relieve.

A propósito del comentario de las tendencias europea y americana sobre entonación, había hecho Quilis en *Fonética acústica* una síntesis de posturas y, al respecto, señalaba cómo los grupos de entonación habían sido puestos en relación con otro tipo de unidades:

- a) Con determinadas unidades sintácticas, tales como la oración o la cláusula (por parte de los lingüistas europeos y americanos, respectivamente)
- b) Con otro tipo de unidades tales como el *grupo de sentido*, el *grupo de espiración* y el *grupo rítmico semántico*, mezcla de ambos.
- c) Incluso también hace referencia a la relación establecida entre el *grupo espiratorio* y el *de sentido* con la frase, la oración y la cláusula.

Contando con este panorama, entiende Quilis que la entonación, combinada con otros elementos prosódicos, como es el caso de la pausa, actúa delimitando enunciados por tres razones fundamentales (1981: 388):

- 1ª: Por razones fisiológicas: necesidad de inspirar el aire necesario para la fonación.
- 2ª: Por razones de comprensión del mensaje: Encontré a Pablo/ hace algunos días/ a la salida del colegio/.
- 3ª: Por motivos lingüísticos: lo que permite al oyente segmentar el habla en bloques para el proceso sintáctico.

De aquí se sigue que la pausa, como recurso prosódico, actúe conjuntamente con la entonación de modo necesario, cuando menos, por la primera razón, necesidad de inspirar, y por la segunda, por razones de comprensión del mensaje.

Desde esta nueva posición, salvo el *factor métrico* y la *presencia potestativa de pausa* (obligada, no obstante, en los casos anteriores), se mantienen las instancias que intervienen de una u otra forma en la segmentación del discurso. Veámoslo a continuación.

Se mantienen: la segmentación del continuum fónico, la segmentación de sentido (razones de comprensión del mensaje), la segmentación de carácter musical y la segmentación para el proceso sintáctico. Hay, pues, un fondo de criterios de segmentación del discurso común a Quilis y a Navarro Tomás.

Conviene también destacar que, de una a otra teoría, hemos pasado desde el ámbito de la arquitectura melódica de la oración a la segmentación de enunciados. Hemos pasado, pues, de lo puramente gramatical a lo discursivo.

A partir de la función segmentadora de la entonación y a partir de la identificación de las segmentaciones producidas con determinado tipo de unidades del análisis lingüístico, Quilis define el *grupo de entonación*. Por grupo de entonación entiende

la porción de discurso comprendida entre dos pausas, entre pausa e inflexión del fundamental, entre inflexión del fundamental y pausa o entre dos inflexiones del fundamental que configura una unidad sintáctica, más o menos compleja (sintagma, cláusula u oración)(Quilis *et al.* 1993: 56).

Lo que viene a poner de manifiesto que el grupo de entonación puede o no coincidir con el grupo fónico.

A propósito de las ideas Quilis, queremos repasar seguidamente algunos aspectos relativos al peso que la tradición deja en su obra *Fonética acústica*, a pesar de que maneja, como él mismo señala (1981: 415), datos de análisis sobre la lengua hablada. Tales aspectos son los siguientes:

- a) *La representación de patrones de lo oral.*
- b) *Los enunciados concatenados.*
- c) *El límite oracional.*
- d) *La necesidad de segmentar el habla en bloques para el proceso sintáctico.*
- e) *La segmentación por razones de comprensión del mensaje.*
- f) *La agrupación de elementos equifuncionales.*
- g) *La pausa y el sirrema.*

Pasemos a desarrollar esta relación:

a) *La representación de patrones de lo oral*

A pesar del giro que Quilis confiere al estudio de la entonación, el empleo tipificado de ciertas unidades le hace mantener en la práctica algunos presupuestos establecidos por Navarro Tomás a partir de textos escritos.

En efecto, en *Fonética acústica* Quilis se decanta por un análisis conjunto de configuraciones y niveles, análisis en el que no caben de antemano ni la pausa como instrumento de segmentación, ni, en correspondencia, el grupo fónico como entidad delimitadora. Antes al contrario: la pausa se presenta como potestativa, dado que puede aparecer o no al lado de la juntura. Pero, en la práctica, en la representación de patrones, encontramos esquemas que siguen el curso de la tradición: la pausa siempre aparece enmarcando enunciados (unidades de sentido) equivalentes a oraciones y aparece, además, delimitando internamente construcciones sintácticas o secuencias sintáctico-semánticas sobre las cuales, a su vez, se establecen perfiles melódicos (entiéndase dentro de la curva general de entonación).

Examinemos, al respecto, dos de sus modelos (Quilis, 1981: 430):

Primer modelo:

Al enunciado *El caballo es fuerte, rápido y negro*, que contiene una enumeración completa final de frase después de verbo, se le asigna un determinado patrón melódico con tres términos delimitados por junturas (marcadas con flechas) y dos grupos fónicos. Esta es la representación ofrecida:

/el Kabálo es fuéRte↓ r̄ápido ↑ inégro ↓ /

Observaciones: a) las pausas primera y última responden a las posiciones inicial y final absoluta, esto es, delimitan el *enunciado u oración*; b) la pausa interior, en principio potestativa, se realiza en consonancia con la posición de *coma* en la representación escrita del enunciado. Como resultado, los grupos fónicos son dos.

Segundo modelo:

El enunciado incompleto final de frase presenta un esquema distinto; la razón es que ya no está presente la conjunción *y*, sino que en su lugar aparece *coma*. El enunciado escrito es "El caballo es rápido, fuerte, negro". Veamos su representación:

/el Kabálo es fuéRte↓ r̄ápido↓ négro↓/.

Observaciones: a) estamos ante un *enunciado u oración* igualmente delimitado por pausas fuertes (posiciones inicial y final absoluta); b) el

enunciado está segmentado por dos pausas interiores, pausas estas que también coinciden con el lugar que ocupan las *comas* en la escritura. Ahora los grupos fónicos son tres.

Visión conjunta: en ambos casos las pausas inicial y final absoluta delimitan *enunciados* u *oraciones*. Desde el punto de vista sintáctico, en los dos casos se presentan atributos cuyos elementos están coordinados en serie cerrada (con presencia de nexos ante el último elemento) o en serie abierta (sin nexos, en yuxtaposición). Pues bien, cuando en la escritura la *coma* interviene para separar los elementos *equifuncionales*, la pausa siempre aparece; de ahí la existencia de una única pausa interna en el primero de los casos y de dos pausas, también internas, en el segundo.

Así pues, reajustando criterios, salvo el factor métrico –antes habíamos dicho *salvo el factor métrico y la presencia potestativa de pausa*–, según se deriva de su representación de casos, encontramos aplicadas en Quilis consideraciones que Navarro Tomás atribuye a la unidad melódica: consideraciones relativas a la segmentación fónica, discursiva, de sentido, de carácter musical y también de carácter oracional. En torno a todos estos factores, a excepción del métrico, como decimos, siguen moviéndose las representaciones melódicas, por lo que no es de extrañar que las funciones de la pausa, aún reconocida por Quilis su presencia opcional, quedasen ancladas en este contexto tradicional.

b) *Los enunciados concatenados*

Si en el discurso oral nos encontrásemos ante uno de esos enunciados que representa Quilis (*vid.* el apartado anterior), cabe la posibilidad de que cualquiera de ellos estuviese concatenado con otro u otros enunciados sin presencia de pausa fónica.

Un ejemplo paralelo escogido de nuestro corpus:

Ej. (1): /Este es el chava↑ / que ha venido del pueblo↑ digo sí señor↓ / usted es su padre↑ digo sí↓ / cómo se llama usted ↓ fulano de tal ↓ / (H.V.I.).

Como se advierte, las fronteras de pausa no coinciden con las configuraciones melódicas de base: aparecen tres estructuras paralelas tipo pregunta-respuesta sin que, en ninguno de los tres casos, haya pausa interna que separe el patrón interrogativo del enunciativo que le sigue.

Se constata aquí la presencia de lo que ha dado en llamarse *estructura de pares adyacentes*: enunciados pareados del tipo pregunta-respuesta (en paralelo con estructuras tales como ofrecimiento-aceptación, etc.⁵). Desde lo oral, pues, se confirma fácilmente lo que en teoría sí advertía Quilis: en la división melódica la pausa resulta ser potestativa.

c) *El límite oracional*

Se observa, además, en el ejemplo anteriormente propuesto que la pausa no coincide con límite oracional; si fuese así, obviamente debería aparecer la correspondiente segmentación entre *pueblo* y *digo*, entre *padre* y *digo* y tras *usted*, cosa que evidentemente no ocurre. Lo que supone una dificultad en estos casos es que los criterios sobre entonación hayan sido puestos en relación con el tipo de unidad sintáctica oración y que en la representación de patrones se haya hecho coincidir límite melódico, límite oracional y pausa.

d) *La necesidad de segmentar el habla en bloques para el proceso sintáctico*

Según esta premisa, en el ejemplo propuesto no debería aparecer pausa entre *chavea* y *que ha venido del pueblo* en correspondencia con la presencia de la *oración de relativo especificativa*.

De modo contrario:

Ej. (2): */el año pasado que sólo [sic] teníamos a la niña/ pues nos fuimos de viaje/ (H. E.M. C.)*.

En este otro ejemplo que aportamos no aparece la pausa que *debe* delimitar el comienzo de la oración de relativo explicativa (en correlación con las *comas* que hay que utilizar según las normas de lo escrito).

En definitiva: no tiene por qué funcionar en todo caso ni la correspondencia sintáctico-semántica ni la escrituraria.

⁵ La clasificación de Schegloff Saks (1973), tal como la recoge Hidalgo (1997: 23), distingue las siguientes estructuras pareadas: a) adyacentes (una intervención sucede de forma continuada a la otra), b) producida por hablantes diferentes, c) ordenadas como 1ª/2ª parte y d) clasificadas de modo que la primera parte requiere a la segunda.

e) *La segmentación por razones de comprensión del mensaje*

Este tipo de segmentación tampoco funciona taxativamente en la lengua hablada. Un nuevo ejemplo de nuestro corpus:

Ej. (3) /desde mi casa por las ventanas de atrás se ve / medio término de Granada/ (M. E.M. I.).

f) *La agrupación de elementos equifuncionales*

Poco probable resultaría que las pausas que analiza Quilis a propósito de la enumeración de segmentos aparecieran en lo oral con la misma distribución. Los segmentos *equifuncionales* no tienen por qué ir separados por pausa fónica. Veamos un ejemplo recogido por nuestra parte:

Ej. (4) /pero así como naranja limón y lima/. (H. V. C.).

En la escritura: *Pero así como naranja, limón y lima.*

En definitiva, se aprecia que, aunque Quilis maneje un corpus de textos orales, todavía no lleva de manera visible a la práctica consideraciones que tengan que ver directamente con lo oral; de ahí el mantenimiento de ciertos parámetros derivados de lo escrito.

Por el contrario, las observaciones directas de lo oral mostraban con constatada frecuencia –valgan los ejemplos expuestos como mínima muestra – que el modo de distribución de los segmentos fónicos no se deja emparejar fácilmente con las unidades los distintos planos, que las consideraciones provenientes de la tradición escrita no eran, sin más, aplicables a lo oral.

Curiosamente quien sí escapa de los moldes, aún siendo los suyos propios, es Navarro Tomás. Esto es algo que puede comprobarse sin la menor dificultad en las transcripciones de los textos en prosa de su *Manual de Pronunciación*. La razón es que él no sigue al pie de la letra lo escrito, sino que interpreta lo escrito de modo singular mediante la lectura⁶.

⁶ La correspondencia entre signos de puntuación (*punto y aparte, punto y coma y coma*) y duración de pausa (*///, //, /*) no siempre coincide en la transcripción de textos que realiza al final de la citada obra. Cfr., por ej., la pausa representada por / (barra simple: pausa breve) en correspondencia con; (punto y coma) en el renglón nº 14 de la pág. 299 (entre *razón y que*); o bien la representada por // (doble barra: pausa larga) en lugar de , (coma) en el renglón nº 16 de la pág. 303 (entre *preciso y tú*). Las referencias corresponden a la 16ª ed. (1971).

g) *La pausa y el sirrema*

A propósito de la segmentación del discurso por pausa, afirma Quilis en *Fonética acústica* (1981: 388) que "los motivos fisiológicos deberían coincidir con los lingüísticos [entiéndase respecto de la delimitación de unidades por pausa], hecho este en el que no hay delimitación perfecta y constante y que habría que investigar más a fondo, puesto que lo único que se sabe es entre qué partes del discurso no se ejerce la función delimitadora".

Esas partes del discurso a las que el autor hace referencia responden a la unidad denominada *sirrema*, unidad que, anteriormente, en *Fonética y fonología españolas* (1982: 143), había definido del siguiente modo: "unidad gramatical perfecta, unidad tonal, unidad de sentido y unidad sintáctica intermedia entre la palabra y la frase". A lo que añade: "Las palabras que constituyen un sirrema permanecen siempre íntimamente unidas, no permitiendo la realización de pausa en su interior".

Repasemos su planteamiento y revisemos algunas cuestiones. Citaremos como muestra la agrupación adjetivo-adverbio.

La inclusión de esta dualidad en la clasificación de agrupaciones que constituyen *sirrema* excluye, por definición, la presencia de pausa en su interior. Es decir: entre adjetivo y adverbio no puede haber pausa. Es lo que puede comprobarse en dos de los modelos representados en *Fonética acústica*, casos [26] y [27] (1981: 427)⁷: no aparece pausa entre las palabras componentes de la secuencia *muy listo*.

Los casos reseñados pertenecen a patrones modélicos que Quilis emplea en representación del corpus de lengua hablada que maneja. Sin embargo, siendo esto así, extraña que no se contemple algo tan evidente en la lengua hablada como es la posibilidad de segmentación fónica del *sirrema*.

Para entender este modo suyo de proceder, recordemos que, en la parte experimental de la determinación del *sirrema*, el autor toma como base lecturas de textos en prosa. Las lecturas están hechas por autoridades en materia de lengua y por otro tipo de hablantes cuyo grado cultural no

⁷ Ambos casos forman parte de un amplio conjunto de prototipos representados en gráficas que el autor ofrece al final del capítulo dedicado a la entonación (cap. XIV). Según sus propias palabras se trata de "modelos [de entonación española] que creemos fundamentales, después de observar los análisis que hasta ahora llevamos realizados sobre la lengua hablada" (1981: 415).

específica (lectores, en cualquier caso). Es el método que sigue el autor en *Estructura del encabalgamiento en la métrica moderna* (1964).

Mirando desde atrás en perspectiva: las pruebas de Navarro Tomás sobre medición de textos practicadas por sujetos de experiencia y sus propias transcripciones, de un lado, y la determinación del sirrema por parte de Quilis así como su propia representación de modelos constituyen experiencias distintas, posturas distintas, pero comparten una base común: el trasfondo de lo escrito o de la lectura. Al ser esto así, el terreno escogido para las pruebas queda necesariamente predeterminado.

Por el contrario, ejemplos de ruptura de sirremas no faltan en lo oral. Véase el caso del sirrema sustantivo-adjetivo:

Ej. (5): / porque es evidente que el patrimonio acumulado* / y ese es uno de los temas importantes / <<no se puede dar un cachito de patrimonio / acumulado a cada trabajador>> (H.E.M.C.).

Obsérvese la ruptura entre *patrimonio* y *acumulado* que aparece al final del ejemplo.

A pesar de todo, como ya hemos señalado, Quilis apunta en *Fonética acústica* el deseo de haber comprobado *cuáles son los grupos inseparables en el lenguaje coloquial moderno*. Sin embargo, no aborda este objetivo –dice– por dos razones:

-Porque ello lo apartaría del propósito general de su libro

-Y porque las dificultades que entrañaría la recopilación del material exigirían preparación adecuada para recoger el coloquio.

Esto último, lo expuesto en la segunda razón, se alcanza sobradamente en el trabajo de Hidalgo (cfr. *Infra* § 4.). Sin embargo, las expectativas de Quilis no se cumplen en el punto concreto concerniente a los *grupos inseparables en el lenguaje coloquial moderno*, ya que la unidad escogida por Hidalgo como base de segmentación, el grupo de entonación, no responde al parámetro “unidad de segmentación mínima delimitada obligatoriamente por pausa”. El grupo de entonación es definido por este autor como “una unidad tonal constituida en torno a una sílaba acentuada”. Hidalgo llega a la conclusión de que el *grupo de entonación* es la unidad mínima de análisis válida tanto para la segmentación de las unidades de *habla* como para el análisis de la *conversación*. De hecho él lo describe como “segmento mínimo de habla” y también como “segmento mínimo de habla integrante del enunciado (1997: 31).

Para encarar la unidad definida por pausa hay que subir al nivel inmediatamente superior en la escala de las unidades que permiten la segmentación de la conversación coloquial:

La UDP es una unidad exclusivamente prosódica, unidad definida por pausa (Hidalgo, 1997: 80), que se caracteriza porque *puede* acoger una o más unidades tonales⁸. En su tratamiento no encontramos en la obra de Hidalgo respuesta a la petición de Quilis: no parece que la unidad definida por pausa se corresponda con las unidades prosódicas de menor rango observables en el habla coloquial⁹, ni con unidades gramaticales, como se ha visto y, entre estas, ni tan siquiera con el cuerpo fónico de la palabra. Ciertamente: si seguimos el orden de relación de las unidades gramaticales, merece ser recordada –con la distancia temporal que corresponde– la afirmación hecha en el *Esbozo* (1978: 103) de que la palabra es el mínimo segmento susceptible de aparecer entre pausas virtuales. Pero esto tampoco ocurre de manera necesaria: los límites del grupo fónico no solo no se ajustan al sirrema ni a la oración, según se ha visto, sino que tampoco el cuerpo fónico de la palabra es frontera de pausa:

Ej. (6):/ella va a aportarnos [...]una/visión que puede discre/discrepar/muchísimo de la que tenemos nosotros[...]de los muchachos que abandonados de la familia/abandonados de la escuela/abandonados de la calle/reprochados por toda sociedad//pues/les queda ni más ni menos que estas/conductas que a todos nos/atemorizan y[...]/(H.E.M.C.).

En suma:

Según había quedado establecido desde Navarro Tomás, el grupo fónico es la unidad que pone límites a la cadena hablada. A su vez, los límites del grupo fónico coinciden con los de la unidad melódica y con los de la unidad gramatical *oración*. Por su parte, la oración tiene arquitectura melódica y puede estar constituida por uno o por varios grupos fónicos.

A pesar de los avances teóricos que supone la inversión de los presupuestos de la fonología oracional por parte de Quilis, la entonación seguía operando dentro de los límites de la entidad oración. La línea de correspondencias entre entonación y unidades gramaticales estaba afianzada. Incluso cuando este autor define la entonación (1981: 34), la unidad oración sigue estando presente: «a entonación es un prosodema que

⁸ Hidalgo (1997: 48) se refiere a las pausas que la definen como *pausas de silencio*, que son aquellas que delimitan grupos entonativos.

⁹ La unidad que sigue a la UDP, el enunciado, puede no estar delimitado por pausa. Únicamente la unidad superior de habla, el paratono, estructura de índole prosódico-informativa, se define como secuencia de unidades definidas por pausa.

utiliza fundamentalmente las variaciones de frecuencia del fundamental para desempeñar una función lingüística en el nivel de la oración».

Así pues, aunque en *Fonética acústica* maneje reiteradamente el término enunciado – «La entonación actúa [...]delimitando enunciados...», etc. –, no se encuentra aún en esta obra un criterio de distinción, suficientemente elaborado, que aleje la unidad sintáctica oración del enunciado visto como unidad del discurso o texto, hecho que sí se da, como veremos, en la propuesta de Hidalgo.

4. EL PUNTO DE LLEGADA

4.1 *La labor de Hidalgo*

Ha tenido que pasar el tiempo hasta que las instancias de estudio del registro coloquial han ido madurando, hasta que ha sido posible analizar la conversación espontánea como manifestación prototípica de este registro.

Las dificultades de estudio del registro coloquial son de sobra conocidas, prueba de ello es, incluso, la falta de consenso entre los investigadores sobre la delimitación del propio registro; si bien, en lo que sí hay es unanimidad es en aceptar la conversación cotidiana como su expresión más genuina.

Justamente la obra de Hidalgo *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla* supone, según entendemos, punto de llegada y cambio radical de procedimiento respecto de los presupuestos esenciales de la fonología oracional tal y como quedó delimitada por Navarro Tomás, el punto de llegada a partir del cual es posible ya construir la fonología del enunciado.

Respondiendo a las expectativas de Quilis, el mérito de este autor ha sido trabajar con el rigor necesario sobre un corpus representativo de la conversación coloquial (Hidalgo: 1997). Sigue, en esta línea de lo coloquial, la trayectoria de las investigaciones del Grupo Val.Es.Co., en el cual se encuentra integrado. Su trabajo, como bien afirma Briz en la *Introducción* de dicha obra, ha asentado criterios firmes para acometer la segmentación de las unidades de habla, así como para afrontar el estudio de las funciones pragmático-discursivas de los recursos prosódicos, la *pausa* entre ellos.

Los logros de Hidalgo tienen que ver con la utilización de la *conversación espontánea* como material de partida y con el empleo de una metodología ajustada a instrumentos de conocimiento, teóricos y técnicos, que están dando muy buenos resultados en el tratamiento de datos

empíricos. En la parte técnica destaca la recogida de textos mediante grabación digital, la presentación escrita del material de trabajo conforme a particulares reglas de transcripción, el análisis técnico y la cuantificación de datos. En la teórica, lo fundamental es el compromiso adquirido respecto de la perspectiva pragmática en tanto que se entiende (Hidalgo, 1997: 24) que “la estructura de la conversación es esencialmente pragmática”.

De otra parte, lo que Hidalgo pretende básicamente –también siguiendo la intención de Quilis– es averiguar el comportamiento de las funciones delimitadora e integradora de la entonación en la delimitación misma de las unidades estructurales de la conversación. A raíz del resultado de sus análisis, este autor llega, en primera instancia, a la conclusión de que la entidad *grupo de entonación* es la unidad mínima de análisis válida tanto para la segmentación de las unidades de habla como para el análisis de la conversación.

Sorprende, sin embargo, la vuelta de Hidalgo al criterio de pausa: cuando este autor logra llevar adelante su modelo de segmentación de unidades basado en el grupo de entonación, retoma el papel de la pausa. La razón que alega es que precisar la localización de la sílaba tónica del grupo entonativo resulta sumamente complicado en el habla espontánea. Llega entonces a la conclusión de que *la pausa resulta ser el criterio más fiable*. Viene a coincidir así su postura con la que nosotros siempre hemos defendido (especialmente, Bedmar: 1994 y 2011): es preferible segmentar primero el discurso mediante pausa y después realizar los análisis pertinentes.

¿Qué aportan las consideraciones de Hidalgo al trazado de la fonología oracional? Fundamentalmente lo siguiente:

- a) El análisis prosódico del enunciado,
- b) La superación del punto de vista gramatical: la interrelación entre unidades sintácticas y de entonación queda por primera vez al margen de los procedimientos de segmentación del discurso.
- c) La consideración de que el sentido quede a salvo incluso, como incluso reconoce Hidalgo, en secuencias agramaticales.

Cierto es que el análisis prosódico del enunciado le resta primacía al propio enunciado como entidad; pero creemos que esto es algo transitorio, porque el análisis prosódico valiéndolo lo que vale en sus justos límites para el estudio del lenguaje coloquial, no tiene que sustituir o anular el papel que pueda y deba desempeñar el enunciado. Nosotros entendemos que si se libera al enunciado de la carga de las construcciones agramaticales, como bien puede hacerse demostrando su capacidad para albergar al enunciado, resulta que la unidad enunciado queda operativa y puede adquirir nuevo protagonismo en el conjunto de unidades de segmentación

de la cadena ahora ya no tanto *hablada* sino *discursiva*. Esto es lo que hemos tratado de demostrar en el artículo “Fonología oracional y fonología del enunciado: sobre la constitución prosódica del discurso oral” (Bedmar, 2011).

4.2. *Nuestra aportación: bases para una fonología del enunciado*

Por nuestra parte, en el artículo que acabamos de citar, tratamos de poner las bases de la fonología del enunciado con un modelo paralelo al de la fonología oracional. El perfil que le hemos dado, atendiendo a los precedentes que corresponden, es el siguiente:

Retomemos brevemente los precedentes: la fonología oracional, basada en el texto escrito, partía de grupo fónico, lo identificaba con la unidad melódica y de ahí, por recursividad de la doble unidad, fónica y melódica, accedía a la arquitectura melódica de la oración. Los criterios métrico, melódico y sintáctico se aúnan en la fonología oracional. Dejando aparte la transición representada por Quilis, llegamos al punto en que cabe destacar que la unidad que maneja Hidalgo (1997) es el grupo de entonación.

Vista en proyección, la fonología del enunciado que es posible trazar partiendo de Hidalgo abarca no solo la dimensión prosódica sino también las dimensiones comunicativa e informativa; resulta ser, en este sentido, integradora. En correspondencia, los criterios prosódico y comunicativo-informativo determinan la unidad de base: el enunciado, y por extensión del recurso, las unidades conversacionales más altas.

Teniendo en cuenta el recorrido que venimos dibujando, nuestro diseño de una fonología del enunciado, en paralelo con la fonología oracional, se ajusta en sus fundamentos a los siguientes criterios:

- a) Delimitación el objeto de estudio y elección de la unidad de base: el enunciado, en lugar del grupo fónico.
- b) Establecimiento de la entidad de la unidad de estudio a partir de una serie de rasgos o criterios que la configuran: enunciado = unidad prosódico-informativa, frente al grupo fónico = unidad de base métrica.
- c) Comprobación del estatus prosódico de la unidad: el enunciado se segmenta en grupos de entonación, frente al grupo fónico, que coincide con la unidad melódica.
- d) Integración del enunciado en una cadena de unidades atendiendo no a criterios sintáctico-prosódicos sino prosódico-informativos, frente a la arquitectura melódica de la oración.
- e) Finalmente, definición de las unidades en función de su finalidad: *para* la segmentación de la cadena hablada en el caso de la fonología

oracional y *para* la segmentación del habla conversacional (conversación *coloquial*) en el caso de la fonología del enunciado.

Para llevar a cabo esta empresa, lo inmediato ha sido volver a considerar por nuestra parte la unidad enunciado procurando agrupar las dimensiones que lo constituyen (Bedmar, 2011). Esta es la caracterización obtenida:

El enunciado, según sus rasgos constitutivos, es una unidad de planificación previa a la confección del discurso o texto y, como tal unidad, ha de estar dotada de suficiente coherencia interna. Posee una estructuración lingüística no predeterminada: caben en ella tanto construcciones que siguen los llamados patrones *regulares* como aquellas otras que presentan determinadas alteraciones de las estructuras. La sección del texto que da cabida al enunciado se denomina *secuencia textual* (entidad que nada tiene que ver a priori con la oración). Se presenta en el texto como una unidad informativa mínima, como fragmento informativo limitado en un contexto dado (real) por la intención comunicativa de un hablante específico y la interpretación del oyente. Como unidad informativa que es, presenta una información particular que el hablante va focalizando a cada momento (activaciones sucesivas de fragmentos informativos mínimos). Como unidad de sentido que es por excelencia, se instaura en el texto y en él se delimita, especialmente, a partir de la fuerza ilocutiva del enunciado en contexto (interpretación pragmática). Dada su constitución prosódico-informativa, es una unidad más dentro de la escala de las unidades del habla coloquial, precisamente la primera que añade el componente comunicativo-informativo al componente prosódico.

Con ella cerramos ya nuestra comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedmar, M. J., 1983, *Indagaciones fonológicas en el habla de Porzuna*, Granada, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Bedmar, M. J., 1985, "Extensión silábica de los grupos fónicos en Pegalajar (Jaén)", *LEA* VI, pp. 213-228.
- Bedmar, M. J., 1987, "El anacoluto en la lengua hablada", en *Amistad a lo largo. Estudios en Memoria de J. Fernández Sevilla y N. Marín López* (Granada, Universidad de Granada), 56-80. [El artículo fue presentado primero como comunicación en el *XV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística* en diciembre de 1985 y luego publicado en los citados *Estudios*.]
- Bedmar, M. J., 1989, "La norma del texto oral y la norma del texto escrito", *RSEL* 19/1, 111-120.
- Bedmar, M. J., 1994, "Grupo fónico y pausa *versus* entonación", *Actas del II Congreso Nacional de ASELE* (Madrid, Diciembre de 1990), Málaga, 363-370.

- Bedmar, M. J., 2005, "Sobre el anacoluto en la lengua hablada (De la lingüística del texto a la Lingüística del hablar)", *Actas de las X Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua española*, Granada, Universidad de Granada, 119-168.
- Bedmar, M. J., 2010, "Fonología oracional y fonología del enunciado: sobre la constitución prosódica del discurso oral", *Oralia*, en prensa.
- Hidalgo Navarro, A., 1997, *La entonación coloquial. Función demarcativo y unidades de habla*, Universidad de Valencia, Departamento de Filología Románica.
- Navarro Tomás, T., 1944: *Manual de entonación española*, New York, Hispanic Institute.
- Navarro Tomás, T., 1950, *Manual de pronunciación española*, Madrid, C.S.I.C.
- Navarro Tomás, T., 1966, *Estudios de Fonología española*, Las Américas Publishing Company, New York.
- Quiis, A., 1964, *Estructura del encabalgamiento en la métrica moderna*, Madrid, C.S.I.C.
- Quiis, A., 1981, *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- Quiis, A., 1999, *Tratado de fonética y fonología españolas*, Madrid, Gredos (1ª ed. 1993).
- Quilis, A. y J. Fernández, 1982, *Curso de Fonética y Fonología españolas para hablantes angloamericanos*, Madrid, C.S.I.C.
- Quilis, A. et al., 1993, "El grupo fónico y el grupo de entonación en español hablado", *RFE* 73, 55-64.
- Real Academia Española*, 1973, *Esbozo de una nueva Gramática de la Lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Schlegoff, E. A. y H. Saks, 1973, "Opening up closings", *Semiotica* 7/4, 289-327.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO

Teresa Cervera Mata
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

La metodología para el análisis del discurso escrito que voy a proponer a continuación tiene su origen en mi trabajo de investigación titulado *Análisis del español como L2: las competencias gramatical y discursiva en textos escritos por estadounidenses*.

Para la realización de esta investigación he tenido el apoyo de la metodología empleada por Barros García, van der Linden y van Esch en *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. I: Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, obra publicada en este mismo año.

El por qué de realizar esta propuesta emana de la importancia que conlleva la metodología en cualquier trabajo de investigación, y aún más, si cabe, en el análisis del discurso, debido a la inmensidad del campo de trabajo, y la necesidad de una sistematicidad para llevar a cabo su exploración.

Debido a la extensión de la materia, esta propuesta se centra exclusivamente en dos competencias de las cuatro que componen el discurso, la gramatical y la discursiva, siendo conscientes de que es necesario completar el trabajo ampliando la metodología a las competencias sociolingüística y estratégica.

1. CUESTIONES PREVIAS

Antes de exponer la metodología que ha sido utilizada es necesario partir de una definición de la disciplina en la que nos encontramos y de la unidad en la que esta se centra. La disciplina que nos ocupa, el análisis del discurso, consiste en el estudio de la lengua en uso, y su unidad, el discurso, ha sido definido por Portolés como «la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación; por ello, todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática, esto es, obtenida gracias al contexto» (Portolés, 1998: 27). Tras esta definición entendemos que el objeto de nuestro estudio se compone de una parte formal, que ha sido analizada de forma exhaustiva por todos los gramáticos que constituyen nuestra tradición, y de una parte funcional que ha despertado el interés de los investigadores desde hace poco tiempo. Tal y como afirman Brown y Yule, el análisis del discurso «no puede limitarse a la descripción de formas lingüísticas con independencia de los propósitos y funciones a las cuales están destinadas estas formas» (Brown y Yule, 1993: 19). El análisis del discurso, por lo tanto, se centra en el estudio de las diferentes competencias que construyen la comunicación.

Canale y Swain (*apud.* Barros *et al.*, 2009:63) realizaron una clasificación de las competencias que conformaban la comunicación en una lengua, distinguiendo entre la competencia gramatical, la discursiva, la sociolingüística y la estratégica. La competencia gramatical se centra en el conocimiento fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico. La competencia discursiva se basa en la capacidad de construir unidades significativas por encima del nivel de la oración; la sociolingüística consiste en saber comunicar en una situación social y cultural determinada por unos factores circunstanciales, y por último, la competencia estratégica se refiere al modo en el que se resuelven los problemas que surgen en el proceso comunicativo. Van Ek en 1976 distinguía otras dos competencias, la sociocultural y la social, ambas referidas a los aspectos de la comunicación que se centran en lo sociocultural y lo social (*apud.* Barros *et al.*, 2009: 63)

También es necesario precisar la diferencia entre oralidad y escritura pues cambian los parámetros del análisis discursivo, porque los contextos y situaciones comunicativas son distintos. La primera diferencia que encontramos, aparte del canal de transmisión, la expresión fónica o gráfica, es el modo de producción de la comunicación, pues las exigencias en uno y otro caso son diferentes. Tal y como señalan Brown y Yule (1993) el hablante posee una serie de recursos que le permiten modificar el dis-

curso en función de la situación en la que se ve envuelto, así como los efectos del tono de voz, aunque carece de un registro de lo que ha dicho con anterioridad. Sin embargo, la persona que se comunica a través de la escritura no conoce las reacciones del destinatario del mensaje aunque puede volver la vista atrás y revisar lo que ha escrito e incluso realizar modificaciones si lo cree conveniente. El hablante sufre cierta presión porque no podrá modificar lo que dice como sí puede hacerlo el escritor corrigiendo su texto. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias que podemos encontrar entre ambas representaciones del lenguaje, hemos de reconocer que existen manifestaciones de la oralidad en la escritura y viceversa. «Junto a los modos de expresión extremos, lo oral y lo escrito, se encuentran manifestaciones o reflejos diversos de lo oral en lo escrito, que convenimos en llamar en abstracto oralidad, y de lo escrito en lo oral o escrituradad» (Briz, 2001: 24).

Briz llama la atención acerca de cómo los registros formal y coloquial se manifiestan por igual en lo oral y en lo escrito, dejándonos diferentes tipos de discurso. Tradicionalmente se ha relacionado lo coloquial con la oralidad y lo formal con la escritura, sin embargo podemos llegar a encontrar cuatro realizaciones discursivas: *coloquial oral*, *coloquial escrito*, *formal oral* y *formal escrito*. Como ejemplos de estos discursos podemos proponer las siguientes situaciones comunicativas: si nos referimos a texto coloquial escrito podemos estar hablando de una carta personal, y si es formal escrito podemos estar ante un texto legal. En cuanto a la oralidad, si el discurso es formal, podemos referirnos a una conferencia y si es coloquial a una conversación entre amigos.

Tras estas reflexiones tomaríamos como definición de discurso la propuesta por Bravo y Briz:

la realización de la lengua en un conjunto de enunciados expresados con recursos comunicativos diversos (incluye los no verbales en el habla). Abarca también la producción escrita, puede diferenciarse por géneros (debate, conferencia, entrevista) por el registro (coloquial, formal), por el modo o forma que adquiere (argumentativo, informativo) o por un sociolecto en particular (2004: 9).

2. COMPETENCIA GRAMATICAL

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* afirma que la competencia lingüística o gramatical «incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones» (2002).

Estos serán los aspectos que se tienen que analizar en este apartado. Pero, en primer lugar, es necesario hacer hincapié en el concepto de interlengua, pues será el estadio de la lengua en el que se encuentren los hablantes que han redactado los textos y que resultará de su análisis y de los errores gramaticales que encontremos en ellos. Recordemos que la propuesta que vamos a realizar parte de una investigación en textos escritos por estudiantes extranjeros de nacionalidad estadounidense, aunque puede ser extensible a otros análisis discursivos con características diferentes.

«De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de interlengua, como el sistema propio de cada uno de esos estadios» (Fernández, 1995: 207). La interlengua no es una etapa reducida a las mismas características para todos los hablantes, al contrario, es un paso dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que han de superar todos los estudiantes de una L2 y que se atiene a las características individuales de cada uno, si bien es verdad que muchas de ellas serán comunes en función de la lengua materna y el tiempo dedicado a aprender el nuevo idioma. Del análisis que se realice de los textos se derivará el estadio en el que se encuentre cada uno de los hablantes, motivado principalmente por el número y la calidad de los errores que encontremos.

Por ello, en primer lugar se deberá realizar una corrección lingüística del discurso para continuar con el análisis de cuatro categorías¹ diferentes: la complejidad gramatical, los aspectos léxicos, la fluidez y la revisión.

2.1. Corrección lingüística

En *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. I* (2009) se mencionan dos métodos a través de los cuales se pueden analizar y clasificar los errores gramaticales. El primero del que se hacen eco es el de Vázquez, del que destacan su diferenciación entre cuatro criterios según finalidad y uso:

- Criterio lingüístico: en él distingue entre errores de adición, omisión, selección falsa, colocación falsa y yuxtaposición.
- Criterio etiológico: diferencia entre errores intralingüales, interlingüales, o de simplificación.

¹ Polio, para analizar textos en L2 o LE distingue las siguientes categorías: la calidad global, la corrección lingüística, la complejidad gramatical, los aspectos léxicos, el contenido, los "mechanics", la coherencia y la cohesión, la fluidez y la revisión.

- Criterio comunicativo: según el cual existen errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes.
- Criterio pedagógico: que incluye errores inducidos o creados, transitorios frente a permanentes y fosilizados frente a fosilizables, errores individuales frente a colectivos y errores producidos en la escritura o en la oralidad.

El siguiente análisis de errores que plantean es el que propone Fernández (1997). Ella se basó en su estudio (análisis de textos escritos por alumnos de español como L2) para clasificar los errores según dos competencias, la discursiva y la gramatical, tal y como proponemos; para ello distinguió entre: errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos.

Como se afirma en el trabajo que nos sirve de referencia, ambos métodos presentan ventajas y desventajas, ya que el de Vázquez atiende al origen de los errores con el criterio etiológico, sin embargo la clasificación que propone Fernández es más exhaustiva y detallada aunque deja de lado la explicación de las causas y consecuencias que los errores producen en la comunicación. Así mismo, la última sistematización atiende a aspectos importantes como la cohesión y los conectores discursivos, hecho que no se produce en la anterior.

Por estos motivos hemos decidido elegir la clasificación que propone Fernández para el análisis de errores, aunque sobre la misma realizaremos algunas modificaciones que hemos estimado oportunas.

La metodología resultante presenta los siguientes apartados:

2.1.1. *Errores léxicos*

2.1.1.1. *Forma*

a) Barbarismo o préstamo: el *Diccionario de la Real Academia* define el barbarismo como extranjerismo no incorporado totalmente al idioma.

b) Género: en este apartado no se incluirán errores de concordancia de género, sino transgresiones que se producen por considerar algunos términos masculinos cuando son femeninos y al revés, no por la ausencia de concordancia entre el género de dos voces.

c) Número: al igual que en el apartado anterior, no se incluyen errores de concordancia de número, pues estos serán analizados en el apartado de errores gramaticales.

d) Formaciones no atestiguadas en español: en estos casos el hablante produce significantes que no existen en español, generalmente a través de

procesos de formación de palabras o por el contacto con la lengua materna.

e) Calcos sintácticos: este tipo de error se produce porque el hablante realiza una traducción literal desde su lengua.

2.1.1.2. *Significado*

a) Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: en estos casos se emplean palabras que tienen el mismo significado que aquellas que se deberían utilizar, pero no son correctas porque su uso no es adecuado al contexto en el que se insertan.

b) Cambios entre derivados de la misma raíz: en este apartado se recogen las confusiones producidas por la semejanza formal de dos términos que pertenecen a la misma familia de palabras.

c) Registro no apropiado a la situación: estos errores se producen porque los hablantes no saben desenvolverse en el registro adecuado al escribir sus composiciones.

d) Ser- estar- haber: la confusión entre estos verbos es muy común especialmente en los hablantes de lengua inglesa, por tener un único significante para los dos primeros significados.

e) Perífrasis: aquí los errores se producen al elaborar estructuras complejas cuando no es necesario. Se emplean sintagmas nominales o verbales en lugar de nombres o verbos para designar un concepto o una acción.

2.1.2. *Errores gramaticales*

2.1.2.1. *Concordancia*

El *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) define la concordancia como la coincidencia obligada de determinados accidentes gramaticales (género, número y persona) entre distintos elementos variables de la oración. Se pueden establecer dos tipos de concordancia:

- Concordancia nominal (coincidencia de género y de número): es la que establece el sustantivo con el artículo o los adjetivos que lo acompañan, el pronombre con su antecedente o consecuente, o el sujeto con el atributo, con el predicativo, o con el participio del verbo de la pasiva perifrástica.
- Concordancia verbal (coincidencia de número y persona): es la que se establece entre el verbo y el sujeto.

Una vez indicados los diferentes tipos de concordancia, analizaremos los errores siguiendo la siguiente clasificación:

- a) Género
- b) Número
- c) Persona

2.1.2.2. *Valores y usos de las categorías*

En este apartado clasificaremos y analizaremos cada una de las categorías que componen los enunciados de forma independiente. En tres de ellas, artículo, pronombre y preposición, hemos creído necesario diferenciar los casos en los que estas categorías están presentes en los enunciados pero son elementos sobrantes, las ocasiones en las que siendo necesarias están omitidas y cuando se ha producido un error de elección o de colocación.

- a) Artículo
- b) Pronombre
 - a. Con función pronominal plena
 - b. Se gramaticalizado o lexicalizado
- c) Verbo
 - a. Pasado
 - b. Uso del subjuntivo
 - c. Otras formas
- d) Preposición: dentro del análisis de esta categoría hemos considerado oportuna la separación que hace Fernández (1997), entre las preposiciones con valores propios, las de uso general, de las preposiciones con valores idiomáticos². Por ello nosotros también llevaremos a cabo esta distinción.
 - a. Valores propios.
 - b. Valores idiomáticos.

2.1.2.3. *Estructura de la oración*

² En usos idiomáticos se incluyen las construcciones preposicionales que forman parte de frases adverbiales, de determinados lexemas verbales, o que vienen regidos por determinados verbos y adjetivos. Se trata de estructuras lexicalizadas o semilexicalizadas que se memorizan globalmente, pero que a veces, especialmente para el aprendiz de lengua, entran en conflicto con los valores generales de la preposición en cuestión, y que con frecuencia, además, interfieren con estructuras próximas de la LM, en las que la preposición utilizada es distinta. (Fernández, 1997:171)

La estructura de la oración en español goza de una gran flexibilidad, no ocurre como en otros idiomas. Pero, a pesar de todo, existen ciertas construcciones que precisan de un orden concreto, que en ocasiones es modificado por los hablantes. A estos enunciados les faltan elementos o se le añaden vocablos que no son necesarios. Aquí recogeremos también las oraciones negativas que no se hayan elaborado correctamente. Por lo tanto, el esquema resultante del análisis de la estructura de la oración sería el siguiente:

- a) Orden.
- b) Omisión.
- c) Elementos sobrantes.
- d) Oraciones negativas.

2.1.2.4. *Relación entre oraciones*

La oración es una estructura sintáctica constituida por un sujeto y un predicado. Entre las diferentes oraciones que componen un texto podemos encontrar las siguientes relaciones sintácticas: coordinación y subordinación. Siguiendo esta división analizaremos las oraciones del discurso atendiendo también a los siguientes aspectos:

- a) Elección errónea del enlace.
- b) Colocación errónea del enlace.
- c) Omisión del enlace.
- d) Enlace sobrante.

2.1.3. *Errores gráficos*

En este apartado trataremos los errores que Polio (*apud*. Barros *et al.*, 2009) había denominado como *mechanics*. Aquí se pueden tratar los siguientes errores:

- a) Tildes.
- b) Separación y unión de palabras.
- c) Confusión de fonemas.
- d) Omisión de letras y letras sobrantes.
- e) Confusión de grafemas por el mismo fonema.
- f) Mayúsculas.

2.2. *Complejidad gramatical*

La complejidad sintáctica es otra de las categorías que forman parte de la competencia gramatical según Polio (*apud.* Barros *et al.*, 2009), motivo por el que la incluimos dentro de nuestra propuesta de análisis discursivo. Existen varios modelos que se pueden seguir para el análisis de esta categoría: «la longitud media de la unidad tópica o unidad T que expresa un subtópico del tema general del texto, la frecuencia con la que dentro de determinado periodo de tiempo se utilizan estructuras, como por ejemplo oraciones pasivas u oraciones subordinadas, y el número de cláusulas por unidad tópica» (Barros *et al.*, 2009: 79)

Proponemos seguir el método de cuantificación de la frecuencia con la que se utilizan oraciones subordinadas y pasivas en un determinado periodo de tiempo, porque pensamos que son los indicadores más adecuados para evaluar la complejidad estructural. Si no es posible controlar el tiempo en el que han sido redactados los textos que analizamos, debemos intentar que su longitud sea similar, para que los cálculos ofrezcan resultados comparables.

Se deberá realizar una cuantificación de estas estructuras para cada texto analizado, y si se pretende comentar los resultados obtenidos en un grupo de diferentes discursos se deberá realizar una media aritmética, separando los datos que nos ofrezcan cada una de las estructuras gramaticales.

2.3. *Aspectos léxicos*

Para analizar los aspectos léxicos de un discurso volvemos a Polio, quien cree necesario el estudio de las siguientes particularidades para tratar esta categoría gramatical: la calidad global de un texto, la originalidad, la variación, la densidad, la sofisticación y la diversidad de clases de palabras.

En esta propuesta nos detendremos únicamente en el criterio de la variación. Hemos juzgado esta característica como la más apropiada aunque somos conscientes de la importancia del resto para el estudio de los textos.

Lo que se ha denominado variación léxica se mide calculando el porcentaje de palabras no repetidas en el texto, dentro de las palabras de contenido. En ocasiones los hablantes recurren a términos ya empleados con anterioridad en lugar de utilizar otros diferentes con un significado similar. Estos son los casos que tenemos que estudiar.

En primer lugar hay que determinar qué léxico hemos considerado palabras de contenido. Para ello se ha partido de una perspectiva semántica distinguiendo como palabras de contenido las que son realmente informativas para el significado del discurso: sustantivos, verbos, adjetivos calificativos y algunos adverbios que modifican plenamente el sentido de los enunciados. Se debe analizar cuantitativamente el número de palabras de contenido presentes en cada texto y dentro de ellas las que no están repetidas. Para poder realizar un análisis comparativo se debe calcular el porcentaje de palabras variadas, para que la diversidad en la cantidad de palabras de contenido no dificulte el contraste.

2.4. *Fluidez*

En este apartado vamos a realizar una propuesta de estudio de la fluidez en los textos. Este concepto ha sido muy empleado en el análisis de la lengua oral, por lo que es una categoría muy examinada dentro de la competencia comunicativa. El debate acerca de la metodología adecuada para su análisis sigue vigente:

la fluidez se puede referir a la cantidad de palabras, a las unidades tópicas o a las cláusulas de un texto que se puedan escribir en un tiempo determinado y que pueden ser medidas analíticamente [...] Más aceptable parece ser la 'nativeness' de un texto, es decir el grado en que el texto es similar al de un nativo de la lengua (Barros *et al.*, 2009: 79).

Este por lo tanto será nuestro primer método de análisis de la fluidez, la *nativeness*. El siguiente método será el análisis de los conectores discursivos.

2.4.1. *La nativeness*

Es un método que deberá seguirse únicamente si quien ha redactado el texto que analizamos no escribe en su lengua materna. Si esto ocurre así, proponemos entregar el texto a diversos nativos para que comuniquen aquellas expresiones que, siendo correctas o incorrectas, serían enunciadas por ellos de forma diferente. Decimos correctas o incorrectas porque no se tiene en cuenta los errores léxicos o sintácticos, no se trata de una corrección lingüística, sino de una revisión de la expresión, por lo que se atenderá principalmente a la dimensión pragmática. Para cuantificar estos resultados se puede realizar una contabilización de las reformulaciones realizadas por los nativos y si es necesario, una media aritmética si el análisis se realizara sobre un grupo de textos.

2.4.2. *Los conectores*

Los marcadores discursivos empleados en los textos serán el segundo indicador de la fluidez textual. Para desarrollar el estudio de esta categoría no clasificaremos los conectores tal y como se hará en el análisis de la competencia discursiva. Nos limitaremos a cuantificarlos para valorar los mecanismos conexivos empleados en cada escrito, pues estos elementos lingüísticos son los que ayudan a generar la coherencia y facilitan el encajamiento de los enunciados otorgando ligereza a las composiciones.

2.5. *Revisión*

Esta es la última categoría que menciona Polio en su estudio y que se recoge en *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (2009). Analizar la revisión consiste en estudiar los cambios que se han realizado en un texto borrador hasta llegar a su versión final.

El único modo que tenemos de conocer las alteraciones es analizando los manuscritos a través de las tachaduras realizadas sobre lo escrito. A estas tachaduras les siguen las reformulaciones que los hablantes creen oportuno realizar. En otras ocasiones se introducen palabras o sintagmas entre dos vocablos escritos con anterioridad y se señala con una indicación. Todos estos casos han de contabilizarse para que los resultados puedan ser comparados.

3. COMPETENCIA DISCURSIVA

Podemos definir la competencia discursiva como el dominio de las reglas del discurso. Fue incluida dentro de la formulación de competencia comunicativa por Michael Canale y Merrill Swain en 1980 (*apud*. Teijeira *et al.* 2005). La coherencia y la cohesión son sus dos elementos fundamentales, pues permiten al hablante crear unidades de significado superiores a la oración: «por un lado un hablante competente es capaz de hablar sobre un tópico y que el resultado forme un conjunto semánticamente integrado como un todo (coherencia) y por otro, el hablante competente es capaz de establecer las relaciones entre las partes por medios lingüísticos; es decir, dotar de trabazón lingüística a su discurso (cohesión)» (Teijeira *et al.* 2005: 70)

Sobre estos dos ejes, la coherencia y la cohesión, junto al análisis organizativo del contenido, deberá girar el análisis del discurso:

3.1. *Análisis de la organización de un texto*

El contenido era una de las categorías que había determinado Polio como propias de la competencia comunicativa. Se puede realizar una primera división sobre cualquier composición que nos encontremos en función de su introducción, nudo y desenlace. Sin embargo, aquí proponemos realizar un análisis del contenido y de cómo está estructurado en los diferentes escritos. Para ello, se debe emplear el modelo que Connor y Farmer proponen en 1990: *Topical Structure Analysis*. Para llevar a cabo este modelo de análisis, en primer lugar hay que identificar el tema principal de cada enunciado y a continuación exponer los diferentes temas secuenciados por orden de aparición. De esta manera se puede observar con claridad cómo se desarrolla el contenido a través de los diagramas de la estructura del texto. Los distintos tipos de progresiones que podemos encontrar son (Barros *et al.*, 2009, 67):

- Progresión paralela: los tópicos oracionales son semánticamente idénticos y se sitúan en el diagrama uno inmediatamente debajo de otro.
- Progresión secuencial: los tópicos oracionales son distintos, por ejemplo cuando el comentario de una oración se convierte en tópico de la siguiente, y se sitúan en el diagrama progresivamente hacia la derecha.
- Progresión paralela extendida: progresión paralela temporalmente interrumpida por progresión secuencial.

3.2. *Coherencia y cohesión*

Portolés define la coherencia como «la congruencia entre las diversas partes de un discurso y su compatibilidad con el conocimiento del mundo de los hablantes». (1998:29). En muchas ocasiones los enunciados de un texto, aparentemente, no están relacionados entre sí, sin embargo «además de nuestro conocimiento de la estructura oracional, poseemos también conocimiento de otros formatos estándar en los que se transmite la información. También confiamos en un cierto principio que nos dice que, aunque no haya relaciones lingüísticas formales que conecten cadenas lingüísticas contiguas, el hecho mismo de su contigüidad nos lleva a interpretarlas en conexión [...] La presunción de coherencia dará lugar a una sola y particular interpretación, en la que se pondrán en relación los

elementos del mensaje, haya o no conexiones lingüísticas explícitas entre estos elementos» (Brown, 1993:277)

Así pues, existe la coherencia cuando en un texto se establecen relaciones de cohesión entre sus unidades y relaciones de adecuación entre el texto y el contexto, incluyendo la adecuación a la intención comunicativa del hablante. (Aznar *et al.*, 1993).

En cuanto a la cohesión, Portolés afirma que consiste en el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto. También incide en que la cohesión discursiva, no es un fin en la utilización de los marcadores, sino un resultado. (1998: 31). Por lo tanto, la cohesión es el resultado de los diversos mecanismos que contribuyen a reforzar la coherencia. Estos mecanismos son los que proponemos estudiar de forma independiente:

3.2.1. *Recurrencia*

Podemos definir la recurrencia como una reformulación de lo expresado con anterioridad.

Las reformulaciones representan retrocesos en el movimiento del texto, que pueden parafrasear algo dicho anteriormente, expandiéndolo o condensándolo, o bien que rectifican o se distancian de lo dicho anteriormente. Cumplen diferentes funciones en la organización del texto, la principal de las cuales es facilitar que se reencuentre o se retome la línea argumentativa principal (Laca, 2001: 163)

Existen varios mecanismos que producen este fenómeno: la repetición de palabras o estructuras sintácticas, la paráfrasis y el empleo de sinónimos o hiperónimos. Para su estudio se debe realizar en primer lugar un recuento del empleo de estos mecanismos en cada texto y en total si fuera necesario, y en segundo lugar un recuento de las palabras que han servido de antecedentes en la recurrencia según los temas tratados. Para ello, si se estudia un conjunto de discursos, se pueden dividir según la temática y después relacionarla con las palabras que han servido para ejecutar este mecanismo en los discursos. De esta manera podremos observar si la temática del texto influye en el empleo de la recurrencia como medio de cohesión.

3.2.2. *Sustitución*

La sustitución se realiza en el discurso a través de pronombres o adverbios. Es un mecanismo de cohesión pues el referente sustituido aparece anteriormente en el texto; por este motivo se crean lazos de coherencia entre los diferentes enunciados, pues se remite a algo ya expresado. En este apartado es necesario cuantificar no solo las sustituciones realizadas, sino también los errores, pues se ha producido un intento de emplear el mecanismo aunque no haya sido con éxito. El estudio de estos errores también es oportuno, así como su relación con la sustitución que se ha llevado a cabo correctamente.

3.2.3. *Marcadores del discurso*

Podemos definir los marcadores discursivos como una serie de elementos lingüísticos que conectan los enunciados para proporcionarle al texto la unidad informativa necesaria. Como afirma Montolío estos conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso, a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado (2001, 21).

Los conectores cumplen las siguientes funciones dentro del discurso: garantizar la continuidad de la conversación sin que se produzcan largas pausas, silencios inquietantes o saltos bruscos y desconexiones violentas; facilitar la transición temática; añadir, rectificar o explicar lo expresado con anterioridad; iniciar o concluir una intervención; interrumpir o tomar la palabra; señalar la intención comunicativa del hablante. (Barros *et al.*, 1994:77).

Debido a la variedad de conectores, es necesario realizar una clasificación para sistematizar su estudio. Esta clasificación la tomamos de Barros y Biedma (1994), aunque realizando algunas modificaciones que obtenemos de la propuesta de análisis que estamos siguiendo y que se presenta en la obra *La didáctica del español actual: tendencias y usos* (Barros *et al.* 2009), que a su vez se basa en Laca (2001a).

- a) Conectores lógicos: (análisis semántico). Establecen un tipo de relación semántica entre dos réplicas sucesivas. Dentro de esta categoría podemos realizar la siguiente subdivisión:
 - Adición: señalan la suma de los enunciados, es la relación más débil, sólo implica que dos elementos relacionados coexisten.
 - Adición progresiva: *además (de), aún más, más aún, no sólo... sino asimismo, no sólo... sino que, asimismo.*

- Adición paralela: *también, asimismo, por otro lado, por otra parte, de otra parte, igualmente, tanto... como, así como, ni, tampoco, otra razón, otra diferencia, al mismo tiempo.*
- Digresión: *sin olvidar.*
- Elaboración: *verbigracia, como (ser), tales como, (tal) es el caso de.*
- Relieve: *en especial, sobre todo, particularmente.*
- Oposición: marcan el contraste entre dos elementos de signo u orientación contrarios.
 - Oposición total: *sino (que); sino (que) más bien; más bien; no A, sino B; en vez de/ en lugar de A, B; antes de; más... que.*
 - Oposición parcial y contraste: *pero, en contraste, al contrario, por el/lo contrario, de/ por un lado, de/ por otro lado, por otra parte, de otra parte, a diferencia de, mientras que, al tiempo que.*
 - Concesiones: *sin embargo, no obstante, a pesar de (todo), pese a (todo), con todo, aunque, si bien, aún.*
- Causa: implican coexistencia de dos elementos, porque uno depende del otro.
 - Causales informativas: *a causa de, por causa de, a fuerza de, debido a, gracias a, merced a, por culpa de, por + grupo nominal/infinitivo, porque, por cuanto.*
 - Causales explicativas: *como, dado que, puesto que, ya que, porque, por qué.*
 - Campo semántico “causar”.
- Consecuencia: al igual que los marcadores de causa, establecen una relación de dependencia entre dos elementos discursivos.
 - Conjunciones y locuciones: *tan... que, de tal modo/forma que, de tal manera que, de tal suerte que, de modo/manera/ forma/ suerte que, así (es) que, de ahí (que).*
 - Expresiones adverbiales: *así (pues), de este modo, de esta forma/manera/ suerte, entonces, luego, ergo, por ello/eso/esto, por lo tanto, por consiguiente, por ende, pues.*
- Condición: introducen una dependencia entre dos elementos relacionados aunque deja en suspenso la existencia de ambos.
 - Condición suficiente: *si.*
 - Condición necesaria: *si, siempre que, con tal de que, siempre y cuando, toda vez que, cuando.*

- Expresiones anafóricas: *en estas/tales circunstancias, en estos/tales casos/ supuestos.*
- b) Conectores intradiscursivos: introducen enunciados que no aportan una información nueva, sino que matizan, aclaran, precisan o explican lo dicho anteriormente. Podemos incluir expresiones como las siguientes: *esto es, o sea, es decir, digamos, vamos a ver, cómo te diría yo, por ejemplo, me explico, es como si..., para que lo entiendas, etc.*
- c) Conectores fáticos: sirven para establecer, prolongar e interrumpir la comunicación, para comprobar si el canal funciona, para llamar la atención del interlocutor o asegurarse de que se mantiene atento, para rellenar lagunas discursivas o reforzar expresivamente la aportación semántica de otras estructuras. Estos elementos ayudan a crear unidad y coherencia. Son propios del discurso oral, sin embargo, se pueden encontrar en el discurso escrito, aunque en menos ocasiones. Algunos ejemplos pueden ser: *no sé, en mi opinión, sin duda, pues, bueno, por supuesto, etc.*

Para estudiar estos conectores que hemos clasificado deberemos realizar en primer lugar una cuantificación de cada uno de ellos según el grupo al que pertenezcan. Es necesario tener en cuenta que un mismo conector puede tener funciones diferentes según el contexto en el que esté inserto. Por último también hay que analizar y cuantificar los errores, los que se producen por omisión, por errónea colocación o por error de elección.

4. CONCLUSIÓN

Esta propuesta metodológica que acabamos de exponer presenta algunas ventajas que pueden facilitar el análisis discursivo. En primer lugar es sistemática, cualidad indispensable en un proceso metodológico destinado a una investigación. En segundo lugar permite un análisis exhaustivo de las competencias gramatical y discursiva, aunque es necesario finalizar el trabajo proponiendo la metodología para el estudio de las competencias sociolingüística y estratégica así como profundizar en aquellos aspectos que en esta ocasión no hayan quedado perfilados adecuadamente. Otra ventaja que presenta esta propuesta es la de aportar datos numéricos que facilitan el análisis comparativo, permitiéndonos obtener conclusiones concretas y objetivas. Por último, hay que señalar que hemos intentado aunar las últimas aportaciones en el análisis discursivo a través de un enfoque ecléctico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, E., A. Cros, y L. Quintana, 1993, "Lectura y coherencia textual (análisis de un texto narrativo)", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 17, 15-28.
- Barros, P., 1994, "Los conectores discursivos: consideraciones generales y aplicaciones prácticas", *Foro hispánico: revista hispánica de Flan-des y Holanda* 6, 77-85.
- Barros, P., M. van der Linden y K. van Esch, eds., 2009, *La didáctica del español actual: tendencias y usos. Vol. 1: Análisis del discurso oral y escrito del español actual*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxem-burgo, Universidad de Granada, Universidad de Hasselt, Radbouduni-versiteit de Nimega.
- Bravo, D. y A. Briz, eds., 2004, *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Briz, A., 2001, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- Brown, G. y G. Yule, 1993, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.
- Fernández, S., 1995, "Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Didáctica* 7, Madrid, Servicio de Publica-ciones UCM, 2003-216.
- Fernández, S., 1997, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Laca, B., 2001, "Las reformulaciones", en G. Vázquez, ed., *Guía didácti-ca del discurso académico escrito, ¿Cómo se escribe una monografía?*, Madrid, Edinumen, 149-163.
- Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de las Lenguas. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf> [fecha de consulta: 15/4/2009].
- Montolío, E., 2001, *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Portolés, J., 1998, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel Practicum.
- RAE, 2001, *Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE, 2005, *Diccionario Panhispánico de Dudas*, Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- Teijera Rodríguez, M. del C., K. van Esch, K. y P. de Haan, 2005, "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes neerlande-ses de español como LE", *Estudios de Lingüística Aplicada* 23, 67-100.

LA NEOLOGÍA A TRAVÉS DE LA PRENSA EN EL MARCO DE *NEOROC*

Gloria Guerrero Ramos
Fernando Pérez Lagos
Universidad de Málaga

0. ¿POR QUÉ NEOLOGÍA?, ¿POR QUÉ EN LA PRENSA? Y ¿POR QUÉ EN NEO- ROC?

Antes de comenzar hemos de aclarar que utilizamos, tal como venimos haciendo en todas nuestras investigaciones, la palabra neologismo con el sentido con que es definida en las dos acepciones que recoge el DRAE (2001): «m. Vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua. //2. Uso de estos vocablos o giros nuevos».

Por lo que a prensa se refiere, se suele identificar con medios de comunicación, de ahí que incluso se llegue a oponer prensa escrita a prensa oral¹. Para nosotros prensa abarca tanto el lenguaje periodístico como el lenguaje de la publicidad. Por lenguaje periodístico entendemos con Martínez Albertos (1992: 77) «el lenguaje profesional usado por determinados expertos de la comunicación masiva para la producción de mensajes periodísticos, sea cual sea el medio o canal utilizado para su difusión: periódicos, radio y televisión». En cuanto a la publicidad todo el mundo sabe que ésta, en su mayor parte, al igual que la comunicación periodística se realiza a través de los medios de comunicación de masas: prensa, radio y televisión y de ellos el principal porcentaje es para la prensa.

¹ *Prensa* significa, entre otras cosas, la publicación periódica y especialmente la diaria.

Todos los hablantes de una lengua tenemos la posibilidad de crear palabras nuevas todos los días. Tales creaciones surgen porque hay que denominar nuevas realidades o simplemente con fines estilísticos, expresivos. Sin embargo, no parece que sea una tarea fácil, ni que esté al alcance de cualquiera². Los profesionales de la comunicación se ven obligados a utilizar neologismos diariamente y, con ello, no sólo reflejan un uso real de la lengua, sino que además sirven de medio de difusión, de propagación e, incluso, de manipulación de las lenguas.

La neología es una de las manifestaciones principales de la vitalidad de una lengua. En una lengua moderna de cultura, científica y técnica, la neología es inevitable. El mundo actual es favorable a la creación de términos que corresponden a nuevos conceptos, tanto materiales como intelectuales. Son, sobre todo, los avances de la técnica y de la ciencia los que propician un rápido incremento del vocabulario con voces nuevas y necesarias para la designación de nuevas realidades. Hay, en definitiva, una necesidad real de crear palabras tanto generales o comunes como especializadas. El uso después las fijará o las rechazará.

El término *neologismo* nace en el siglo XVIII para designar una afectación en la manera de expresarse, y *neología* le fue opuesto algunos lustros después como un arte de innovar siguiendo el proceso de las ideas. Después del Siglo de las Luces el término *neologismo* fue despojado de su carga peyorativa y pasó a la terminología lingüística para designar, como todavía lo hace hoy, una innovación en la lengua.

La voz *neología* nunca ha sido registrada por el DRAE. Sí está anunciada su incorporación para la vigésimo tercera edición: «1. Ling. Proceso de formación de neologismos. 2. Ling. Estudio de los neologismos». Se establece, pues, una distinción entre *neología* y *neologismo* que se fundamenta en una oposición pertinente entre el *proceso* y el *producto*. Los neologismos son simplemente unidades léxicas nuevas, mientras que la neología postula un sistema, un conjunto de reglas y condiciones que contemplan su creación, marcación y empleo (Bastuji, 1974).

Para Rondeau (1984) el objeto de la neología general es el estudio de todos los fenómenos lingüísticos que aparecen en un momento dado de la evolución de una lengua viva. Dichos fenómenos pueden manifestarse en cualquiera de los niveles de análisis de una lengua (es habitual el estudio desde el plano léxico).

² Véanse al respecto las afirmaciones de Vaugelas en G. Rondeau (1984) y V. García Yebra (1985: 105-167).

El funcionamiento del neologismo en el sistema depende no sólo de factores puramente lingüísticos, sino que también intervienen factores de naturaleza psicológica y sociocultural.

1. PARÁMETROS PARA CARACTERIZAR UN NEOLOGISMO

Cabré (1993: 445 y 2002: 33) afirma que, para determinar el carácter neológico de una unidad léxica, se han propuesto distintos parámetros:

- a) la *diacronía*: una unidad es neológica si ha aparecido en un período reciente;
- b) la *lexicografía*: una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios;
- c) la *inestabilidad semántica*: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) o semántica;
- d) la *psicología*: una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva.

Los neólogos suelen priorizar el parámetro de la lexicografía, con lo cual el problema de identificación de los neologismos se desplaza al establecimiento del corpus lexicográfico de referencia o corpus de exclusión.

No podemos considerar de manera aislada el neologismo; hay que ponerlo en relación con el funcionamiento concreto del lenguaje. La aceptación del neologismo, su difusión y su afincamiento en la lengua -que paradójicamente acabarán quitándole el carácter neológico- deben ser considerados como requisitos imprescindibles para la consideración del neologismo como tal. En la práctica, como ha dicho Dubuc, «se puede considerar que existe un neologismo mientras no desaparezca, para el conjunto de usuarios a quienes concierne la utilización de dicha palabra, el efecto de asombro causado por la innovación léxica» (Dubuc, 1999).

2. ¿QUÉ ES NEOROC?³

Es una Red de observatorios de neología del castellano peninsular creada bajo los auspicios del *Observatori de Neologia*. El *Observatori* es un proyecto creado por M. T. Cabré en el año 1989 y que desde 1994 está situado en el IULA de la UPF. Lleva a cabo un trabajo sistemático de

³ Hace algunos meses fue creada la página de la red NEOROC, cuya dirección es: <http://www.iula.upf.edu/rec/neoroc/>.

recopilación y análisis de los neologismos de las lenguas catalana y castellana. En los últimos años el trabajo ha ganado en diversidad y consistencia con la creación de diversas redes

Red NEOXOC: variedades de la lengua catalana

Proyecto Antenas neológicas: seis variedades latinoamericanas

Red NEOROC: variedades peninsulares (Barcelona, Málaga y Valencia).

Red NEOROM: red de observatorios de todas las lenguas románicas con sus variedades

3. PRINCIPIOS DEONTOLÓGICOS COMPARTIDOS

Todos los grupos que formamos parte de las mencionadas redes nos comprometemos a respetar un código deontológico que atañe a:

La constitución de los datos

La puesta de los datos a disposición de otros nodos de las redes

La puesta de los datos a disposición de investigadores externos a los nodos

El uso de los datos en investigaciones colectivas de cada red

El uso de los datos en investigaciones individuales de los miembros de las redes

La red NEOROC tiene por objetivo el estudio de la creación neológica en lengua castellana. Cada grupo participante es el nodo de investigación de una variedad de la lengua, ocupándose del vaciado de neologismos de la prensa local, del análisis de estos neologismos y del suministro anual de estos resultados para enriquecer la plataforma de trabajo en línea del proyecto. El Observatori de Neologia de la UPF actúa como nodo coordinador, suministrador de metodología de trabajo y desarrollador de herramientas informáticas para el trabajo en red, el almacenamiento y el tratamiento automático de los datos.

4. ¿QUÉ PRETENDE NEOROC CON EL VACIADO DE NEOLOGISMOS?

1. Disponer de un corpus de neología de gran difusión.
2. Describir y analizar los recursos que utiliza el español peninsular para actualizar su léxico.
3. Difundir periódicamente las nuevas creaciones léxicas.
4. Contribuir a la actualización del léxico contenido en los diccionarios de lengua general.

5. Hacer comparaciones de las distintas variedades del español peninsular que permitan estudios geolectales.

5. CRITERIOS DE PARTIDA EN LA BÚSQUEDA DE NEOLOGISMOS

Los criterios de partida que asumimos todas las redes son hacer el vaciado a través de la prensa escrita de divulgación y como principal parámetro seguimos el criterio lexicográfico, es decir, que el neologismo que vaciamos no se encuentre en los diccionarios propuestos como corpus de exclusión: en la actualidad son el DRAE y el LEMA. Cada nodo trabaja con los periódicos de su ciudad.

El Sur y La Opinión (Málaga)

Diario de Cádiz, Diario de Jerez y Europa Sur (Cádiz)

La Opinión de Murcia y La Verdad (Murcia)

Diario de Navarra, Diario Vasco, El correo digital–Sección Vizcaya, Gara y Noticias de Álava (País Vasco y Navarra)

Levante y El País (Valencia)

Diario de León, Diario Palentino, El norte de Castilla, Heraldos de Soria y La Opinión de Zamora, Diario de Ávila, El adelantado (Salamanca).

El tipo de textos (prensa de divulgación) nos permite hablar de una neología espontánea y perteneciente a la lengua general. Sin embargo, también podemos encontrar en el vaciado neologismos con cierto grado de especialidad (los periodistas hablan por boca de otros profesionales). Debe distinguirse, por tanto, en primer lugar entre neología léxica de la lengua común y neología léxica de las lenguas de especialidad (*neología* y *neonimia*, respectivamente, para Rondeau). Los dos grupos de ejemplos que siguen se enmarcan en el ámbito de la neología léxica de la lengua general⁴

Ejemplos de la primera:

frikismo (La Opinión de Málaga, 2 de febrero de 2010)

crionizar, *digg*, *eurofans* (Diario Sur, 12 de enero de 2010)

crucerista (La Opinión de Málaga, 21 de septiembre de 2010)

gallardonista (Diario Sur, 2 de febrero de 2010)

tecnochorrada (Diario Sur, 1 de marzo de 2010)

Ejemplos de la segunda:

bariátrico (Diario Sur, 21 de febrero de 2010)

pubalgia (La Opinión de Málaga, 21 de febrero de 2010)

ciclogénesis (Diario Sur, 1 de marzo de 2010)

⁴ En el anejo ofrecemos el contexto en el que son utilizados los ejemplos que ponemos.

mycoides (La Opinión de Málaga, 21 de mayo de 2010)

Podemos establecer una segunda clasificación, desde el punto de vista de su origen entre neología espontánea y neología planificada (Cabré *et al.*, 2002: 161). Ejemplos de la primera pueden ser *botellódromo* (Diario Sur, 1 de agosto de 2010), *fashionista* (La Opinión de Málaga, 21 de septiembre de 2010), *megapijo* (Diario Sur, 1 de noviembre de 2010), *bloguero* (La Opinión de Málaga, 21 de diciembre de 2010) y ejemplos de la segunda *epiluminiscencia* (La Opinión de Málaga, 21 de julio de 2010), *transgénesis* (La Opinión de Málaga, 21 de agosto de 2010).

También podemos establecer una tercera clasificación que se viene haciendo desde el punto de vista de su función, entre neología denominativa o referencial y neología estilística o expresiva. Un ejemplo de la primera puede ser *desproporcionalidad* (La Opinión de Málaga, 21 de agosto de 2010), o *ultranacionalismo* (Diario Sur, 21 de agosto de 2010) y un ejemplo de la segunda puede ser *triumfita* (La Opinión de Málaga, 1 de agosto de 2010).

La *neología denominativa o referencial* no reside en el deseo de innovación sobre el plano de la lengua, sino en la necesidad de dar un nombre a un objeto, a un concepto nuevo. Responde solamente a la necesidad de comunicar una experiencia nueva; se apoya, pues, en razones de eficacia comunicativa y, por ello, busca la adecuación más perfecta posible al objeto o al concepto nuevos, evitando ambigüedades. Este tipo de creación suele estar presidido por el principio de analogía, que impone recursos de fuerte poder evocador, tales como prefijos, sufijos, procedimientos de composición, etc. En este tipo de neología la palabra sigue los avatares del objeto, y se difunde o se prestigia según su suerte. Esta neología se suele dar con más frecuencia en el ámbito de la lengua especializada, porque es donde se producen más innovaciones conceptuales⁵. Pero también puede darse en la lengua general o común.

La *neología estilística o expresiva*, está fundada en la búsqueda de la expresividad de la palabra en sí misma para traducir ideas no originales de una manera nueva; para expresar de manera inédita una cierta visión personal del mundo. Esta forma de neología está ligada a la facultad de creación y a la libertad de expresión del individuo, al margen de los modelos, o incluso frente a los modelos establecidos. No es forma privativa de los escritores, ya que, en principio, todo hablante posee la capacidad de creación lingüística. Por tanto, se da, especialmente en el ámbito de la lengua general o común.

⁵ Véase al respecto J. Freixa (2002).

Cabe hacer una última clasificación, desde el punto de vista del recurso utilizado para la formación de neologismos, entre neología formal o de forma y neología de sentido, de contenido o neología semántica.

La primera, la neología formal, consiste bien en la creación de significantes nuevos, bien en la creación conjunta de significantes y de significados nuevos. La segunda, la semántica, consiste en la aparición de nuevos significados para significantes ya existentes en la lengua. Ejemplos de la primera son: *macrohospital* (Diario Sur, 1 de agosto de 2010), *afganización* (Diario Sur, 21 de julio de 2010), *macrojuicio* (Diario Sur, 21 de septiembre de 2010) y de la segunda: *gorrilla* (Diario Sur, 1 de septiembre de 2010), *mantra* (Diario Sur, 1 de agosto de 2010).

Esta clasificación -entre neología de forma y neología semántica- agrupa tanto a los neologismos generales como a los especializados. Los procedimientos de formación, de los que ya nos ocupamos detalladamente en Guerrero (1995) son los mismos. Ahora bien, unos serán más productivos para la creación de determinados neologismos que para la de otros, dependiendo de factores sociales, políticos, temporales e, incluso, geográficos.

6. ANEJO

Crionizar

Ellos mismos se ofrecen como conejillos de indias del experimento, así los *crionizan* para despertarlos al cabo de un tiempo (*Sur*, 21-01-2010).

Crucerista

El Centro de la ciudad se enfrenta al juicio de miles de *crucevistas* que lo abordan (*La Opinión*, 21-09-2010).

Digg

Blog sobre novedades en las redes sociales twitter, delicious, *digg* (*Sur*, 21-01-2010).

Eurofans

Denuncian los '*eurofans*' en su página web que Marchante «podría vulnerar hasta tres de las normas que impone la Unión Europea de Radiodifusión (UER)» (*Sur*, 21-01-2010).

Gallardonista

Las espadas siguen en alto entre los 'aguirristas' y los '*gallardonistas*' aunque el silencio se ha impuesto (*Sur*, 02-02-2010).

Frikismo

Uribarri afirma que ya ha pasado la hora del *frikismo* en Eurovisión (*La Opinión*, 21-02-2010).

Tecnochorrada

[...] pero no las *tecnochorradas*, y encima caras (*Sur*, 01-03-2010).

Bariátrico –ca

Ese día recibió el alta en la clínica donde se sometió a una operación de cirugía *bariátrica*, la única alternativa que le quedaba para hacer frente a su obesidad extrema (*Sur*, 21-02-2010).

Pubalgia

Sin Pepe para el resto de temporada ni titulares como Guti y Benzema, ambos con *pubalgia* (*La Opinión*, 21-02-2010).

Ciclogénesis

La huella de la '*ciclogénesis* explosiva' (*Sur*, 01-03-2010).

Mycoides

Según la revista Science, el equipo trabajó con una versión sintética del ADN de una pequeña bacteria llamada Mycoplasma *mycoides*, transplantada a otra bacteria llamada Mycoplasma capricolum, a la que se le había quitado la mayor parte de su información (*La Opinión*, 21-05-2010).

fashionista

La publicación los llama los «socialistas *fashionistas*» y repasa el guardarropa del ejecutivo, cada uno en su tendencia y centrándose en especial en las ministras, a las que en el título de la página alude como «las muñequitas de la moda de Zapatero» (*La Opinión*, 21-09-2010).

Megapijo

Ernesto Sevilla interpreta a Zeus, un *megapijo* (*Sur*, 01-11-2010).

Bloguero

El boicot promovido por el *bloguero* valenciano Anonymous Nano, que a las 18 (*La Opinión*, 21-12-2010).

Botellódromo

El Ayuntamiento habilitará un '*botellódromo*' alejado de las portadas de entrada al Real (*Sur*, 01-08-2010).

Epiluminiscencia

Una enfermera realiza una exploración cutánea con un microscopio de *epiluminiscencia* (*La Opinión*, 21-07-2010).

Transgénesis

la *transgénesis* con seres humanos (*La Opinión*, 21-08-2010).

Ultracionalismo

Cada vez que Marruecos tenga un problema interno lo taparan aprovechando el *ultracionalismo* del PP y de Aznar (*Sur*, 21-08-2010).

Desproporcionalidad

Además, aseguró la Policía Nacional, actuaban con gran *desproporcionalidad* a la hora de llevar a cabo los saqueos, causando daños innecesarios (*La Opinión*, 21-08-2010).

Triunfita

Pese a haber salido de esa fábrica de aspirantes a cantantes llamada 'Operación Triunfo', Vega ha conseguido quitarse la etiqueta de '*triumfita*' y consolidarse en el mundo de la música con un estilo propio (*La Opinión*, 01-08-2010).

Macrohospital

Alejan Limasa de la parcela para el *macrohospital* (*Sur*, 01-09-2010).

Afganización

Si la '*afganización*' de la seguridad está prevista para 2014, la de la gestión de la ayuda internacional podría empezar a producirse antes (*Sur*, 21-07-2010).

Macrojuicio

A seis días del comienzo del *macrojuicio* de 'Malaya', el principal acusado, Juan Antonio Roca, ha contestado a las acusaciones del fiscal (*Sur*, 21-09-2010).

Gorrilla

Los '*gorrillas*' invaden Huelin (*Sur*, 01-09-2010).

Mantra

Uno de los objetivos es acabar con los *mantras* socialistas sobre la falta de alternativa del PP (*Sur*, 01-08-2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastuji, J., 1974, "Aspects de la néologie sémantique", *Langages* 36, 6-19.
- Cabré, M. T., 1993, *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida/Empúries.
- Cabré, M. T., 2002, "La neología, avui: el naixement d'una disciplina", en M. T. Cabré *et al.*, 2002: 29-42.
- Cabré, M. T. *et al.*, 2002, "Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada", en M. T. Cabré *et al.*, 2002: 159-202.
- Cabré, María Teresa, Judit Freixa y Elisabet Solé, eds., 2002, *Lèxix i neologia*, Barcelona, Observatori de Neologia / Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra.
- Dubuc, R., 1999, *Manual de terminología*, Chile: RIL editores.

- Freixa, J., 2002, “La dimensió social de la neologia”, en M. T. Cabré *et al.*, 2002: 69-78.
- García Yebra, V., 1985, *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*, Madrid, Discurso de ingreso en la Real Academia Española.
- Guerrero Ramos, G., 2011, *Neologismos en el español actual*, 3ª ed., Madrid, Arco Libros.
- Lema, 2001, *Diccionario de la lengua española*, Barcelona: Vox.
- Martínez Albertos, J. L., 1992, “El lenguaje periodístico ante el neologismo”, en EFE, ed., *El neologismo necesario* (Madrid, Fundación EFE), 75-86.
- RAE, 1992, *Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Madrid, Espasa, versión en CD-ROM de 1995.
- RAE, 2001, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., Madrid, Espasa, versión en CD-ROM de 2003.
- Rondeau, G., 1984, *Introduction à la terminologie*, Québec, Canadá, Gaëtan Morin Éditeur.

MARCADORES DEL DISCURSO EN ESPAÑOL Y ESPERANTO.
BREVE ESTUDIO CONTRASTIVO CON EJEMPLOS DEL CORPUS
DEL ESPAÑOL HABLADO EN GRANADA

Maciej Paweł Jaskot

Universidad de Varsovia (Polonia), Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

El esperanto es una lengua auxiliar artificial creada por el oculista polaco de origen judío Ludovico Lázaro Zamenhof en 1887 después de una década de trabajo. La intención del autor era que su lengua planificada se convirtiera en la lengua auxiliar internacional. En la actualidad se estima que el esperanto cuenta con entre 100.000 y 2.000.000 de hablantes (esta última cifra es una estimación basada en un estudio realizado por el Profesor Sidney S. Culbert de la Universidad de Washington en Seattle, un conocido esperantista). La gran horquilla se debe sobre todo a las diferentes formas de valorar el conocimiento de una lengua aprendida básicamente como segundo idioma. Se estima que existen entre 1.000 y 10.000 hablantes nativos de esperanto, que habrían aprendido esta lengua en el entorno familiar. Ningún país ha adoptado el esperanto como lengua oficial. El vocabulario se extrajo de muchos idiomas y ha sido adaptado a las reglas del esperanto teniendo en cuenta su sistema morfológico y fonológico. Gran parte del vocabulario del esperanto procede del latín, directamente o por medio de las lenguas romances (principalmente el francés, el italiano), y en menor medida de las lenguas germánicas (alemán e inglés), eslavas (ruso y polaco), y del antiguo griego y en ocasiones el hebreo. Algunas palabras que se han incorporado en el idioma en las últimas décadas, pueden tener su origen en idiomas no indoeuropeos, como el japonés.

1. EL LÉXICO DEL ESPERANTO

Zamenhof empezó la creación del léxico esperanto en 1876, consultando diccionarios de distintas lenguas e identificando todas las raíces comunes que hacían algunas palabras comprensibles en todas las lenguas. Después fue añadiendo a estas palabras otras acuñadas por él mismo, tomando lexemas de las lenguas neolatinas, eslavas y germánicas. En la actualidad, el léxico sigue ampliándose y cada vez hay más palabras que no proceden de las lenguas europeas, sino que entran directamente de las asiáticas.

Las palabras en esperanto se construyen de dos maneras. La primera y más habitual es con lexemas tomados de las lenguas naturales a los que se añaden distintos afijos. La otra forma es la unión de varios lexemas en palabras: «Acuñar palabras compuestas cada vez que fuera posible permitía agotar al máximo un número reducido de raíces. La regla es que la palabra principal siga a la secundaria (...) La flexibilidad a la hora de aglutinar compuestos permite la creación de neologismos con un sentido reconocible a primera vista.» (Zinna, en Eco, p. 274)

Según el estudio de Pascual Cabrerizo (2009) la mayoría de los lexemas del esperanto son de origen latino y aparecen en el esperanto directamente (66%) o a través de otras lenguas (8%). Otra lengua clásica, el griego, es la siguiente con más representación (13,3%). Del inglés, del alemán y del italiano proceden unos porcentajes bajos e iguales, cada una tiene un 1,7%. El árabe es la lengua con menor representación (0,8%). Llama la atención la cantidad de nombres propios o derivados que cuentan con 6,25%. Por supuesto, hay que tener en cuenta que la investigadora sólo ha analizado una lista de palabras con la inicial *m*, por tanto no debemos cometer el error de limitar las lenguas de procedencia de los lexemas a las que aparecen en su estudio. Lo que sí es cierto es que el latín es la lengua fuente del esperanto. Esta constatación se puede corroborar también si nos referimos al estudio de Mattos (1987) donde el investigador brasileño constata que el conjunto de raíces de las palabras en esperanto vienen de las siguientes familias de lenguas, entre las que la proporción es bastante desequilibrada lo que muestra el prevaleciente carácter romance (si se trata del caudal léxico) del esperanto:

- | | | |
|----|----------------------|-------|
| 1. | étimos latinos | 84,0% |
| 2. | étimos anglo-sajones | 14,0% |
| 3. | étimos eslavos | 1,5% |
| 4. | étimos griegos | 0,5% |

Hay que subrayar que ninguna raíz del esperanto está inventada. Todas han sido sacadas de alguna lengua natural y adaptadas conforme a las reglas del esperanto presentando, por lo tanto, una moderada variación en cuanto a la forma de la raíz y un elevado grado de variación en las terminaciones gramaticales con el fin de que el étimo pueda ser fácilmente reconocible posponiendo a un segundo lugar su significado gramatical (p.ej. la palabra *teatra* remite al vocablo español *teatro* aunque en realidad signifique *teatral* por la terminación adjetival -a).

De todas formas, las meditaciones sobre la solución al problema de la lengua internacional seguramente han llevado a Zamenhof a conocer no sólo muchos proyectos de otras lenguas auxiliares sino también a un estudio más profundizado de las lenguas naturales lo que ha hecho que las soluciones adoptadas en esperanto vienen tanto de lenguas naturales como artificiales. Sin embargo, en el plano léxico predominan, de manera evidente, los étimos de las lenguas romances.

2. EL ESTUDIO Y SU METODOLOGÍA

Tras constatar que el esperanto, desde el punto de vista de la procedencia de su léxico podría ser considerado una lengua romance, siempre teniendo en cuenta la arbitrariedad a la hora de la creación de su léxico, podríamos atrevernos a efectuar un análisis contrastivo entre el español y el esperanto. Uno de los aspectos de un estudio contrastivo podría ser el análisis de los marcadores del discurso. Este tema me parece interesante por varios motivos. Primero, porque todavía no ha sido suficientemente estudiado y, en un segundo lugar, por el hecho de haber podido observar el esperanto hablado gracias a mi experiencia personal de trabajo en la radioemisora en lengua esperanto de la Radio Nacional Polaca en los años 2004-2008.

Disponiendo de entrevistas efectuadas en esperanto he pensado en sacar de ellas las palabras que hacen de marcadores de discurso, y después clasificarlas tal y como han sido clasificados los marcadores del discurso en español. Además, me pareció interesante comparar cuáles de los marcadores del discurso aparecerían con más frecuencia en ambas lenguas. Evidentemente no se trata de analizar la similitud formal de los marcadores en ambas lenguas sino el parecido de su función.

El mini estudio que he llevado a cabo es la comparación de material grabado en castellano y en esperanto. Hablando de la parte en castellano he escogido tres entrevistas realizadas en el marco del proyecto PRESEEA-Granada. Se trata de una hora y media de grabaciones de informantes

de nivel alto. La elección de informantes sólo de este nivel ha sido necesaria para poder hacer un análisis contrastivo con los informantes esperanto-hablantes que, en el caso de las entrevistas llevadas a cabo para la Sección Esperanto de la Radio Nacional Polaca siempre pertenecen a este nivel. Además, he escogido las entrevistas en español fijándome en los temas de la conversación para que éstos (los viajes, el trabajo, el mundo universitario) no distaran mucho de los temas de las entrevistas de radio en esperanto.

El estudio, por lo tanto, consistió en analizar aproximadamente noventa minutos de entrevistas en esperanto y en español. Se trató de entrevistas a personas con un nivel educativo alto (en todos los casos fueron universitarios). Me parece necesario considerar algunas diferencias entre el material analizado.

Primero, las entrevistas en esperanto son específicamente destinadas a la emisión por radio y por lo tanto, las personas entrevistadas cuidan mucho más su lenguaje. No son, pues, estrictamente dicho de la misma naturaleza. No obstante, ha de tenerse en cuenta el hecho de que es muy difícil obtener material del esperanto hablado en contextos informales es decir no han sido llevados a cabo estudios sobre el léxico del esperanto que se pudieran comparar con la labor efectuada por el grupo PRESEEA. Así pues, el material del que se dispone en cuanto al esperanto hablado está constituido, en gran parte, justo por las grabaciones de la sección esperantista de la Radio Nacional Polaca que emite programas en la lengua del doctor Zamenhof a partir del 4 de abril de 1959. Si nos centramos en la distancia social entre el entrevistador y el entrevistado ésta no desempeña un papel demasiado importante por el hecho de que los esperantistas tienen un fuerte sentimiento de unidad gracias a la lengua que hablan y, en la mayoría de los casos, están abiertos a la variedad y a las diferencias culturales, religiosas, etcétera.

Para llevar a cabo la comparación he elegido los marcadores más frecuentes en cada categoría tanto en esperanto como en español y he calculado cuántas veces aparecen en el material escogido en ambas lenguas.

3. LOS MARCADORES DE DISCURSO EN LAS LENGUAS ANALIZADAS

Las propiedades gramaticales de los marcadores de discurso en ambas lenguas son las mismas:

- Han sufrido un proceso de gramaticalización, es decir, son invariables.

- Su posición es variable (cuando no son conjunciones): «*Sin embargo*, lo hizo con mucho cuidado»; (*Tamen*, li faris tion tre atenteme), «Lo hizo, *sin embargo*, con mucho cuidado» (Li faris tion, *tamen*, tre atenteme); «Lo hizo con mucho cuidado, *sin embargo*» (Li faris tion tre atenteme, *tamen*).
- Están marcados en la entonación por incisos.
- No se pueden negar.

Siguiendo la clasificación propuesta por José Portolés (2007) y aplicándola al esperanto, podemos obtener un panorama de los marcadores de discurso en esperanto:

a) estructuradores de la información: proporcionan instrucciones para la distribución de los comentarios:

- Comentadores: presentan un nuevo comentario, precedidos de un comentario que sirve de presentación, p.ej.
Es. *Pues, pues bien, así las cosas, bien. dicho esto...*
Eo. *Do, do bone, tiel dirite*
- Ordenadores: agrupan varios comentarios en un orden: apertura (*en primer lugar*), continuidad (*por otra parte*) y cierre (*por último*). En esperanto: *Unue, due, trie* (ha de notarse la regularidad de la formación de estos elementos ya que funcionan como adverbios creados a partir de numerales, tienen la terminación adverbial *-e*)
- Digresores: introducen un comentario lateral.
Es. *Por cierto, a todo esto, a propósito...*
Eo. *komprenoble, aldone, aldonendas, ĉi-rilate...*

b) conectores: vinculan semánticamente un miembro del discurso con otro:

- Aditivos: unen dos miembros con la misma orientación argumentativa, aportándoles un significado que no tendrían si aparecieran por separado.
Es. *además, encima, aparte, incluso, por añadidura, es más...*
Eo. *krome, krom tio, aldone, aliflanke, eĉ*
- Consecutivos: el miembro en el que se encuentran es una consecuencia del anterior:
Es. *por tanto, en consecuencia, de ahí, entonces, pues, así pues, así, por consiguiente...*

Eo. *tial, tiamaniere, sekve de tio, do, tiel do, tiel...*

- Contraargumentativos: el segundo miembro muestra una supresión o atenuación de alguna conclusión que se pudiera obtener del primero.

Es. *en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo, ahora bien...*

Eo. *male, tamen, alie*

c) reformuladores: presentan un miembro del discurso como una mejor expresión de lo que se dijo en el miembro anterior:

- Explicativos: aclaran o explican lo anterior, que se considera poco comprensible.

Es. *o sea, es decir, esto es, en otras palabras, a saber...*

Eo. *tio estas, alivorte...*

- Rectificativos: sustituyen un miembro anterior, que se considera incorrecto, por otro que si no lo corrige, al menos lo mejora.

Es. *mejor dicho, más bien, mejor aún*

Eo. *pli bone dirite*

- De distanciamiento: quitan relevancia a lo dicho anteriormente.

Es. *en cualquier caso, en todo caso, de todos modos, de cualquier manera...*

Eo. *ĉiukaze...*

- Recapitulativos: presentan una conclusión o recapitulación de lo dicho anteriormente.

Es. *en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo, total...*

Eo. *sume, fine, finfine, rezulte*

d) operadores argumentativos (discursivos): condicionan las posibilidades argumentativas del miembro en el que aparecen, pero sin relacionarlo con el miembro anterior:

- De refuerzo argumentativo: refuerzan o potencian el argumento expresado en el miembro del discurso en el que se incluyen.

Es. *en realidad, en el fondo, de hecho, desde luego...*

Eo. *verdire, fakte*

- De concreción: son un ejemplo de una expresión más general
Es. *por ejemplo, en concreto, en particular...*
Eo. *ekzemple, konkrete, specife, ĉefe*

e) marcadores conversacionales (de control de contacto): son las partículas discursivas que aparecen en la conversación frecuentemente:

- De modalidad epistémica: señalan el grado de certeza, evidencia... u orientan al interlocutor sobre el origen del mensaje que introducen (*por lo visto*).
Es. *claro, desde luego, por supuesto, en efecto, naturalmente, por lo visto (al parecer)...*
Eo. *certe, kompreneble, sendube, nature, klare*
- De modalidad deóntica: indican si el hablante acepta o admite lo que se infiere del discurso al que remiten.
Es. *bueno, bien, vale...*
Eo. *bone, jes*
- Enfocadores de la alteridad: apuntan en su origen, fundamentalmente, al oyente u oyentes y, en alguna ocasión, a ambos interlocutores (*vamos*).
Es. *hombre, mira, oye, oíd, vamos, mira, ¿sabes?, verás, por favor, perdón...*
Eo. *vidu, nu*
- Metadiscursivos conversacionales: nace por el esfuerzo de los interlocutores de construir la conversación
Es. *bueno, eh, esto, ya, sí...*
Eo. *bone, un, kaj do, jes*

4. LOS RESULTADOS

El español es, indudablemente, una lengua muy rica en cuanto a los marcadores del discurso y hablando de todo recurso que sirva para mantener viva la conversación. No me ha extrañado la recurrencia frecuente del *pues* comentador que supera cuatro veces su análogo *do* en esperanto.

Por otra parte, hay que notar la predisposición de los esperantistas al utilizar elementos ordenadores en la conversación; éstos, a su vez, aparecen cuatro veces más que en español. La misma tendencia la podemos notar en la aparición de elementos contraargumentativos entre los que el *tamen* (*sin embargo* en esperanto) es mucho más frecuente.

Otra cosa que vale la pena subrayar es el refuerzo argumentativo en esperanto. El marcador del discurso *verdire* (*en realidad*) aparece el doble de veces en esperanto que en español.

A la hora de hablar de marcadores conversacionales, el español, es sin duda alguna la lengua que más casos registra. En mi opinión, el esperanto no se puede comparar con el español debido a una serie de motivos:

- los hablantes del esperanto tienen en muchos casos como primera lengua un idioma que no hace tanto uso de dichos elementos y
- en un segundo lugar ha de subrayarse el carácter de la entrevista de radio, durante la cual el interlocutor tiende a eliminar todo elemento innecesario y a cuidar su lengua mucho más que en una entrevista semidirigida cuyo fin no es hacerla pública.

A continuación propongo un resumen en tablas de los resultados obtenidos con el número de casos registrados para cada tipo de marcador:

Marcadores estructuradores:

Comentadores	<i>pues</i> 124	<i>do</i> 33
Ordenadores	<i>En primer/segundo/tercer lugar</i> 3	<i>unue, due, trie</i> 13
Digresores	<i>por cierto</i> 0	<i>aldonendas, aldone</i> 2

Marcadores conectores:

Aditivos	<i>además, incluso</i> 17	<i>male, aliflanke</i> 4
Consecutivos	<i>por tanto, pues, entonces</i> 13	<i>tiel, tiamaniere, do</i> 0
Contraargumentativos	<i>sin embargo, en cambio</i> 1	<i>tamen, male</i> 8

Marcadores reformuladores:

Explicativos	<i>o sea, es decir</i> 15	<i>tio estas, alivorte</i> 1
De rectificación	<i>mejor dicho, más bien</i> 13	<i>pli bone dirite</i> 1
De distanciamiento	<i>en todo caso, en todos modos</i> 0	<i>ĉiukaze</i> 3
Resumitativos	<i>en fin</i> 11	<i>sume</i> 0

Marcadores operadores argumentativos:

De refuerzo argumentativo	<i>en realidad, de hecho</i> 11	<i>verdire, fakte</i> 29
De concreción	<i>por ejemplo</i> 10	<i>ekzemple</i> 1

Marcadores conversacionales:

De modalidad epistémica	<i>claro, por supuesto</i> 28	<i>certe, kompreneble</i> 17
De modalidad deóntica	<i>bueno, bien, vale</i> 109	<i>bone, jes</i> 10
Enfocadores de la alteridad	<i>hombre, mira, vamos</i> 10	<i>vidu, nu</i> 3
Metadiscursivos conversacionales	<i>bueno, ee, ya</i> 180	<i>bone, nu, kaj do</i> 34

5. CONCLUSIONES

Me atrevería a decir que tras este pequeño estudio podemos constatar que el esperanto igual que otras lenguas naturales se puede estudiar desde el punto de vista de la estructuración del discurso y que sigue, a grandes rasgos, los mismos rasgos de una lengua romance como el español siempre teniendo en cuenta la diversidad de los comportamientos lingüísticos propios de cada uno de su hablante, comportamientos que están sumamente influenciados por la lengua nativa de cada esperantohablante.

Además el estudio otra vez muestra un problema señalado anteriormente. El esperanto carece de un corpus hablado general por no hablar de corpus tan específicos como lo es el elaborado en Granada. Ha de señalarse que entre los investigadores del esperanto se ha hablado de una posible creación de dicho corpus a partir de las grabaciones archivadas en la Sección Esperanto de la Radio Nacional Polaca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eco, U., 1993, *La búsqueda de la lengua perfecta*, Barcelona, Crítica.
- Mattos, G., 1987, *La deveno de esperanto*, Chapecó, Fonto.
- Pascual Cabrerizo, M., *El léxico esperanto: etimología*, J. M. Zarandona, ed., *Esperanto y traducción. Utopía y realidad*, Biblioteca electrónica de la Excma. Diputación provincial de Soria 16.
- Portolés, J., 2007, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

EL ORIENTE ANDALUZ Y EL ESPAÑOL COMÚN¹

Juan Antonio Moya Corral

Grupo de investigación: Estudios de español actual (HUM430)
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación pretendo informar acerca de los resultados colaterales que han surgido a propósito de los estudios de carácter sociolingüístico que, durante años, se están desarrollando en el oriente de Andalucía, fundamentalmente, en las universidades de Málaga y Granada. No me refiero a los resultados directos —estado en que se encuentra o valoración que se le concede a la distinción *s/θ*, a la [ʝ] fricativa, al seseo, al ceceo, a la /d/ intervocálica, etc.—, sino a los efectos que el conocimiento de la realidad lingüística del oriente andaluz está teniendo en la distribución de las áreas dialectales del español peninsular.

Analicemos, muy breve mente, las clasificaciones más destacadas

1. ESTUDIOS DIACRÓNICOS

1. Español
2. Dialectos históricos (Aragonés y Leonés)

¹ Este artículo se inscribe en el proyecto PASOS- Granada, *Patrones sociolingüísticos del español de Granada* (Ref.: FFI2011-29189-C05-05), subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y los fondos FEDER, heredero del proyecto ESCEGRA (HUM-2007-06052-C06-05/FILO).

Se entiende aquí el español como una koiné o un diasistema en el que se integraban variedades geográficas de muy distinta índole.

Tanto el español como el leonés y el aragonés son dialectos románicos que han evolucionado independientemente pero que, por circunstancias históricas, han tenido distinto éxito (Menéndez Pidal 1976, Zamora Vicente 1970, Lapesa 1980). El resultado es que, pese al origen paralelo de los tres dialectos, dos de ellos —Aragonés y Leonés— han terminado interpretándose como dialectos del español.

2. ESTUDIOS SINCRÓNICOS

Son estos los que nos interesan y sobre los que vamos a reflexionar. Bajo este prisma se ha interpretado de distinto modo el amplio territorio hispánico. Es así como se ha podido distinguir, por un lado,

1. Español septentrional
2. Español meridional

Ambos variedades proceden de un tronco común (el español del siglo 13 o alfonsí), pero evolucionaron de distinta manera. El septentrional es “estable”, conservador; y el meridional, evolutivo e innovador. Este último presenta lenición de la coda silábica, reducciones de ciertas oposiciones consonánticas —seseo, ceceo, yeísmo—, elisión de la /d/ intervocálica etc.

Otra clasificación es la que separaba el área española y la americana:

1. Español de España
2. Español de América

No es una distinción que tenga un fundamento científico consistente, pero es útil por varias razones: en primer lugar, pone el acento en determinados fenómenos lingüísticos de relevancia adscritos a la América hispana, como son el *voseo*, el americanismo léxico, el arcaísmo, el contacto de lenguas, etc. Por otro lado, es una distinción muy ilustrativa para valorar el peso específico del español, la armonía de sus diferentes acentos y el valor relativo que cada uno tiene en el conjunto global de la lengua.

Una clasificación más ajustada a la realidad del español es la que propuso Diego Catalán (1989):

1. Español castellano
2. Español atlántico

El Español castellano se extiende por el centro norte de la Península Ibérica y por las tierras altas y las mesetas de Hispanoamérica. Se caracteriza por ser conservador: conserva, en gran medida, los sonidos implosivos, mantiene ciertas oposiciones fonológicas, como *y/λ*. El español atlántico comprende el sur peninsular, el español canario y el español del Caribe y las tierras bajas de América. Su rasgo principal es el de ser innovador: lenición de la coda silábica, reducciones de ciertas oposiciones consonánticas —seseo, yeísmo—, etc.

3. LA APORTACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA

Todas estas clasificaciones, como se puede observar, han nacido fruto de una orientación específica de la lingüística. Son producto de la Dialectología, que es una ciencia que se merece todos los respetos y a la que le debemos estudios muy valiosos y resultados espectaculares. La Dialectología nos ha permitido conocer las grandes áreas de uso común de los fenómenos lingüísticos, las variedades de la lengua, la caracterización de los dialectos, los rasgos que singularizan a los hablantes de diferentes áreas, etc. En el estudio de los rasgos lingüísticos, la Dialectología se ha preocupado por descubrir el extremo máximo hasta donde irradian los fenómenos. Por ejemplo, la Geolingüística, disciplina soporte de la Dialectología, incluye a Granada (Alvar, Llorente y Salvador 1961-76) en el extremo del área de lenición de */c/* [*tʃ* > *ʃ*]; hoy sabemos, sin embargo, que ese sonido es escaso en Granada (18%), que está adscrito a un tipo de hablantes muy definido —hombre, que vive en un barrio tradicional, que tiene un grado de instrucción bajo y que pertenece a la tercera generación— y, además —esto es importante—, que se trata de un rasgo lingüístico que no cuenta con prestigio social patente en Granada (Moya y García Wiedmann 1995; Martínez y Moya 2000). Es decir, tenemos dos tipos de información y, ambas, igualmente valiosas: la primera es la que nos proporciona la Dialectología que puede interpretarse del siguiente modo: “Granada, en cuando al referido rasgo, forma unidad con una extensa área que comprende el sur de Huelva, las provincias de Sevilla, Cádiz y Málaga, el centro sur de Granada y la costa almeriense”. La segunda información se la debemos a la Sociolingüística, la cual analiza la cuestión de muy distinta manera. Para esta disciplina “la aparición de la variante fricativa de */c/* está condicionada positivamente por las siguientes variables: sexo, barrio, cultura, edad, contexto y estilo”. Está condicionada por dichas variables y, además, en ese mismo orden de influencia: de manera que el factor que más influye en la aparición de [*ʃ*] en Granada es

el sexo, en concreto, que el hablante sea un hombre. Pero la Sociolingüística no solo determina los factores que influyen en la variación de un fenómeno y la proporción en que actúa cada uno, también informa de su historia, de si está en progresión o en regresión. Pero, sobre todo, la Sociolingüística ha habilitado recursos de análisis que le permiten adentrarse en la conciencia de los hablantes y conocer cuáles son sus valoraciones, sus creencias y sus actitudes ante los rasgos lingüísticos. Nos referimos a metodologías que permiten obtener información de manera directa, pero sobre todo indirecta, acerca de la relación del hablante con el fenómeno lingüístico. Gracias a estas metodologías sabemos que la [j] carece de prestigio abierto en Granada. Se trata de una valoración que no tiene que coincidir con lo que ocurre en otros puntos de su área de difusión y, de hecho, en otras comunidades de habla no se interpreta así.

Me he detenido en las referencias a la Sociolingüística y a la pronunciación de /c/ porque ambas van a estar implicadas en el concepto que se apunta en el título de esta comunicación.

Como se ha podido ver en todas las clasificaciones expuestas con anterioridad —Español septentrional vs. Español meridional y Español castellano vs. Español atlántico—, al andaluz se le ha considerado una variedad, que pese a sus diferencias geográficas, constituye un área compacta, marcada por su carácter evolutivo. Tal carácter se manifiesta mediante un conjunto de rasgos entre los que hay que destacar la lenición de la coda silábica, la elisión de la /d/ intervocálica y la reducción de algunas oposiciones fonológicas que son las que han conducido al *yeísmo*, al *seseo*, al *ceceo* o al *heheo*.

La distinción a la que se menciona con el sintagma “Español común²” tiene un sentido muy diferente y, además, es fruto, como he dicho, de los estudios de carácter sociolingüístico llevados a cabo en el oriente andaluz, sobre todo en Málaga y Granada.

Los estudios desarrollados desde el área occidental de Andalucía, fundamentalmente en la Universidad de Sevilla, han puesto el acento en los rasgos comunes a todos los hablantes andaluces, en el carácter unitario del dialecto. De esa área han surgido obras cuyos títulos nos informan ya de esa visión englobadora que aglutina a los investigadores del área occidental: *El habla andaluza* (Narbona y Roperio 1997), *El habla andaluza. Problemas y perspectivas* (Castillo y García 2003), *Identidad lingüística de Andalucía* (Narbona 2009), etc. Los estudios monográficos en los que

² No me refiero a los términos con los que designa “Español común”, que quizá no sean muy acertados, pues *común* puede sugerir ‘de todos’, aunque aquí parece adoptar el sentido de la primera acepción del DRAE (s. v.) ‘compartido por varios’.

se procura analizar el funcionamiento de la lengua en comunidades de habla enclavadas en el occidente andaluz son muy escasos (Carbonero *et al.* 1992).

En cambio, los estudios desarrollados desde el área oriental de Andalucía, fundamentalmente en las Universidades de Málaga y Granada, suelen centrar su interés en el conocimiento del uso de los rasgos lingüísticos más sobresalientes de las comunidades de habla de la zona, así por ejemplo podemos citar: *La pronunciación del español en Jaén* (Moya 1979), *El habla de Granada y sus barrios* (Moya y García Wiedemann 1985), *El vernáculo urbano malagueño* (Villena 1997), *Distinción e igualdad /s/ /θ/ en Alhama de Granada* (Serrato y Moya 2002), *Estudio sociolingüístico del español hablado en la ciudad de Málaga* (Vida 2004), etc.

Este interés por los estudios monográficos de los investigadores del oriente andaluz ha permitido obtener una imagen rigurosa de la situación que presenta el dialecto andaluz en su área oriental. Hemos sabido que en el oriente andaluz se está produciendo una serie de fenómenos de carácter lingüístico y psicológico que han llamado profundamente la atención de los estudiosos de los mecanismos que actúan en la base de los procesos lingüísticos. Y han interesado no tanto por la rapidez con que se está produciendo todo el proceso de acomodación lingüística, cuanto por el hecho de contravenir los principios en los que se considera que se asienta el funcionamiento de los cambios lingüísticos (Garde 1961, Labov 1996)³.

El oriente andaluz, como es sabido, lo integran dos subzonas vinculadas a dos áreas de influencia muy distintas: por un lado está la subzona jiennense que comprende Almería, Jaén y el norte de la provincia de Granada. Se trata de un área marcada por una clara impronta castellana⁴.

³ El principio de Garde (1961: 38-39) establece que cuando se ha consumado una fusión (“Dos palabras han llegado a ser idénticas a través de un cambio fónico”), no hay marcha atrás (“no pueden nunca diferenciarse por medios fónicos”). Fenómenos como la escisión de la fricativa dental /θ/ en dos fonemas diferentes [s/θ] en el oriente andaluz supone una excepción al principio de Garde. Como apunta Labov (1996: 487) tal principio es consecuencia de una observación empírica y no de una imposibilidad teórica, pues “en ningún momento conocido de la historia de las lenguas ha sido esa reversión consumada por suficientes hablantes individuales como para establecer dos clases originales de palabras en una lengua dada en su totalidad”.

⁴ Recuérdese que Jaén fue el primer territorio que se incorporó a la corona castellana, cuando todavía no había tenido lugar la unión del reino de Castilla con el de León. La conquista de Jaén fue, pues, obra exclusiva de Castilla y siguió siéndolo incluso después de la unión de los dos reinos. Es así como se explican los rasgos más caracterizadores del habla jiennense: distinción s/θ, conservación de la fricativa velar sorda /x/. Con posterioridad, la

Por otro lado hay que contemplar la subzona granadina que comprende Málaga y el centro sur de Granada y que constituye un territorio afectado por los rasgos más innovadores andaluces⁵.

La convergencia dialectal de estas dos subzonas y su integración en una sola es un fenómeno complejo y sorprendentemente rápido que ha sido descrito en numerosos trabajos llevados a cabo por investigadores granadinos y malagueños (Moya 1979, 1995; Villena 1997; Molina y Moya 2002, etc.)⁶.

Málaga y Granada han constituido hasta los años 50 áreas en las que dominaban fenómenos igualadores (como el ceceo en Málaga o el seseo en Granada) y debilitadores (como la lenición de /c/ [tʃ > j]). Sin embargo, a partir de esa década y debido a numerosos factores sociales (Gallo 1971, Moya 1997 y 2000), el proceso se ha invertido. Hoy tanto Málaga como Granada patrocinan decididamente rasgos coincidentes con el estándar nacional, cuales son: la distinción s/θ y la articulación tensa, afrificada de /c/ (Villena 1997, Moya y García Wiedemann 1995). De este modo, las cuatro provincias del oriente andaluz (Jaén, Almería, Málaga y Granada) han venido a coincidir en sus tendencias y valoraciones sociolingüísticas. A la par, las cuatro provincias se han alejado de las tendencias dominantes en el occidente andaluz.

El primero en llamar la atención sobre este proceso fue el profesor Villena (2006) quien, tras incorporar a los análisis lingüísticos el concepto de *Comunidad de habla*⁷, propone para Andalucía dos patrones de comportamiento lingüístico que dan lugar a dos sistemas fonológicos diferentes que llama *innovador* y *convergente*⁸. En el primero dominan la /s/ del

conquista del norte del Reino de Granada (norte de la actual provincia de Granada y toda Almería) se plantea desde Jaén con lo que el se expande por la nuevas tierras incorporadas al reino castellano-leonés los rasgos lingüísticos del Jaén castellanizado.

⁵ Ambas provincia se conquistan cuando ya estaban completamente consolidados los rasgos más definidores del dialecto andaluz: seseo, ceceo, aspiración de /x/.

⁶ La ciudad de Melilla, según la tendencia que están adoptando los sonidos fricativos (López y Vallejos 2010), se agrupa con las comunidades del oriente andaluz.

⁷ Se entiende por *Comunidad de habla* a aquella entidad definida por las actitudes comunes de sus miembros ante el uso lingüístico, que llevan a compartir normas de comportamiento objetivo. Los miembros de una comunidad de habla se caracterizan, pues, porque comparten las mismas creencia y actitudes ante los fenómenos lingüísticos (Labov 1983).

⁸ En trabajos posteriores el profesor Villena (Villena 2008 y Hernández-Campoy & Villena 2009) ha vuelto a reflexionar sobre la caracterización de las dos comunidades de habla andaluzas. En su artículo de 2008 afirma el profesor Villena: “El español meridional de España se fragmenta en dos modalidades: una divergente del español estándar, que refuerza los rasgos innovadores y los acepta socialmente (Andaluz innovador, occidental o *Sevillano*), y otra convergente (andaluz oriental o *granadino*), que se suma al proceso de desdialización del centro y sur de España en el sentido de la formación de una Koiné en la que

seseo y la [j] resultante de la lenición de /c/ y, en el segundo, la distinción s/θ y la conservación de /c/. Así pues, Villena (2006 y 2008) considera que cabe la posibilidad de diferenciar dos comunidades de habla en Andalucía: una occidental, liderada por Sevilla y caracterizada por el seseo y la fricación de /c/ [tʃ > ʃ]; y otra oriental⁹ en donde ese estándar andaluz claramente no resulta prestigioso. Lo que en esta zona cuenta con prestigio, pues, no es el seseo, ni la fricación de /c/ [tʃ > ʃ], sino la distinción s/θ y la conservación de /c/.

En consecuencia, cabe hablar de un andaluz occidental innovador, caracterizado por rasgos que lo alejan del estándar, y un andaluz oriental marcado por rasgos convergentes con el estándar nacional (distinción s/θ y /c/).

Pero los rasgos que caracterizan al área oriental andaluza y que la distancian de la zona occidental del dialecto no se reducen a los dos ya mencionados. A ellos hay que sumar otros que apuntan en la misma dirección que los anteriores, es decir, vienen a coincidir con sus referentes del estándar:

3. conservación del grupo -st-¹⁰.
4. refuerzo de la pronunciación fricativa de la velar sorda /x/¹¹.
5. uso de *vosotros* para el pronombre de segunda persona del plural¹².
6. respeto riguroso de las leyes de la concordancia gracias a las vocales proyectadas (Alarcos Llorach 1958, Salvador 1977, Cerdà 1984 y 1992, Morillo-Velarde 2009).

se nivelan los rasgos regionales (llamamos a esta variedad convergente *español común*)” (págs. 212-213).

⁹ Podría entenderse como un dialecto terciario (Coseriu 1981, Paufler 1997) en el sentido de que se corresponde con una forma del estándar nacional teñida de rasgos dialectales. El profesor Villena, como se dice en la nota anterior, prefiere inscribir esta variedad convergente en un marco más amplio y de ahí que la llame *español común*; asimismo, considera que más que de convergencia habría que hablar de *advergencya* (Mattheier 1996), dada la proximidad de las variedades al estándar.

¹⁰ La secuencia -st- (Moya 2007), produce un sonido africado dental en el occidente [tʃ]: [soθjalítʃa] ‘socialista’, [etʃói] ‘estoy’ que no llega a la zona oriental. En el oriente, en cambio, se conserva la independencia de los dos fonemas, como en el estándar nacional.

¹¹ Independientemente de la conservación tradicional de la /x/ en la mencionada subzona jiennense como consecuencia de la referida influencia castellana, la articulación fricativa de /x/ es relativamente frecuente en toda el área oriental del dialecto.

¹² Nuevamente, la zona oriental es convergente y la occidental divergente, pues lo que domina en occidente es el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros*, lo cual, como es sabido (Granda 1966, Mondéjar 1970, Moya 1995, Lorenzo Ramos 2003), acarrea efectos muy destacados en el paradigma verbal y en el de los posesivos.

Solo me detendré, aunque sea brevemente, en este último fenómeno, habida cuenta de que Las vocales proyectadas constituyen en el oriente un rasgo general y prestigioso, y de que, por el contrario, en el occidente son sonidos inusitados y carentes por completo de algún tipo de prestigio.

La incorporación de las vocales proyectadas al funcionamiento general del dialecto está, todavía, por ver. La mayoría de los estudios referidos a esta cuestión han centrado su interés en el carácter fonético o fonológico e, incluso, morfológico de tales elementos, sin embargo se no se han enfocado desde un prisma que permita valorarlas en su debido ámbito funcional.

Y es que, a primera vista, todo parece indicar que constituyen una nota discordante en el conjunto de los rasgos que caracterizan al oriente andaluz: la tendencia a la creación de una koiné en la que la variedad del oriente andaluz coincida con sus referentes del estándar nacional. Dicho contrapunto se manifiesta en el hecho de que lo específico del estándar nacional es la conservación de la /-s/ final; en cambio, la zona donde dominan las vocales proyectadas se caracteriza por la pérdida casi absoluta de la aspiración procedente del sonido implosivo (Alvar, Llorente y Salvador 1961, mapa 1707). Sin embargo, contempladas desde el esquema sintáctico en el que se inscriben las susodichas vocales –la concordancia y la construcción del sintagma–, las vocales proyectadas adquieren el sentido que les da la armonía de la convergencia con el estándar nacional (Moya, en prensa).

Las vocales proyectadas son, como es sabido, el resultado más general a que ha llegado la lenición de la /-s/ implosiva en el área oriental de Andalucía. Ello implica que la marca de número¹³ en esta zona andaluza se manifiesta mediante la oposición entre vocales proyectadas vs. vocales neutras o no marcadas.

El género y el número son los morfemas de los que se sirve el sintagma nominal para marcar la concordancia y crear el vínculo sintáctico de *determinación* (Hjelmslev 1976, Alarcos 1969) que caracteriza al sintagma (Moya 2003). Género y número tienen la *función primaria* de servir para la expresión de la concordancia. La variación formal que género y número presentan transmite, adicionalmente, contenidos semánticos más o menos estables, pero se trata, en general, de valores añadidos, *secundarios* (Moya 2010).

El análisis de los resultados andaluces de la /-s/ implosiva para la expresión de la concordancia marca dos tendencias dispares. En la Andalu-

¹³ También la oposición entre las formas de tercera y segunda persona de los verbos (*canta/cantas*).

cía oriental la abertura procedente de la /-s/ implosiva se manifiesta en la coda final de palabra de todos los elementos del sintagma [*lO alumnO estudiosO*] ‘los alumnos estudiosos’ e, incluso, se puede extender a lo largo de todas las vocales de la palabra –es lo que los dialectólogos han interpretado como un efecto *metafónico* de la vocal final sobre el resto de las vocales de la palabra, al menos hasta la vocal tónica (Zamora, 1970; Alarcos 1958; Salvador 1977); otros, en cambio, han considerado que se trata de un fenómeno de *harmonía* vocálica (Cerdà 1984, 1992)¹⁴-. La concordancia es un recurso sintáctico que se expresa mediante la armonía entre las desinencias de los constituyentes que componen la relación sintagmática, en este caso se trata de la igualdad formal que presentan las terminaciones de los componentes del sintagma (las vocales proyectadas). El funcionamiento morfo-sintáctico que se manifiesta en los mecanismos que activan las vocales proyectadas es, rigurosamente, el que exigen las leyes de la concordancia, llevadas, incluso, a su extremo máximo. Lo que indica que se trata de un factor plenamente convergente con el de la norma general del estándar nacional. Así pues, en lo que respecta al valor funcional, las vocales proyectadas del oriente andaluz y la /-s/ implosiva del español general vienen a coincidir. Ambas cumplen la función de expresar la marca de plural y de integrar en una sola unidad todos los elementos del sintagma. El sintagma, pues, se genera mediante la expresión del conjunto de factores que permiten la concordancia¹⁵, entre ellos las vocales proyectadas. Esta “singular” homologación entre dos factores tan dispares (vocal proyectada vs. /-s/ implosiva) es paralela a otras que tienen lugar, también, en el mismo espacio dialectal; así por ejemplo, la distinción s/θ se consigue mediante sonidos muy dispares en Andalucía y en Castilla, mientras en andaluz es un sonido dorsodental y convexo en el centro y norte peninsular es apicoalveolar y cóncavo; pese a ser, asimismo, tan dispares (dental uno y palatal el otro) ambos se oponen a la no sibilante /θ/, ya sea dental, dentointerdental o plenamente interdental.

Por otro lado, las vocales del occidente andaluz se rigen por otros patrones de funcionamiento. En esta zona no hay vocales abiertas. En cam-

¹⁴ Para Cerdà (1984, 117) el efecto armónico supone que las palabras en plural seleccionan vocales abiertas y las palabras en singular vocales cerradas.

¹⁵ No es fácil discernir en una lengua, como la nuestra, que solo tiene un término para referirse a la concordancia tanto como función sintáctica cuanto como expresión formal de dicha función. En otro lado (Moya 2010) hemos utilizado *concordancia* vs. *armonía* para discriminar ambos conceptos. Ya el mismo Charles Bally (1944, 111) señaló la posible confusión que podía encontrarse en el término concordancia, pese a que el francés cuenta con dos términos diferentes (“accord” vs. “concordance”) para designar a nuestra *concordancia*.

bio, la aspiración mantiene una vigencia que resulta inusitada en el área levantina del andaluz, Y, lo que es más importante, la *armonía* que exige la concordancia no se manifiesta con la rigurosidad que hemos descrito para el andaluz oriental. En la zona occidental el elemento fonológico marcador de la distinción singular/plural tiende a desplazarse hacia el principio del sintagma *loh alumno estudioso* ‘los alumnos estudiosos’ (Alvar, Llorente y Salvador 1961, mapa 1707). Así pues, este rasgo, contemplado desde su función sintáctica, no se muestra coherente con los estándares teóricos en los que se mueve el fenómeno de la concordancia. Se trata de un punto “aún” oscuro de la dialectología andaluza, pero todo parece indicar que, en principio, la expresión del sintagma en el occidente andaluz no se rige por las leyes generales de la concordancia, es decir, no cumple estrictamente con las normas de la armonía en las desinencias de los componentes del sintagma.

En definitiva, nos encontramos ante dos patrones de funcionamiento muy diferentes: por un lado, el patrón convergente, característico del andaluz oriental y, por otro, el patrón innovador¹⁶ que patrocina el andaluz occidental.

Ahora bien, estos procesos de convergencia que se detectan en el oriente andaluz no solo lo distancian del occidente sino que, además, lo vinculan con otras áreas dialectales ajenas al territorio andaluz (Extremadura, la Mancha y Murcia). Ello implica que se está produciendo la formación de una koiné de rasgos en la que el oriente andaluz y los dialectos de transición del centro y sur peninsular (extremeño, murciano y manchego) se aproximan.

Estamos asistiendo, pues, a la creación de una profunda escisión en las hablas andaluzas. Ya no es posible seguir con la insistente e irreflexiva repartición en la que el andaluz, en su conjunto, se aleja del resto de las hablas peninsulares. Los dialectos del oriente andaluz están cada vez más próximos a unos patrones de comportamiento lingüístico y a unas valoraciones comunes con el estándar general de España y, simultáneamente, más alejados de las formas y las valoraciones que dominan en el occidente andaluz.

Hemos señalado 6 rasgos en los que se manifiesta la divergencia entre las dos comunidades de habla andaluza y, paralelamente, la convergencia de la comunidad de habla andaluza oriental con los llamados dialectos de transición peninsulares. Hay, todavía, otros rasgos en los que todos los andaluces coinciden: la lenición de la coda silábica, la elisión de la /d/ intervocálica y el yeísmo. Pero se trata de rasgos generales del español

¹⁶ Respeto la terminología propuesta por Villena (2006).

que es posible encontrarlos por todas partes (Molina Martos 2010). La reducción de los sonidos implosivos es un proceso histórico basado en fundamentos estructurales de nuestra lengua (Fernández-Savilla 1980); la pérdida de la dental sonora intervocálica es un proceso, asimismo, general del español que afecta a ciertas terminaciones y a unidades léxicas muy frecuentes (Moya 2010); el yeísmo, finalmente, es el más general de los tres, la distinción *y/λ* solo es posible encontrarla en determinadas zonas hispanoamericanas y áreas rurales dispersas (Alvar, 1996, Aleza y Anguita 2010). Así pues, los rasgos comunes del andaluz son comunes de todo el español y colocan al andaluz en el centro de los procesos, pero no lo distancian y, menos, lo separan del resto de las hablas españolas.

Se hace necesaria, pues, una nueva repartición de las hablas peninsulares, en donde cabe reconocer unos dialectos con una clara tendencia innovadora, cuyas formas se alejan de los patrones generales del estándar nacional (Sevilla y, en general, el occidente andaluz) y otros dialectos que, si bien están teñidos de peculiaridades lingüísticas específicas de cada zona, participan de unos rasgos comunes que los aproximan al referido estándar. Nuevamente, pues, hay que darle la razón a don Ramón Menéndez Pidal (1962) que diferenciaba solo dos áreas dentro del mundo hispánico: una andaluza, representada por Sevilla y otra castellana, representada por Madrid. Sin embargo, lo que parece estar cambiando, a juzgar por la situación actual de los procesos de contagio y acomodación dialectal, es la distribución de las zonas y, en particular, de las zonas peninsulares. En este contexto de redistribución de las áreas peninsulares el oriente andaluz y los dialectos de transición del centro y sur peninsular vienen a coincidir.

Villena en un artículo de 2008 habla de *español común* para referirse al conjunto de variedades que tienden a esa convergencia hacia el estándar nacional de España. Es una idea que conviene madurar. No sé si la denominación es la más apropiada: *español común* o *español peninsular común*, pero lo importante es que nos llama la atención sobre una realidad cada vez más palpable que rompe, en cierto modo, con ideas muy fijadas en la tradición dialectológica del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E., 1958, "Fonología y Fonética. (A propósito de las vocales andaluzas)", *AO* 8, 193-205.
- Aleza Izquierdo, M. y J. M.^a Enguita Utrilla, coords., 2010, *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universidad.
- Alvar, M., dir., 1996, *Manual de dialectología hispánica. El Español de América*, Barcelona, Ariel S.A.
- Alvar, M., A. Llorente Maldonado de Guevara y G. Salvador, 1961-1976: *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*, Granada, CSIC.
- Bally, C., 1944, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, A. Francke S.A.
- Carbonero Cano, P. et al., 1992, *El habla de Jerez. Estudio sociolingüístico*, Jerez, Ayuntamiento de Jerez.
- Castillo Carballo, M.^a A. y J. M. García Platero, 2001, *El habla andaluza. Problemas y perspectivas*, Sevilla, Signatura Ediciones.
- Catalán, D., 1989, *El español. Orígenes de su diversidad*, Madrid, Paraninfo.
- Cerdà Massó, R., 1984, "¿Fonemas o prosodemas, en Andalucía oriental?", en L. A. Cuenca et al., coords., *Athlon: satura grammatica in honorem Francisci R. Adrados I*, Madrid, Gredos, 111-124.
- Cerdà Massó, R., 1992, "Nuevas precisiones sobre el vocalismo del andaluz oriental", *Lingüística Española Actual* 14/1, 165-82.
- Coseriu, E., 1981, "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología", *Lingüística Española Actual* 3, 1 -32.
- Fernández-Sevilla, J., 1980, "Los fonemas implosivos en español", *Thesaurus* 35, 456-505.
- Garde, P., 1961, Reflexions sur les différences phonétiques entre les langues slaves, *Word* 17, 34-62.
- Granda, G. de 1966, "La evolución de los posesivos en el español atlántico. (Estudio de morfología dialectal)", *BRAE* 46, 69-82.
- Hernández-Campoy, J. M. y J. A. Villena Ponsoda, 2009, "Standardness and nonstandardness in Spain: dialect attrition and revitalization of regional dialects of Spanish", *IJSL* 21, 181-214.
- Hjelmslev, L., 1976, *Principios de gramática general*, Madrid, Gredos.
- Labor, W., 1983 *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Labov, W., 1996 [1994], *Principios del cambio lingüístico. Volumen I: factores internos*, Madrid, Gredos.
- Lapesa, R., 1991, *Historia de la lengua española*, 9^a ed., Madrid, Gredos.

- López Fernández, S. y M. L. Vallejos Jiménez, 2010, “Los fenómenos del seseo y la distinción en el habla de Melilla” en E. T. Montoro del Arco y J.A. Moya Corral (eds.), *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Universidad de Granada, Granada, 163-174.
- Lorenzo Ramos, A., 2003, “El uso de los pronombres en el español de Canarias. Analogías y diferencias con el de otras variedades del español”, en C. Díaz Alayón *et al.*, eds., *Estudios sobre el español de Canarias I*, Islas Canarias, Litografía Romero S.A., 124-151.
- Martínez, M.^a D. y J. A. Moya Corral, 2000, “Reacciones actitudinales hacia la valoración dialectal en hablantes granadinos”, *Lingüística Española Actual* XXII/2, 137-160.
- Matthäier, K. J., 1996, “Varietätenkonvergenz. Überlegungen zu einer Bausteine einer Theorie der Sprachvariatio”, *Sociolinguística* 10, 31-52.
- Menéndez Pidal, R. 1976, *Orígenes del español. Estudio lingüístico de la península Ibérica hasta el siglo XI*, 8^a ed., Madrid, ESPASA-CALPE S. A.
- Molina Martos, I., 2010, “El español en el centro peninsular”, en E. T. Montoro del Arco, y J. A. Moya Corral, eds., *El español en contexto*, Granada, Universidad de Granada, 87-103.
- Molina Serrato, F. y J. A. Moya Corral, 2002, *Distinción e igualación /s/ /θ/ en Alhama de Granada*, en J. A. Moya Corral, ed., *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, 275-281.
- Mondéjar Cumpián, J., 1970, *El verbo andaluz*, Madrid, Anejo XC de la *RFH*.
- Morillo Velarde, R., 2009, “La identidad fónica de los andaluces”, en: A. Narbona Jiménez, coord., *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla, Fundación Centro de Estudios Andaluces/Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía, 135-209.
- Moya Corral, J. A., 1979, *La pronunciación del español en Jaén*, Granada, Universidad de Granada.

- Moya Corral, J. A., 1995, "Variedades del español en el centro de Andalucía (Córdoba y Málaga)", en M. Galeote y A. Moreno Ayora, eds., *Hablas cordobesas y literatura andaluza. Actas de los primeros cursos de verano de la Subbética*, Iznájar (Córdoba), Granada, Excmo. Ayuntamiento de Iznájar, Diputación Provincial de Córdoba (Área de Cultura), I.C.E. de la Universidad de Granada, 159-178.
- Moya Corral, J. A., 2000, "Migration et changement linguistique à Grenade (Espagne)", en K. Mattheier, ed., *Dialect and Migration in a Changing Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 25-41.
- Moya Corral, J. A., 2003, "El sintagma: aspectos sintácticos", en J. A. Moya Corral y M.^a I. Montoya Ramírez, eds., *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, 343-352.
- Moya Corral, J. A., 2007, "Noticias de un sonido emergente: la africada dental procedente del grupo -st- en Andalucía", *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna (RFULL)* 25, 457-465.
- Moya Corral, J. A., 2010, "Concordancia vs. moción, género, número y otros morfemas", en E. T. Montoro del Arco y J. A. Moya Corral, eds., *El español en contexto. Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, 207-218.
- Moya Corral, J. A., en prensa, "La norma lingüística del oriente andaluz", Varsovia.
- Moya Corral, J. A. y E. J. García Wiedemann, 1995, *El habla de Granada y sus barrios*, Granada, Universidad de Granada.
- Narbona Jiménez, A., coord., 2009, *Identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla, Centro de Estudios de Andaluces, Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía.
- Narbona Jiménez, A. y M. Roperó, eds., 1997, *El habla andaluza. Actas del Congreso del Habla Andaluza. Sevilla, 4-7 de marzo 1997*, Sevilla, Seminario permanente del Habla Andaluza.
- Pausfler, H.-D., 1997, "La noción de dialecto y las diferentes corrientes dialectológicas en el mundo hispánico", *Revista de filología románica*, 421-435.
- Real Academia Española, 2001, *DRAE*, 22^a ed., Madrid, ESPASA-CALPE S. A.
- Salvador, G., 1977, "Las unidades fonológicas vocálicas en andaluz oriental", *RSEL* 7, 1-23.
- Vida Castro, M., 2004, *Estudio sociolingüístico del español hablado en la ciudad de Málaga*, Alicante, Universidad.

- Villena Ponsoda, J. A., 1997, “Convergencia y divergencia dialectales en le continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño”, *Lingüística Española Actual* 19, 83-125.
- Villena Ponsoda, J. A., 2006, “Andaluz oriental y andaluz occidental: estandarización y planificación en ¿una o dos comunidades de habla?”, en A. M.^a Cestero Mancera, *et al.*, eds., *Estudio sociolingüístico del español de España y América*, Madrid, Arco Libro, 233-254.
- Villena Ponsoda, J. A., 2008, “La formación del español común en Andalucía. Un caso de escisión prestigiosa”, en Z. E. Herrera y P. Martín Butragueño, eds., *Fonología instrumental. Patrones fónicos y variación*, México, D. F., El Colegio de México, 211-253.
- Zamora Vicente, A., 1970, *Dialectología española*, 2^a ed., Madrid, Gredos.

PRUEBA DE EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
GRAMATICAL EN NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL:
RESULTADOS PRELIMINARES

Juana Muñoz, Elvira Mendoza,
María Dolores Fresneda y Gloria Carballo
*Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico.
Universidad de Granada*

0. INTRODUCCIÓN

La comprensión gramatical es una parte integrante de la comprensión del lenguaje. McCathren, Warren y Yoder (1995) afirman que la comprensión del vocabulario es una de las principales variables predictoras del buen desarrollo del lenguaje. Además, la relación entre la comprensión del vocabulario y la posterior producción de palabras es algo que está bien documentado.

La evaluación de la comprensión del lenguaje en general no es tarea fácil, y menos aún la comprensión de oraciones. En la explicación del porqué de estas dificultades, encontramos que la comprensión es un evento privado (Miller y Paul, 1995) y se puede considerar como un proceso inferencial (Mendoza y Fresneda, 2001). Es necesario evaluar tanto la comprensión literal como la comprensión en el nivel discursivo, y es difícil determinar en qué nivel del proceso se produce el problema de comprensión, ya que puede ser a nivel del procesamiento auditivo, por desconocimiento del léxico, falta de atención, entre otros (Miller y Paul, 1995). Los problemas del lenguaje receptivo o comprensivo que persisten en los años escolares tienen particularmente un pobre pronóstico (Mawhood, Howlin y Rutter, 2000), a lo que se une la poca investigación sobre

intervenciones efectivas en esta área (Bishop, Adams y Rosen, 2006). La escasez de instrumentos de evaluación fiables y válidos es uno de los problemas más importantes al que nos enfrentamos a la hora de estudiar el desarrollo de la comprensión gramatical, ya que en ocasiones se recurre a procedimientos de evaluación informal, asumiendo de entrada que evalúan comprensión (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005a). En la actualidad contamos con las siguientes técnicas para evaluar la comprensión gramatical en niños de habla española: el test de evaluación del desarrollo de la morfo sintaxis en el niño (TSA) (Aguado, 1989), basado en el Northwestern Screening Test de Lee (1974); la batería ECCO (Exploración cognitiva de la Comprensión de Oraciones) (López-Higes, Del Río, Fernández Guinea y Martín, 2004); el CEG (Comprensión de Estructuras Gramaticales Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005b); el CELF (Clinical Evaluation of Language Fundamentals, Spanish Edition [Semel, Wiig y Secord, 1997]) y las escalas de Reynell del desarrollo del lenguaje (Reynell y Huntley, 1987). Entre las pruebas disponibles no encontramos prácticamente ninguna que sea aplicable a niños muy pequeños, menores de 4 años, con la excepción de las Escalas Reynell, que se atienen a un paradigma que no analiza en profundidad la comprensión de oraciones. Hasta ahora se han venido utilizando los siguientes instrumentos para evaluar la comprensión del lenguaje en niños de muy corta edad: el análisis de muestra espontánea, el seguimiento de instrucciones (Brown, 1973) y el paradigma de la mirada preferencial (Hirsch-Pasek y Golinkoff, 1996). También algunas tareas estandarizadas que proponen Miller y Paul.

Las revisiones hechas de los instrumentos estandarizados de evaluación nos dan muestra de la carencia de pruebas en este ámbito para la población española objeto de estudio. La mayor parte de los test están contruidos en inglés y muchos de los instrumentos de evaluación traducidos al español no recogen las particularidades de nuestro idioma; de hecho se han encontrado diferencias importantes entre ellas a nivel morfológico, en el orden de las palabras y en la elipsis del sujeto (Mendoza, Carballo, Muñoz y Fresneda, 2005a).

Por tanto, en la mayoría de las ocasiones no hay posibilidad de comparación entre los distintos perfiles lingüísticos, y de ahí la importancia de crear instrumentos de evaluación en nuestro propio lenguaje. Una de las principales razones que motivan la realización de este estudio es la necesidad de la identificación temprana de posibles trastornos y alteraciones del lenguaje, debido a la importancia de los periodos críticos del desarrollo para la adquisición del lenguaje y la rehabilitación (Arnedo, 2001; Galeote, 2002).

Algunos investigadores han afirmado que la sintaxis receptiva es tan informativa o más que el análisis de sus producciones en niños muy pequeños (Chilosi, Cipriano, Pfanner, Donfrancesco y Bottari, 1998), a pesar de que la sintaxis en el desarrollo temprano se estudie principalmente a través del análisis de las producciones de los niños. Clark (1993) afirma que si examináramos la adquisición sólo desde la producción estaríamos subestimando seriamente lo que los niños conocen, tanto sobre léxico como el desarrollo del lenguaje en general.

Por tanto, se destaca la importancia de medir el lenguaje receptivo para una evaluación más fiable de su desarrollo y una detección más temprana, evitando así una cadena de problemas, entre ellos los relacionados con el rendimiento académico, puesto que se conoce la probabilidad de que el desarrollo del lenguaje esté en la base de problemas en otras materias escolares, ya que, por ejemplo ante un problema de matemáticas si el alumno/a tiene problemas de comprensión del enunciado, no podrá resolverlo (Fazio, 1996). La falta de comprensión del discurso didáctico puede, a su vez, llevar a los alumnos a bajos niveles de atención y de motivación hacia los cursos escolares, situación que resultará aún más problemática si los profesores recurren a la lectura de los textos como recurso didáctico en clase (Guevara, Hermsillo, Delgado, López y García, 2007). En un estudio llevado a cabo por Mendoza, Muñoz, Fresneda y Carballo (2005c), los autores concluyeron que las dificultades de comprensión del lenguaje oral podrían estar en la raíz de los problemas de rendimiento académico en el área.

Por consiguiente, toda aportación científica encaminada a descubrir las razones a encontrar posibles soluciones para mejorar el rendimiento escolar de nuestros alumnos/as es bien acogida.

Además de la línea de investigación sobre las dificultades académicas, existe otra dirigida a estudiar los retrasos en el desarrollo del lenguaje como un importante factor de riesgo para el surgimiento de conductas violentas y antisociales en la adolescencia (Snow, 2000; Snow y Powell, 2004). Principalmente por estas razones nos aventuramos en la creación de un instrumento para medir la comprensión gramatical a edades muy tempranas que utiliza la técnica de "señalar X". Para ello, nos hemos apoyado en el test de Comprensión de las Estructuras Gramaticales (CEG) para niños de 4 a 11 años (Mendoza, Muñoz, Fresneda y Carballo, 2005c), el cual evalúa la comprensión gramatical y su desarrollo en niños de estas edades, así como en otros individuos, niños o adultos que presenten trastornos del lenguaje (TEL, trastornos de aprendizaje, afasia, deficiencia auditiva, etc.).

Con este estudio pretendemos proporcionar al psicólogo y al logopeda una herramienta para determinar si existen necesidades educativas especiales y dar el máximo de orientaciones posibles en relación con la intervención educativa.

1. MATERIAL Y MÉTODOS

En este estudio han participado 227 niños (116 niños y 111 niñas) de educación infantil escolarizados en distintos centros de Granada. Los participantes tenían edades comprendidas entre los 2:00 y los 4:11 años y todos tenían como lengua familiar y escolar el español. Se excluyeron de la muestra inicial los niños que tenían alguna dificultad importante con el lenguaje o la audición. Distribuimos a los niños en 6 grupos de edad (años: meses): grupo 1: 2:0-2:5; grupo 2: 2:6-2,11; grupo 3: 3:0-3:5; grupo 4: 3:6-3:11; grupo 5: 4:0-4:5 y grupo 6: 4:6-4:11.

Los distintos centros infantiles pertenecían a distintas zonas de Granada (urbanas y periurbanas), con el objetivo de que nuestra muestra resultara representativa de la población general, obteniendo así un bagaje sociocultural diverso y una variable socioeconómica media, puesto que contábamos con alumnos de todos los estatus sociales, desde clases desfavorecidas a clases altas.

Consta de 15 bloques (3 de vocabulario básico y 12 bloques de construcciones gramaticales). Cada bloque contiene 4 frases de dos alternativas. Los tres primeros bloques evalúan vocabulario básico, y el resto distintas estructuras gramaticales. El motivo de evaluar vocabulario básico en los tres primeros bloques es para comprobar que el niño dispone de los prerequisites léxicos necesarios para realizar el test.

A lo largo de los distintos bloques se analizan las siguientes estructuras gramaticales: bloque A: vocabulario referente a nombres; bloque B: vocabulario referente a adjetivos; bloque C: vocabulario referente a verbos; bloque D: oraciones predicativas SV; bloque E: oraciones atributivas; bloque F: oraciones predicativas negativas SV; bloque G: oraciones predicativas SVO (sujeto, verbo y objeto) no reversibles; bloque H: oraciones predicativas SVO reversibles; bloque I: oraciones predicativas SVO con sujeto plural; bloque J: oraciones SVO con sujeto escindido; bloque K: oraciones predicativas pronominalizadas reflexivas (se); bloque L: oraciones predicativas SVCC de lugar (fuera, dentro, debajo y encima); bloque M: oraciones predicativas pronominalizadas (le); bloque N: oraciones comparativas absolutas, y bloque O: oraciones OVS con objeto focalizado.

Para la selección de las estructuras gramaticales se ha tenido en cuenta el perfil de desarrollo de las adquisiciones gramaticales de los niños españoles. También, nos hemos apoyado en los resultados obtenidos en el CEG, en cuya aplicación se observaron las estructuras gramaticales de más fácil y más difícil comprensión para los niños más pequeños (4 y 5 años). De este modo, se han seleccionado del CEG las construcciones gramaticales más fáciles, eliminándose las más complejas (oraciones de relativos, oraciones comparativas, oraciones pasivas OVS reversibles, oraciones coordinadas disyuntivas, oraciones coordinadas adversativas (con sujeto u objeto coordinado), oraciones relativas del tipo SO, oraciones con objeto pronominalizado (contrastes de género), oraciones relativas del tipo SS, oraciones OVS con objeto escindido y oraciones relativas del tipo OS).

La prueba se administró en el centro escolar del niño durante su horario escolar.

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos hasta el momento son los siguientes:

- Estudio psicométrico: El CEG 2-4 presenta un índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0,885. Se han calculado los índices de dificultad de los bloques para proceder a una reordenación de los mismos. Aún no se han realizado estudios sobre validez, que se llevarán a cabo cuando incrementemos el tamaño de la muestra normativa.

- Diferencias en los resultados obtenidos en función de la edad de los niños. Realizamos un análisis invariante con los grupos de edad como VI y el número de bloques acertados en su totalidad como VD. Los resultados obtenidos han resultado significativos ($F_5 = 26,964$, $p < 0,0001$, $\eta^2 = 0,379$). En el análisis post-hoc se han obtenido tres subconjuntos homogéneos, dividiéndose los grupos de edad en subconjunto 1 (grupos 1 y 2), subconjunto 2 (grupos 2 y 3) y, por último, subconjunto 3 (grupos 4, 5 y 6).

En la Figura 1 presentamos el número medio de bloques acertados por los niños de los distintos grupos de edad.

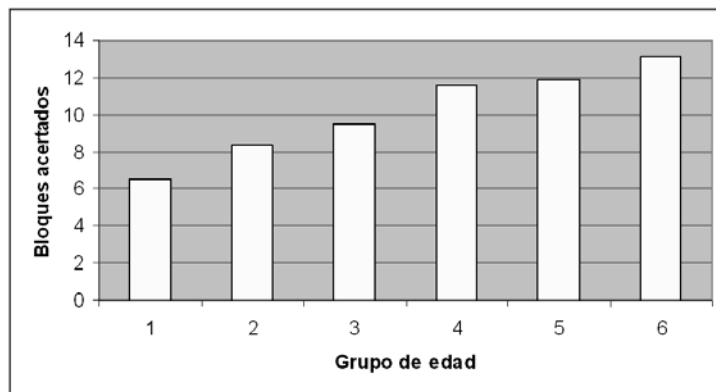


Figura 1. Número de bloques acertados por los niños de los diferentes grupos de edad

3. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio muestran diferencias significativas entre los grupos de edad en función de la puntuación total obtenida en el CEG 2-4; de este modo comprobamos que existen claras diferencias en la comprensión de las distintas estructuras gramaticales en función de la edad del niño, incrementándose a medida que avanza la edad. En las pruebas post hoc podemos ver que existen claras diferencias entre el grupo de edad más temprano (grupo 1) y los grupos de edades más tardías (grupos 4 a 6), dando lugar a un perfil evolutivo en la adquisición de los componentes morfosintácticos. En concreto, aparecen tres subconjuntos homogéneos (grupo 1, grupos 2 a 3 y grupos 4 a 6). También, existen diferencias significativas en el análisis de las diferencias de los grupos de edad en función de los bloques acertados. En el análisis post-hoc se han obtenido igualmente 3 subconjuntos homogéneos, apareciendo claras distinciones entre los participantes de más corta edad (grupos 1 y 2) y los participantes de mayor edad (grupos 4, 5 y 6). Podemos llegar a la conclusión de que los sujetos tienen un proceso gradual de adquisición de distintas estructuras gramaticales. Así, los niños de 2 años están muy familiarizados con estructuras tales como oraciones atributivas, oraciones predicativas SV u oraciones predicativas SVO con sujeto escindido, aunque no sucede lo mismo con los restantes tipos de oraciones: comparativas absolutas o predicativas OVS reversibles focalizadas en el objeto. La comprensión de este tipo de oraciones parece emerger en torno a los 4 años.

Con respecto al estudio psicométrico, se ha obtenido una buena fiabilidad en el instrumento, medida a través del índice de Cronbach.

El índice de dificultad nos da información sobre el grado de dificultad de los ítems del instrumento y los resultados muestran los bloques que les resultan a los sujetos más complejos y aquellos otros que les son más asequibles. Según los resultados observamos que se detectan diferencias significativas en la ejecución entre los distintos grupos de edades.

A simple vista el instrumento parece de fácil resolución para la muestra de estudio, si bien los índices de dificultad realizados para los distintos grupos de edad nos indican que los niños de menor edad encuentran más dificultad en la realización del test (grupos 1 y 2).

A través de este índice de dificultad podemos destacar los bloques que resultan más complejos, aportándonos así una nueva ordenación de los mismos. En general, vemos que en un refinamiento del instrumento tendremos que hacer una nueva ordenación, considerando en primer lugar las oraciones más fáciles, como predicativas SVO reversibles con sujeto escindido, pronominalizadas reflexivas (se), atributivas con complemento de lugar y pronominalizadas (le), y en lugares posteriores oraciones predicativas SVO reversibles, predicativas SVO no reversibles y predicativas SV con sujeto plural. Se ha calculado también el ID de los distintos bloques. El ID hace referencia a la capacidad de un instrumento para diferenciar entre los sujetos que tienen en alto grado el rasgo evaluado y los que lo poseen en bajo grado. De este modo, en un bloque con alto poder de discriminación, los participantes que posean en mayor medida el rasgo que se está midiendo obtendrán mayores puntuaciones que quienes posean ese rasgo en menor medida.

Según los resultados obtenidos vemos que todos los bloques ofrecen un poder de discriminación excelente ($ID > 0,39$), excepto el primero de ellos referido a vocabulario de nombres, cuyo poder de discriminación entra dentro del rango considerado como bueno, quizá debido a que le resulta muy fácil a todos los participantes.

Por todo lo mencionado, creemos que instrumentos como el CEG 2-4, cuando llegue a su última fase, ofrecen gran relevancia para la evaluación del lenguaje en niños pequeños, ya que nos proporcionarán datos relevantes sobre el desarrollo del lenguaje y sobre los trastornos que afectan a su comprensión. Podemos, además, conseguir una herramienta valiosa para aquellos profesionales cuyo interés terapéutico, educativo o investigador sea el estudio y el tratamiento de los trastornos del desarrollo del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, G., 1989, *El desarrollo de la morfosintaxis en el niño. Manual de evaluación del TSA*, Madrid, Cepe.
- Bishop, D., C. Adams, y S. Rosen, 2006, "Resistance of grammatical impairment to computerized comprehension training in children with specific and non-specific language impairments", *International Journal of Language and Communication Disorders* 41, 19-40.
- Brown, R., 1973, *A first language: the early stages*, Londres, George Allen & Unwin.
- Galeote, M., 2002, *Adquisición del lenguaje. Problemas, investigación y perspectivas*, Madrid, Pirámide.
- Chilosi, A. M., P. Cipriano, L. Pfanner, R. Donfrancesco y P. Bottari, 1998, "Language delay in children from 24 to 36 months of age: diagnostic criteria and guidelines for the clinician", *Italian Journal of Pediatrics* 24, 975-980.
- Clark, E., 1993, *The lexicon in acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Fazio, B., 1996, "Mathematical abilities of children with specific language impairment: a 2-year follow-up", *Journal of Speech and Hearing Research* 39, 839-849.
- Hirsch-Pasek, K. y R. M. Golinkoff, 1996, *The origins of grammar: evidence from early language comprehension*, Cambridge, MA: MIT Press.
- López-Higes, R., D. del Río, S. Fernández Guinea y M. T. Martín, 2004, "Exploración de la comprensión de oraciones a través de la batería ECCO", en *XXIV Congreso Internacional de Logopedia, Audiología, Foniatría y Psicología del Lenguaje*, AELFA, UCM, 673-684.
- Mawhood, L., P. Howlin y M. Rutter, 2000, "Autism and developmental receptive language disorder –a comparative follow-up in early adult life. 1: Cognitive and language outcomes", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 547-560.
- McCathren, R. B., S. F. Warren y P. J. Yoder, 1995, "Prelinguistic predictors of latter language development", en K. N. Cole, P. S. Dale y D. J. Thal, eds., *Assessment of communication and language* (Baltimore, P. H. Brookes), 57-72.
- Mendoza, E. y M. D. Fresneda, 2001, "Consideraciones sobre la evaluación del TEL", en E. Mendoza, comp., *Trastorno específico del lenguaje (TEL)* (Madrid, Pirámide), 253-297.

- Mendoza, E., G. Carballo, J. Muñoz y M. D. Fresneda, 2005a, "Evaluación de la comprensión gramatical: un estudio translingüístico", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiofonología* 25, 2-18.
- Mendoza, E., G. Carballo, J. Muñoz y M. D. Fresneda, 2005b, *CEG (Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales)*, Madrid, TEA.
- Mendoza, E., J. Muñoz, M. D. Fresneda y G. Carballo, 2005c, "Comprensión gramatical y rendimiento académico", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25, 62-71.
- Miller, J. F. y R. Paul, 1995, *The clinical assessment of language comprehension*, 2.^a ed., Baltimore, P. H. Brookes.
- Semel, E., E. H. Wiig y W. A. Secord, 1997, *CELF-3. Clinical evaluation of language fundamentals*, Spanish edition, The Psychological Corporation.
- Snow, P., 2000, "Language disabilities, comorbid development disorders and risk for drug abuse in adolescent", *Brain Impairment* 1, 165-176.
- Snow, P. y M. B. Powell, M. B., 2004, "Development language disorders and adolescent risk: a public-health advocacy role for speech pathologist?", *Advances in Speech-Language Pathology* 6, 221-229.

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA Y SU LITERATURA

Carmen M. Perona Sánchez-Rey

*La principal esperanza de una nación
descansa en la adecuada educación de
su infancia*

Erasmus

0. INTRODUCCIÓN

Abordamos esta comunicación con la premura a la que nos lleva el tiempo del que disponemos, a sabiendas de que apenas podremos dar unas leves pinceladas sobre el tema que nos ocupa, pero con el firme propósito de que éstas sirvan como punto de partida para algunos docentes en una nueva forma de abordar la materia de lengua castellana y literatura en secundaria.

Para entender adecuadamente las indicaciones finales que propondremos, consideramos necesario hacer ciertas observaciones previas, anclar algunos conceptos, para después avanzar con firmeza.

Es por ello que comenzaremos con lo primordial ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *competencia*? y ¿a qué nos referimos cuando hablamos de *emocional*? ¿qué es *competencia emocional*?

1. INTELIGENCIA EMOCIONAL FRENTE LA INTELIGENCIA RACIONAL

A lo largo de la historia han existido múltiples enfoques para definir inteligencia. Aún así en educación siempre se ha dado prioridad a la inteligencia racional, pero vemos como alumnos con excelentes resultados académicos fracasan al poner en práctica sus conocimientos e incluso tienen verdaderos problemas con sus habilidades sociales.

Desde filósofos como Platón o Aristóteles hasta pensadores de la actualidad han coincidido en que el término no se refiere a una sola cosa sino que abarca campos de acción diversos. Vemos, por ejemplo, como en este sentido elaboró Gardner la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

En la primera década de los noventa, Gardner propuso la existencia de siete tipos de inteligencia relativamente independientes (a las que añadiría una más en 2001, la naturalista):

- Académica
- Lógico-matemática
- Musical
- Espacial
- Corporal-kinestésica
- Interpersonal
- Intrapersonal

Vemos en las llamadas Inteligencia interpersonal y en la Inteligencia intrapersonal un precedente de la Inteligencia Emocional. Será a principios de los noventa cuando surja con fuerza esta nueva perspectiva de INTELIGENCIA + EMOCIÓN con la propuesta de Salovey y Mayer (1990) que no deja de lado los conceptos de Gardner.

Para ellos la Inteligencia Emocional tiene cinco componentes: el autoconocimiento de las emociones, el autocontrol y la automotivación (las tres relacionadas con la Inteligencia Intrapersonal que citaba Gardner) y la capacidad para reconocer las emociones de los otros y la de ser oportuno en diferentes situaciones (estas dos relacionadas con la Inteligencia Interpersonal de Gardner)

Estos conceptos fueron popularizados en 1995 por Daniel Goleman en un libro llamado *La Inteligencia emocional*.

La Inteligencia Emocional es un concepto defendido por muchos pero cuestionado por otros tantos; lo que no ponen en duda ninguno de los autores es la importancia, casi necesaria, de adquirir competencias emo-

cionales. Y en este punto entramos los enseñantes, como transmisores de competencias y no sólo de saberes; pero ¿qué es competencia?

En las últimas dos décadas encontramos una ingente cantidad de definiciones de competencia. Elegimos en este trabajo la que dio Rafael Bisquerra en 2002:

«La competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. En el concepto de competencia se integra el saber, saber hacer y saber ser»

En esta definición vemos recogidos elementos que ya incluían leyes educativas anteriores a la actual: conceptos (conocimientos), habilidades (procedimientos) y actitudes.

2. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL CURRÍCULO DE SECUNDARIA

El RD 1631/2006 de 29 de Diciembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria, nos enumera cuáles son las competencias que el Estado considera como básicas; serían las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal

Como vemos, en esta enumeración de competencias que debemos trabajar los docentes no se incluye la competencia emocional.

Cuando en Castilla la Mancha se elabora el decreto que concreta la LOE para esta región (69/2007) repara en ese detalle y añade la competencia emocional al currículo.

Estrechamente relacionado con la Inteligencia Emocional, la Competencia Emocional engloba un conjunto de subcompetencias que Bisquerra analizaría en 2007 y que deja resumidas en el siguiente esquema:



En la conciencia emocional adquirimos capacidad para conocer nuestras propias emociones y las de los demás.

Con la regulación emocional tratamos de encontrar un manejo de las emociones apropiado a las situaciones cotidianas que se nos plantean.

En la autonomía emocional incluiríamos el desarrollo de la autoestima, la capacidad de implicarse emocionalmente en actividades de la vida, teniendo una actitud positiva ante la misma. Además hay que ser responsables cuando se toman decisiones, conociendo las consecuencias positivas o negativas. Dentro de este punto estaría también la autoeficacia emocional, es decir, nos vemos como somos y aceptamos que somos así porque lo hemos decidido: aceptamos nuestra propia experiencia personal.

Cuando hablamos de competencia social, nos referimos a la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás: respetándolos, escuchándolos, compartiendo emociones, cooperando, desarrollando nuestra asertividad (mantener un comportamiento equilibrado entre la agresividad y la pasividad), siendo capaces de prever conflictos y sabiendo resolverlos eficazmente, practicando la comunicación ya sea tanto como emisores, ya sea como receptores.

Esta subcompetencia la incluye la LOE y también el D 69/2007 como una de sus competencias básicas, aunque está claro que si desarrollamos la Competencia Emocional, ésta quedaría integrada por completo.

Por último cuando hablamos de competencias para la vida y el bienestar, nos estamos refiriendo a buscar un modo de afrontar la vida de manera que nos produzca satisfacción. Para ello debemos afrontar objetivos acordes a nuestras capacidades, solicitar ayuda cuando la necesitemos,

disfrutar de las pequeñas cosas y alcanzar el estado de flujo en nuestras acciones diarios, término del que nos hablaba Mihaly Csikzentmihalyi en 1997.

Comprobamos al investigar sobre la competencia emocional que es difícil adquirirla y que afrontar con éxito su enseñanza requiere que los educadores tengamos un absoluto dominio de nuestra dimensión emocional. Todavía queda mucho por investigar en el diseño de modelos para la capacitación de los docentes en los que se potencien sus habilidades emocionales.

Pero además lo profesores de secundaria encontramos una dificultad añadida: la de que, a veces, es más difícil corregir que aprender.

Nos ocurre en la enseñanza de los contenidos conceptuales y también en los procedimientos de adquisición de los mismos que traen los alumnos de años anteriores; nos cuesta más modificar lo aprendido incorrectamente que enseñar cosas nuevas. Esto no es diferente en la adquisición de la Competencia Emocional: debe empezar a adquirirse en etapas anteriores y si esto no es así será más complicado ayudarles a adquirirla.

Recogemos el cuadro que elaboró Bisquerra (2002) basándose en Antunes (2001) del desarrollo de las competencias emocionales a lo largo de la vida académica de nuestro alumnado:

Educación infantil	Favorecer el auto-descubrimiento y después, progresivamente el descubrimiento de los demás.	Valoración de las emociones del niño.	Juegos de socialización.	Implicación de los padres en la valoración de las emociones del niño y en responder a ellas de forma apropiada.
Educación primaria (1º ciclo)	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Ayuda para que el niño perciba e identifique sus emociones.	Empleo de circunstancias emocionales como medio de transmisión de experiencias.	Adquirir habilidades sociales.
Educación primaria (2º ciclo)	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Ayuda para que el niño perciba e identifique las emociones de los demás.	Implantación de un programa de verbalización y denominación de las emociones y sentimientos.	Adquisición de un vocabulario emocional.

Educación primaria (3º ciclo)	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Desarrollar programas de alfabetización emocional: conocimiento de las emociones, tipos de emociones, regulación emocional, etc.		Favorecer que el niño resuelva sus Problemas emocionales por sus propios medios.
ESO (1º ciclo)	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Ejercicios y actividades de educación emocional diversas: asertividad, resistir a la presión de grupo, control del impulso, tolerancia a la frustración, etc.		Aprender a automotivarse a partir de la emoción.
ESO (2º ciclo)	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Desarrollo del autoconcepto y autoestima.	Desarrollo progresivo del autoconocimiento y de la autoestima.	Desarrollo progresivo de la empatía y de las actitudes prosociales.
Secundaria Post-obligatoria	Continuación de las actividades iniciadas en la etapa anterior.	Educación emocional y desarrollo moral: desarrollo del juicio crítico, autocrítica para mejorar, aceptación de puntos de vista distintos, respeto a la diversidad, etc.		

Además muchos profesores nos sentimos sobrecargados por un currículo que se nos impone y nos cuesta dedicar tiempo y esfuerzo extra a contenidos que parecen no estar estrechamente ligados a la materia.

Pese a estas dificultades hay algunas cosas que han de quedarnos claras tras la lectura de los diferentes estudios:

- Debemos abogar por una educación integral de nuestros jóvenes.
- Ninguna materia es un fin en sí misma y todas deben contribuir al desarrollo de la personalidad de los individuos.
- Los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado tiene competencia emocional, por tanto ambas dimensiones deben potenciarse mutuamente: trabajando esta competencia ganamos, no perdemos tiempo.

Visto esto, pasamos a señalar cómo en la materia de Lengua castellana y literatura podemos contribuir al alcance de la Competencia Emocional en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3. LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Desde nuestra materia vamos a desarrollar algunas capacidades que integran la Competencia Emocional y que hemos clasificado de la siguiente manera:

- Conciencia emocional: entendida como la define Goleman (1995) en su libro *La Inteligencia Emocional*: «la conciencia de uno mismo consiste en reconocer los puntos fuertes y las debilidades de cada uno y contemplarse bajo una perspectiva positiva pero realista»
- De esta manera lo que esperamos de nuestros alumnos es que se conozcan, que conozcan sus posibilidades y reconozcan sus limitaciones sin que les genere emociones negativas porque sepan solventar sus límites mediante diferentes recursos; que sean responsables gestionando sus capacidades.
- Verbalización de sentimientos: buscamos que el alumnado, tras conocer sus emociones, sea capaz de verbalizarlas adecuadamente. Estamos a un paso de la conciencia emocional y a un paso del autocontrol de emociones.
- Autocontrol: también llamado regulación emocional. Queremos que nuestros alumnos se enfrenten a realidades que les generen diferentes emociones: alegría, ansiedad, enojo, etc. y que sepan cómo controlarlas.
- Empatía: o comprensión de los sentimientos de los demás. Buscamos que sepa saber ponerse en el lugar de los demás y mostrar sensibilidad hacia sus sentimientos; asumir sus puntos de vista y respetar las diferencias en el modo en que cada uno experimentamos sentimientos (lo que a uno le produce ansiedad a otro no, etc. y esto no es ni raro ni inadecuado)
- Habilidades sociales: tras conocer los sentimientos y emociones de los demás el alumno desarrollará la asertividad (afirmación en lugar de pasividad o negación) y adquirirá habilidades para comunicarse de forma constructiva, resolviendo los conflictos de forma pacífica. (Esto entra en relación con la capacidad social y ciudadana que el currículo de Castilla La Mancha establece como Competencia Básica)

Estas capacidades integradas en la Competencia Emocional no son compartimentos estanco, están estrechamente ligadas unas con otras y vamos a trabajarlas de muy diversos modos.

Los formatos que usaremos en su desarrollo son habituales en las clases de Lengua castellana y literatura. Lo que pretendemos es que los docentes tomen conciencia de que a partir de estos formatos de trabajo presentes ya en nuestras aulas se puede ayudar a la adquisición de la Competencia Emocional.

3.1. *Metodología de trabajo/ Agrupaciones del alumnado*

Dadas las características diversas de las actividades planteadas, las agrupaciones también podrán ser diversas. Así pues, encontraremos que el alumnado podrá ser agrupado de los siguientes modos:

1. De manera individual.
2. Pequeño grupo.
3. Gran grupo.

3.2. *Metodología de trabajo/ Técnicas de trabajo*¹

- A. Proyectos individuales con exposiciones orales (1)
- B. Proyectos en grupo (2)
- C. Debates (3)
- D. Correcciones y autocorrecciones (coevaluación y autoevaluación) (1-2-3)

3.2.1. *Proyectos individuales con exposiciones orales*

Cuando mandamos proyectos individuales a los alumnos, sobre todo en el primer ciclo de ESO, tienden a pedirnos hacerlo en grupo.

Solemos simplificar las cosas y pensar que lo que quieren es trabajar menos, compartiendo el proyecto, pero deberíamos pararnos un poco y ya en esas situaciones intentar desarrollar su Competencia Emocional.

Habitualmente, los chicos no quieren hacer el trabajo solos para evitar ser el centro de atención en una exposición oral.

Debemos intentar que analicen qué es lo que verdaderamente temen, lo que les genera esa inquietud, esa ansiedad y explicarles cómo pueden superarlo.

Es muy importante que verbalicen sus emociones tanto antes como después de hacer el proyecto.

¹ Ponemos entre paréntesis la agrupación del alumnado apropiada a cada técnica.

Sólo con realizar este pequeño ejercicio en clase vamos a tener muchos indicadores de evaluación de la Competencia Emocional en sus diferentes capacidades. Algunos de esos indicadores los podemos medir observando si los alumnos al finalizar la tarea son capaces de:

- Tomar conciencia del miedo, la vergüenza, la preocupación...
- Identificar las situaciones que les provocan esos estados de ánimo.
- Verbalizar los estados de ánimo.
- Reconocer las consecuencias (positivas o negativas) de tener esos estados de ánimo.
- Eliminar respuestas inhibidas.
- Tomar conciencia del miedo, la vergüenza, la preocupación... de los otros.
- Escuchar las verbalizaciones de los otros.

Como vemos, principalmente, están desarrollando a través de esta puesta en común: la conciencia emocional, la verbalización de sentimientos y la empatía.

3.2.2. *Proyectos en grupo*

Ante la demanda del alumnado y, por supuesto, porque nuestros contenidos teóricos se adecuan a esa manera de trabajo, en ocasiones optaremos por mandar proyectos en grupo.

Es conveniente que cuando hagamos esto los grupos no sean muy numerosas (máximo tres o cuatro personas por grupo) y que además una parte del trabajo la hagan en el aula. De esta manera podremos observar cómo trabajan, cómo interactúan, qué roles asumen y tras ello podemos hacer una puesta en común con ellos de todo lo que hemos observado.

Estas situaciones suelen generar conflictos entre los alumnos: ¿quién se encarga de qué? (conflicto interpersonal) ¿seré capaz de llevar a cabo con éxito la tarea que se me ha encomendado? (conflicto interno) ¿harán los demás el trabajo, mejor que nosotros? Vemos además, las reacciones que tienen ante las exposiciones de los demás a las que los docentes haremos las valoraciones que creamos adecuadas, tanto positivas como negativas. Ante eso ¿se alegrarán del éxito ajeno? o por el contrario ¿les enfadará? ¿se alegrarán del «mal» de los demás?

De cara al desarrollo de la Competencia Emocional lo que buscamos es, de nuevo, un avance en el autoconocimiento emocional, en la empatía y además en este caso en el autocontrol y las habilidades sociales. Como en el caso anterior señalaremos qué indicadores de evaluación de la Competencia Emocional son útiles tras esta actividad; los alumnos al finalizar

el ejercicio (realización de un proyecto grupal, exposición del mismo y puesta en común de las emociones percibidas) deben ser capaces de:

- Tomar conciencia de la preocupación, el enfado, la alegría, ...
- Identificar las situaciones que motivan esos estados de ánimo.
- Actuar sin inhibiciones.
- Responder de forma adaptada a las críticas.
- Valorar de modo realista el esfuerzo que han realizado y los logros conseguidos por ese esfuerzo.
- Ser responsables ante las tareas que se les encomiendan.
- Tolerar el fracaso.
- Eliminar la respuesta agresiva (ya sea verbal o física).
- Escuchar las verbalizaciones de otros.
- Manifestar alegría con el éxito de otros.
- Actuar de un modo dialogante, practicando el consenso.
- Identificar problemas y buscar soluciones.
- Defender su postura respetando los argumentos de los otros.

3.2.3. *Debates*

Con los debates trabajaremos en dos grandes grupos y optaremos por temas de actualidad, cercanos a los alumnos, en los que tengan verdaderamente aportaciones que hacer, temas en los que se sientan cómodos. Si no, el debate concluirá pronto y no obtendremos apenas el desarrollo de la Competencia Emocional. Añadiremos una dificultad si el grupo-clase lo permite: los alumnos estarán en el bando contrario de la postura en que realmente creen. Es decir, defenderán la postura con la que están en desacuerdo. Tras finalizar el debate se hace una puesta en común de las emociones que ha generado el mismo.

Como los de un equipo son conocedores de los argumentos que hubiesen empleado de haberlos dejado en el otro grupo, este coloquio final suele ser muy enriquecedor, porque son ellos mismos los que se enseñan los unos a los otros, los que muestran su pensamiento alternativo.

En los debates, además aprenden a escuchar, a no contestar con ira... Todo esto debemos hacérselo ver en la puesta en común que hagamos tras realizar el debate, pues no son actos conscientes y si no reflexionamos sobre lo ocurrido, caen en saco roto, no nos sirven para alcanzar nuestro propósito.

Para evaluar la actividad desde el punto de vista de la Competencia Emocional tendremos en cuenta indicadores como que los alumnos sean capaces al finalizar la misma de:

- Actuar sin inhibiciones.

- Tolerar la frustración.
- Expresar adecuadamente el enfado, eliminando las respuestas agresivas.
- Usar estrategias adecuadas para los intercambios comunicativos.
- Actuar de forma flexible y dialogante, practicando el consenso y la mediación.
- Defender la postura propia respetando las razones y argumentos de los otros.
- Tomar conciencia de las situaciones que les producen ansiedad o ira.
Como vemos las capacidades emocionales que se están potenciando son: el autocontrol, la empatía y las habilidades sociales, principalmente.

3.2.4. Correcciones y autocorrecciones (coevaluación y autoevaluación)

Mediante la autocorrección de ejercicios y la corrección de ejercicios de los demás también estamos potenciando su autoconocimiento y capacidades emocionales como la empatía. Estos ejercicios son muy cómodos de realizar en las aulas; de hecho los profesores las llevamos a cabo con frecuencia, por ejemplo tras finalizar un dictado, hacemos a veces que se los intercambien para corregirlos, o tras una Unidad Didáctica se pueden plantear una serie de cuestiones que ellos mismos corregirán comprobando el grado de asimilación de conocimientos que han alcanzado. Propuestas didácticas como la de Anaya para secundaria ya incluyen en sus programaciones estos mecanismos de trabajo.

Al finalizar las actividades buscamos que los alumnos sean capaces de:

- Identificar las acciones de otros.
- Manifestar alegría con el éxito propio y con el ajeno.
- Usar un lenguaje positivo para hablar de sí mismos.
- Reconocer verbalmente sus errores.
- Tolerar el fracaso.
- Ser responsables ante las tareas que se les encomiendan.

Es decir, trabajan capacidades como la conciencia emocional, la empatía y la verbalización de sentimientos, además del autocontrol.

Como podemos ver y como ya anunciábamos antes de exponer nuestra propuesta, muchos docentes usan en su labor diaria estas técnicas de trabajo. Lo que sucede es que generalmente se usan para que los alumnos adquieran contenidos conceptuales, sin pararse a pensar cuán importantes son las pequeñas acciones de cada día en el desarrollo emocional de nuestros jóvenes.

Cada día se nos presentan situaciones que podemos aprovechar para mejorar el conocimiento emocional que tienen de sí mismos nuestros alumnos. Situaciones que pasan y se esfuman sin que nos demos cuenta. Sirva como experiencia personal lo que me sucedió no hace más de dos días en un aula de 3º de ESO. Un momento cotidiano que se presentaba como ocasión única para reflexionar sobre las emociones que tenía una alumna, de la que todos los compañeros podrían sacar un provecho, y sobre el que desgraciadamente, reparé más tarde:

La clase versaba sobre el origen del castellano y los dialectos del latín que aún convivían en la Península. De aquí la conversación derivó a la lengua oficial y las lenguas cooficiales en España. La alumna en cuestión comienza a alterarse porque dice no comprender la necesidad de que en Cataluña se deba aprender catalán para trabajar. En ningún momento hace alusión al gallego o al vasco. Concluye su disertación afirmando rotundamente: *«qué asco me dan los catalanes»*

Obviamente, aunque en todo momento se le pedía que argumentara sus afirmaciones, esa manera de concluir nos hizo ver, que eran sus emociones las que le hacían hablar. Podríamos haber aprovechado para dirimir con ella (y con sus compañeros) de donde viene ese odio, qué es lo que lo genera: desconocimiento, cierta envidia y si es así ¿a qué? No se odia sólo porque sí. Debemos verbalizar nuestras emociones, canalizarlas, y no mostrar esa agresividad.

Está claro que a los docentes aún nos cuesta identificar con rapidez y eficacia estas situaciones, valorar si con esas reflexiones de tipo emocional estamos perdiendo el tiempo o ganándolo, aunque realmente podemos generar actitudes que más tarde pueden sernos de mucha utilidad.

4. CONCLUSIONES

Concluyo insistiendo en que la Competencia Emocional no es una asignatura aparte, sino que queda integrada en el mismo entramado de la vida escolar y que cada ocasión es única para reforzar a nuestros alumnos en su autoconocimiento emocional.

Que hemos comprobado que no requiere de grandes esfuerzos por nuestra parte sino de aprovechar todos los que hacemos diariamente para que no queden sólo en eso, en esfuerzos, sino que veamos resultados porque enfoquemos bien nuestros objetivos, lo que queremos de nuestros alumnos.

Ya hay muchos docentes que están trabajando en el desarrollo de esta competencia en sus alumnos, como lo demuestra el trabajo llevado a cabo

por Josefa Sánchez Doreste y Jaume Gaya Catusas en proyectos como *Desarrolla tu inteligencia emocional a partir de un texto literario*.

Si un alumno es consciente de sus posibilidades, si esto no le genera ninguna inseguridad y es capaz de solicitar recursos para los problemas que se le plantean, si gestiona adecuadamente sus emociones, vamos a lograr que sienta bienestar en el aula, que desee estar allí y a partir de ahí que la clase fluya. Y con esto, realmente, ganamos todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C., 2001, *Estimular las inteligencias múltiples: qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*, Madrid, Narcea.
- Bello, C., Gómez, A., A. Medina-Bocos y E. Ortega, 2007, *Lengua y literatura 3º Educación Secundaria*, Zaragoza, Grupo Anaya.
- Bisquerra, R., 2002, "La competencia emocional", en M. Álvarez y R. Bisquerra, eds., *Manual de orientación y tutoría* (Barcelona, Praxis), 144-183.
- Bisquerra, R. y N. Pérez, 2007, "Las competencias emocionales", *Educación XXI* 10, 61-82.
- Csikszentmihalyi, M., 1996, *Fluir*, Barcelona, Kairós.
- Decreto 69/2007, de 29 de mayo por el que se establece y ordena el currículo de la educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla- La Mancha
- Delors, J., 1996, *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana, Ed. UNESCO.
- Gardner, H., 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.
- Goleman, D., 1996, *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo.
- Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Salovey, P. y J. D. Mayer, 1990, "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185-211.

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA
DISCURSIVA O TEXTUAL EN LA ESO Y EN EL BACHILLERATO:
UN CASO PRÁCTICO
(EL LENGUAJE DEL PERIODISMO DEPORTIVO)

Antonio Teruel Sáez
IES 'Leonardo da Vinci' (Albacete)

“El análisis lingüístico de los textos correspondientes a los medios de comunicación debe formar parte de las actividades prácticas que integran la programación de esta asignatura y debe ser orientado para aumentar la competencia comunicativa¹ de los alumnos” (Peñalver Castillo, 1991: 241)

0. INTRODUCCIÓN

El deporte del fútbol está alcanzando cada vez más en este siglo un creciente nivel de popularidad, lo que conlleva que el lenguaje empleado en la narración de los acontecimientos relacionados con él trascienda, muchas veces, el medio deportivo y se extienda ya a casi todos los ambientes sociales. De ahí que en el actual siglo XXI, con una sociedad muy

¹ Ya Coseriu (1977) sugirió lo que podría considerarse el concepto de ‘competencia’ o ‘saber hablar’, que lo consideraba compuesto de tres dimensiones: el saber *elocutivo*, es decir, conocimiento de la técnica universal del hablar; el saber *idiomático*, que implica conocimientos extralingüísticos, textuales y la lengua propiamente dicha y el saber *expresivo*, que es el conocimiento de las posibilidades del lenguaje en cada circunstancia.

heterogénea, cambiante y en constante renovación, se está empezando a percibir de una forma clara un desinterés por los modelos tradicionales de corrección idiomática, tal vez, paralelo a la crisis de otros modelos de corrección y autoridad. De hecho, ese modelo tradicional al que aludíamos anteriormente, apoyado en tres pilares básicos: enseñanza escolar (escuela-ESO-Bachillerato), RAE y lengua escrita culta, está siendo, cada día más, sustituido, sobre todo, entre los hispanohablantes de niveles medios y bajos, por el modelo de los medios de comunicación, especialmente, por los de transmisión audiovisual como la televisión.²

En esta comunicación nos vamos a centrar en el lenguaje televisivo de periodistas³ y personas famosas y expertas en este deporte para comprobar cómo su forma de hablar y expresarse influye de forma muy directa en la competencia de los telespectadores, no sólo ya en los más jóvenes y apasionados a este deporte sino, por desgracia, en todos en general. Llama la atención, al mismo tiempo, la constante capacidad de creación de neologismos de todo tipo que surge en el lenguaje del fútbol, cuestión ésta que aquí, como es obvio, no vamos a tratar.⁴ Debido a la influencia tan directa y negativa que ejerce el medio televisivo en la sociedad actual, principalmente, en las clases medias y bajas, pretendemos que este estudio sea o sirva de orientación didáctica en las clases de la ESO y del Bachillerato: es decir, el repertorio ilimitado de errores lingüísticos pueda servir para que nuestros alumnos vayan mejorando el propio uso de la lengua y al mismo tiempo, enriqueciendo su vocabulario y capacidad expresiva tanto oral como escrita.⁵

² Todo el corpus de ejemplos extraídos proceden de la televisión. Dentro de ella, sobre todo, nos hemos centrado en el canal televisivo de la *Sexta*, la cual, aparte de dar noticias deportivas, retransmite muchos partidos de fútbol. Por tanto, acotamos nuestra máxima fuente de documentación para centrarnos de forma preferente en ella. Aparecerán las citas así: *Sexta.28.7.09*, que significa esto: texto extraído de la cadena de televisión de la Sexta el veintiocho de Julio del año 2009. También, en menor medida, tendremos en cuenta la sección de deportes de los telediarios de la primera cadena y de antena 3 (tanto a mediodía como por la noche).

³ Sin duda alguna, los medios informativos constituyen un excepcional observatorio del idioma. Los medios de comunicación social representan hoy, creemos nosotros, el instrumento más decisivo de educación lingüística, más que el hogar o la escuela. Como simple botón de muestra, léanse los trabajos interesantes de AA.VV (1977), (1990), P. García Domínguez y A. Gómez Font (1990).

⁴ Dentro de la competencia gramatical, se estudiaría en la subcompetencia léxica-semántica.

⁵ Desde un punto de vista didáctico, sería ideal agrupar los numerosos errores lingüísticos cometidos por los periodistas y personas famosas (jugadores, entrenadores, árbitros,...) en las diversas categorías que componen la noción de 'competencia comunicativa'. Sin

Antes de analizar cómo aparece la competencia textual en el lenguaje del fútbol a través de las retransmisiones deportivas de partidos de fútbol por la televisión o de los telediarios en su sección deportiva, conviene precisar qué entendemos aquí por el concepto tan utilizado de '*competencia comunicativa*' en la LOE.⁶ Partimos de la idea de que aprender una lengua no sólo consiste en adquirir un código lingüístico cualquiera, sino también adquirir una serie de habilidades que orientan sobre cómo usar ese código en las diferentes situaciones comunicativas. A nivel más práctico, sobre todo, en la enseñanza de segundas lenguas y también en la didáctica de la propia lengua materna, el concepto de competencia comunicativa se basa en una serie de destrezas o subcompetencias (gramatical, sociolingüística, textual y estratégica).

Reiteramos una vez más que nuestro único propósito es destacar aquellos errores lingüísticos más frecuentes cometidos por los periodistas / futbolistas más famosos de la televisión (Sexta) y por los de la sección de deportes de los telediarios de la primera cadena pública de televisión española y la privada de Antena 3 dentro de la concepción de competencia comunicativa de la que venimos esbozando, intentando demostrar que dichos errores⁷ van mucho más allá de las simples incorrecciones gramaticales dado que también se pone de manifiesto un uso muy deficiente de las habilidades correspondientes al ámbito discursivo o textual.

Además, también es necesario tener claro que la competencia textual está relacionada con el modo en el que se combinan las formas gramaticales y los significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito, en diferentes tipos de texto (noticia, crónica, reportaje, entrevista, retransmisión en directo...).

La unidad del texto se alcanza, como ya sabemos, mediante la '*cohesión*' en la forma y la '*coherencia*' en el significado.⁸ En cuanto a la

embargo, aquí, por cuestiones de espacio y tiempo, sólo abordaremos lo relacionado ya directamente con la *competencia textual*, dejándonos a un lado los aspectos lingüísticos relacionados con la *competencia gramatical* (fonológica, morfosintáctica y léxico-semántica) y la *competencia sociolingüística*.

⁶ Véanse, entre otros, los trabajos citados en bibliografía.

⁷ Nos referimos, grosso modo, a la entrada abusiva de términos extranjeros, a ciertas metáforas exageradas, a la constante recurrencia al léxico belicoso, a la falta de razonamiento en sus palabras, a la incongruencia, a la no contradicción, a la no tautología, a la busca de la claridad o a la eliminación de ambigüedades o redundancias, y a otras expresiones que, en ocasiones, constituyen un atentado a la lengua.

⁸ '*Cohesión*' y '*coherencia*' son las dimensiones constitutivas del texto. Según los autores citados en la bibliografía, el concepto de '*coherencia*' se distingue con mayor o menor grado del concepto de '*cohesión*', que se refiere más bien a los mecanismos y marcas forma-

‘coherencia’⁹, principalmente, vamos a aludir a cuatro tipos de reglas básicas para alcanzar y juzgar la coherencia de un texto cualquiera:

- a) la *repetición* del significado o correferencia déctica, léxica o pronominal, para dar una señal de continuidad.
- b) La *progresión* del significado, para indicar el desarrollo y la acción de lo que se habla o se escribe.
- c) La *no contradicción*, para marcar en la locución la consistencia de lo que se está narrando en ese momento.
- d) La *relevancia* del significado para mostrar la congruencia total de lo que se está contando en ese preciso momento.

Al mismo tiempo, también podemos comprobar de forma fehaciente cómo en el lenguaje del fútbol, tanto en la prensa deportiva escrita como incluso en la radiotelevisiva, se dan conjuntamente algunas de las reglas de la coherencia textual señaladas anteriormente con los conceptos principales de la Pragmática¹⁰, como *los principios de cooperación*, las *máximas conversacionales* a las que ya aludía H. P. Grice (1975), las *implicaturas*, las *presuposiciones* y los *actos de habla*. Todo esto (tanto las reglas de la coherencia textual como los principales conceptos de la Pragmática) es muy importante y válido como punto de partida para analizar y explicar el funcionamiento de determinados tipos de textos (orales, escritos y televisivos deportivos). Por tanto, nos disponemos aquí a detectar algunas deficiencias –las más reiterativas– y las que más ‘saltan al oído’ de todos los enunciados que pronuncian (en la televisión) los futbolistas, los periodistas deportivos, los entrenadores, los invitados especiales relacionados directamente con este deporte,... desde el punto de vista de la competencia discursiva o textual, utilizando, como cabe presuponer,

les por las que el texto pone de relieve las conexiones entre las partes. Aunque tenemos en cuenta y sabemos que cualquier texto ha de cumplir las siete normas interrelacionadas entre sí mediante algunas restricciones (*cohesión, coherencia*, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad), y tres principios básicos y reguladores de la comunicación textual (eficacia, efectividad y adecuación), en línea con R. A. Beaugrande y W. V. Dressler (1997: 89-281), sólo insistiremos en las dos primeras por ser las de tipo puramente lingüístico.

⁹ Léase, a propósito de esto, el artículo esclarecedor de A. Vilarnovo (1991).

¹⁰ No es necesario recordar que la introducción del término ‘*pragmática*’ en la Lingüística procede de la Semiótica de Morris, donde ya aludía a las relaciones que se dan entre los signos y sus usuarios.

los conceptos propios tanto de la Lingüística Textual como los de la Pragmática ya señalados.¹¹

1. TRANSGRESIÓN DE LAS MÁXIMAS DEL PRINCIPIO DE COOPERACIÓN DE H. P. GRICE

Muchos de los enunciados pronunciados por los presentadores en los telediarios (tiempo del deporte) así como por los periodistas, jugadores o entrenadores famosos que retransmiten un partido de fútbol resultan muy extraños e inadecuados, pero no ya por motivos léxicos o gramaticales, sino por la trasgresión de los principios básicos que rigen la interacción comunicativa cotidiana.

De las cuatro máximas de H. P. Grice, la que con más frecuencia aparece en la pantalla televisiva durante la retransmisión de un partido de fútbol o en las noticias deportivas es la ‘máxima de calidad o sinceridad’ según la cual, los locutores deben procurar que su comentario sobre un jugador, una jugada, una acción, una noticia, un hecho,... sea lo más verdadero posible y no decir nada que crean falso o de lo que no tienen suficientes pruebas. Suelen transgredir esta máxima muchas veces, se contradicen a sí mismo (no entre ellos dando comentarios o versiones diferentes de los hechos ocurridos en el campo o en el mundo deportivo) y, para un hablante normal (estándar), amante de este deporte o de un equipo o jugador en particular, no queda claro lo que es verdadero y lo que es falso. Al final, da la impresión de que lo que dicen es incoherente e incongruente desde la perspectiva de la Lingüística Textual y/o Pragmática. Véanse, como botón de muestra, algunos ejemplos claros e ilustrativos:

- 1) *“En rigurosa primicia Antena 3 puede adelantar, aunque es un secreto a voces, que lo de Xavi Alonso se va a realizar al principio de la semana que viene”*. (Antena 3, Noticias, Julio de 2009).

¹¹ También habría que tener muy en cuenta, la distinción entre la Pragmática Lingüística, Análisis del Discurso y una gramática o Lingüística del Texto que tiene sus orígenes en la evolución interna de la sintaxis oracional. De cualquier modo, y a efectos prácticos, aunque podamos hacer una distinción conceptual entre Lingüística del Texto (estudio de los textos independientemente de los idiomas en que se presenten) y Gramática del Texto (estructuración de los textos en un determinado idioma), tal separación no es pertinente para el fin que aquí se persigue.

- 2) “*Por la imagen de su cuerpo, se nota que el portugués, flamante fichaje del Real Madrid, mientras descansa suele trabajar en su gimnasio particular*”. (La Sexta, Noticias, Agosto de 2009).
- 3) “*En el once del Madrid no hay un puesto garantizado para Raúl pero se lo va a poner muy difícil a todos para entrar en el equipo. Al tiempo, tiempo*”. (La Sexta, R. Madrid / D. C. United, Agosto de 2009).
- 4) “*En el actual Madrid, las posiciones ya están más o menos fijadas, lo que pasa es que Higuaín es un jugador aposicional, que sabe jugar en...*”. (La Sexta, R. Madrid / D. C. United, agosto de 2009). En este ejemplo, podemos apreciar cómo el locutor que retransmite el partido trasgrede la máxima de relación, consistente en que el segundo enunciado no guarda relación con el anterior; todo lo contrario, parece que comenta ideas divergentes, no relacionadas entre sí.
- 5) “*(...). El Atlético de Bilbao, aunque parece mentira, está jugando extrañamente bien*”. (La Sexta, 23 /1/ 10, ‘Depor / Ath. Bilbao’, 22 horas).
- 6) “*Último partido de España, hasta que termine el torneo doméstico*” (1ª TVE, 3/3/10, 2ª parte del España /Francia).

2. PRESUPOSICIONES E IMPLICATURAS

En el terreno de la Pragmática, sabemos que lo dicho no equivale siempre a lo comunicado. Esto se debe a que muchas veces un enunciado presupone ideas que no están mencionadas expresamente y de hecho los interlocutores son capaces de captarlas en forma de implicaturas. Veamos algunos ejemplos claros:

1. “*Por su forma de quejarse, Márquez ha sufrido un *rompimiento en el menisco de su pierna*” (Antena 3, 28/4/09 Barcelona / Chelsea): (aquí demuestra el locutor de Antena 3 su incultura en este caso gramatical e incluso cultural: el menisco está siempre en la pierna y no en otra parte del cuerpo). Este enunciado es un claro ejemplo de infracción del principio elocutivo universal de ‘no decir lo obvio’.
2. “*Se nota ya en estos momentos que algunos de los jugadores del Madrid están muertos, no pueden más, están en pretemporada*”, (Sexta, 7/8/09, Real Madrid /D. C. United): quien oiga la expresión ‘están muertos’ debe presuponer que el comentarista deporti-

vo que retransmite el partido se está refiriendo al aspecto físico del jugador, que en pretemporada no está al cien por cien.

3. “*Sergio Ramos se ha quedado en Madrid recuperándose de una lesión traída de las vacaciones y no han querido forzarlo*” (Sexta, 7/8/09, Real Madrid /D. C. United): da la impresión de que han intentado recuperarlo para jugar pero en realidad quieren decir todo lo contrario. El jugador citado no juega el partido porque físicamente no está en condiciones, pero no es forzado a hacer nada.
4. “*El virus-fifa paraliza por unos días la pretemporada*” (Sexta, 7/8/09, Real Madrid /D. C. United): la palabra inventada ‘virus-fifa’ significa en el mundo del fútbol que los jugadores se tienen que ir con sus respectivas selecciones, por lo que las plantillas de los equipos se ven disminuidas por unos días. No se trata de ninguna enfermedad ni nada por el estilo.
5. “*(...) porque para defender bien lo mejor -y ellos lo saben- es tener la pelota*” (E. Butragueño en TVE, agosto de 2009, primera cadena, 21’30 (2ª parte) de España /Macedonia): alguien que oiga esto no puede entender bien lo que Butragueño pronuncia. Butragueño, como comentarista, conculca la *máxima de manera* (decir las cosas de manera complicada y oscura) con la *máxima de calidad* (porque al final no queda claro el valor de verdad del enunciado) porque él presupone que todo el mundo que lo escucha sabe que una cosa es tener la posesión del balón y otra muy distinta es defender sin posesión del balón (principios tácticos básicos en el fútbol).
6. “*Los primeros minutos de los estonios han sido un espejismo, ahora son un autobús en toda regla*”, (1ª TVE, 9/9/09, 1ª parte del España / Letonia).

Hasta aquí hemos dado una pequeña y mínima muestra pero más que suficiente para poder profundizar un poco más en el concepto tan importante en la enseñanza secundaria y en el bachillerato como es el de competencia comunicativa¹². Nos hemos fijado, como hemos podido compro-

¹² Otra cosa bien distinta es ya enseñar en estos niveles la ‘competencia lingüística’. Por eso, en los libros de texto de la ESO y en los del Bachillerato se presta una mayor atención al paradigma comunicativo (a la competencia comunicativa), entendida como la capacidad para participar de una manera apropiada y efectiva en las más diversas situaciones de comunicación, que al paradigma formal (de base estructuralista o generativista) limitado al estudio del sistema gramatical y de la lengua escrita (competencia lingüística). M. Casado

bar, en los errores más frecuentes y llamativos en las reglas de coherencia y en los principios de cooperación más constituyentes y básicos de la competencia textual y/o pragmática.

Desgraciadamente, apreciamos que, debido a la crisis que hoy padecemos hacia los modelos tradicionales de recepción idiomática (enseñanza escolar, ESO y Bachillerato; RAE y lengua escrita culta), el lenguaje o léxico de este grupo de famosos (periodistas, jugadores, árbitros,...) se está convirtiendo en un modelo de habla que está cada vez más siendo imitado por amplios sectores de la población, en especial, los jóvenes y gente sin nivel cultural medio.

Nuestra esperanza con este bosquejo de estudio es, por una parte, hacer ver a nuestros alumnos que se producen estos errores lingüísticos (a nivel textual / pragmático) de forma habitual y común, con el fin de que sean conscientes de que el uso de la lengua de los futbolistas y del gran número de personas famosas relacionadas con este deporte, asentados en las principales cadenas de televisión españolas, no es ningún modelo digno de imitar ni en el uso oral ni muchísimo menos en el de la lengua escrita.

Finalmente, por otra, queremos no dejar que el lenguaje del periodismo deportivo en general y del futbolístico en particular se esté convirtiendo, como ya indicó hace algún tiempo F. Lázaro Carreter (1990: 25) en (...) “una lengua especial, es decir, en un islote en el seno de la lengua general al cual caracterizan rasgos no compartidos por la comunidad hablante, y que son sólo distintivos de un grupo, en este caso, el de los periodistas, quienes los adoptan como marcas diferenciales de su oficio”, marcas (añadimos ya nosotros) que las hacen extensibles al resto de la comunidad lingüística, en mayor o menor grado, según el nivel sociocultural de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV., 1977, *Lenguaje en periodismo escrito*, Madrid, Fundación Juan March (serie Universitaria), nº 37.
AA.VV., 1990, *El lenguaje de los medios de comunicación*, Zaragoza, Asociación de la Prensa de Zaragoza.

Velarde (2010: 12) nos reitera una vez más “(...) la importancia de las competencias lingüísticas, tanto para expresarse como para interpretar adecuadamente lo dicho por otros”.

- AA.VV., 2006, *Análisis del discurso: lengua, cultura, valores*, Madrid, Arco-Libros.
- Aznar, E., Cros, A. y Quintana, L., 1991, *Coherencia textual y lectura*, Barcelona, ICE, Universitat de Barcelona.
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. V., 1997, *Introducción a la Lingüística del texto*, Barcelona, Ariel (versión española y estudio preliminar de S. Bonilla).
- Bernárdez, E., 1982, *Introducción a la Lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Bernárdez, E., ed., 1987, *Lingüística del texto*, Madrid, Arco-Libros.
- Brown, G. y Yule, G., 1993, *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros.
- Casado Velarde, M., 1993, *Introducción a la gramática del texto en español*, Madrid, Arco-Libros.
- Casado Velarde, M., 2008, *El castellano actual: usos y normas*, Pamplona, Eunsa, 9ª edición.
- Casado Velarde, M., 2010, *Lenguaje, valores y comunicación*, Pamplona, Eunsa.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A., 1999, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel / Lingüística.
- Calvo Pérez, J., 1994, *Introducción a la pragmática del español*, Madrid, Cátedra.
- Canale, M., 1993, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en M. Llobera, ed., 1995, *La competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, págs. 63-81.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D., dir., 2005, *Diccionario de análisis del discurso*, Amorrortu.
- Cortés, L. y Camacho, J., 2005, *Unidades de segmentación y marcadores del discurso*, Madrid, Arco-Libros.
- Cortés Rodríguez, L., 2008, *Comentario pragmático de comunicación oral*, Madrid, Arco-Libros.
- Coseriu, E., 1977, *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E., 1992, *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E., 2007, *Lingüística del texto (Introducción a la hermenéutica del sentido)*, Madrid, Arco-Libros (edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas).
- Domínguez García, Mª N., 2007, *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*, Madrid, Arco-Libros.
- Dyk, T. Van, 1980, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- Dyk, T. Van, 1983, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós.

- Dyk, T. Van, 1986, *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, siglo XXI, 3ª edición.
- Escandell, Mª V., 1996, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel, edición actualizada.
- Fuentes Rodríguez, C., 1996a, *Aproximación a la estructura del texto*, Málaga, Ágora
- Fuentes Rodríguez, C., 1996b, *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco-Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., 2000, *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid, Arco-Libros.
- Fuentes Rodríguez, C., 2003, *El comentario lingüístico-textual*, Madrid, Arco-Libros, 2ª edición.
- García Domínguez, P. y Gómez Font, A., 1990, *El idioma español en las agencias de prensa*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Garrido Medina, J., 1997, *Estilo y texto en la lengua*, Madrid, Gredos.
- Gómez Capuz, J., 2006, "Así hablan nuestros famosos: una cala en el concepto de competencia comunicativa", *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XI, Julio.
- Gómez Rodríguez, J. Mª., 1996, "Los mecanismos de cohesión: un capítulo de la coherencia textual (hacia una metodología)", en J. A. Moya Corral y Mª Isabel Montoya Ramírez, eds., *Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, (Granada, 1997, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada), 195-201.
- Gómez Torrego, L., 2006, *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*, Madrid, Arco/Libros, 2 volúmenes.
- González Nieto, L., 2001, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (Lingüística para profesores)*, Madrid, Cátedra.
- Grice, H. P., 1975, "Logic and Conversation", en P. Cole y J. L. Morgan, eds., *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, págs. 41-58.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 1996, *Presentación de la pragmática*, León, Universidad de León.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 1997a, *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 1997b, *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Madrid, Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 1997c, *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 2000a, *Comentario pragmático de textos de desecho*, Madrid, Arco-Libros.

- Gutiérrez Ordóñez, S., 2000b, *Comentario pragmático de textos literarios*, Madrid, Arco-Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S., 2002, *De Pragmática y Semántica*, Madrid, Arco-Libros.
- Hymes, Dell H., 1971, *On communicative Competence*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- Lamíquiz, V., 2004, *El enunciado textual. Análisis lingüístico del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Levinson, S. C., 1989, *Pragmática*, Barcelona, Teide.
- Llobera, M., ed., 1995, *La competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa.
- Loureda Lamas, Ó., 2003, *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco/Libros.
- Martí Sánchez, M., 2009, *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos*, Madrid, Arco-Libros.
- Martín Zorraquino, M^a A^a y Montolío Durán, E., coords., 1998, *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Madrid, Arco-Libros.
- Martínez Marín, J., 1987, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua", en *Actas del IV Congreso Nacional de Enseñanza Aplicada*, (Universidad de Córdoba, volumen II), 827-840.
- Mederos Martín, H., 1988, *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Tenerife, Aula de Cultura.
- Núñez, R. y Teso, E. del, 1996, *Semántica y Pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.
- Padilla García, J. A., 2005, *Pragmática del orden de palabras*, Alicante, Universidad de Alicante.
- Peñalver Castillo, M., 1991, *La Lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Comares, Granada.
- Pérez, P. y Zayas, F., 2007, *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza.
- Portolés, J., 2001, *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel, 2^a edición.
- Portolés, J., 2004, *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Reyes, G., 1990, *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- Portolés, J., 1996, *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco-Libros, 2^a edición.
- Reyes, G, Baena, E. y Urios, E., 2000, *Ejercicios de pragmática I y II*, Madrid, Arco-Libros.
- Rozalén, J. L. y Calvo, A., 1998, *¡A golpes con la lengua! (Más de diez años de fallos lingüísticos)*, Madrid, Ediciones del Laberinto.

- Salvador Fernández, J., 1994, "Coherencia y cohesión textual", en L. González et alii, coords., *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (lengua 7), Zaragoza, ICE, 177-226.
- Schlieben-Lange, B., 1987, *Pragmática lingüística*, Madrid, Gredos.
- Schmidt, S. J., 1977, *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra.
- Searle, J. R., 1980, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Serrano, M^a J., 2006, *Gramática del discurso*, Madrid, Akal.
- Stubbs, M., 1987, *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.
- Vilarnovo, A., 1991, "Teorías explicativas de la coherencia textual", *RSEL*, 21, Fascículo I, págs. 125-144, Madrid, Gredos.

