

EL ESPAÑOL EN CONTEXTO

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

ESTEBAN TOMÁS MONTORO DEL ARCO
JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
(eds.)

EL ESPAÑOL EN CONTEXTO
Actas de las XV Jornadas sobre la lengua española
y su enseñanza

GRANADA
2010

“Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos - www.cedro.org), si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra”.

© LOS AUTORES.

© UNIVERSIDAD DE GRANADA.

EL ESPAÑOL EN CONTEXTO.

ISBN: 978-84-338-5155-0.

Depósito legal: GR./ 4.283-2010.

Edita: Editorial Universidad de Granada.

Campus Universitario de Cartuja. Granada.

Fotocomposición: TADIGRA S. L. Granada.

Diseño de cubierta: Josemaría Medina Alvea.

Imprime: Imprenta Comercial. Motril. Granada.

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

Presentación.....	9
Ramón Almela Pérez Textos escritos: pautas de redacción.....	13
Marcos Andrés Bonvin Faura La prensa digital.....	39
Elena Méndez García de Paredes Lengua y manipulación en el discurso de la información periodística.....	53
Isabel Molina Martos El español en el centro peninsular.....	87
Estrella Montolío Durán La gramática normativa y su importancia en la construcción de la imagen profesional.....	105

[CD-ROM]

COMUNICACIONES

María Jesús Barros García Vías para la socialización del estudiante de E/LE: los cumplidos.....	121
Elisabeth Fernández Martín Contexto ELE: análisis de las dificultades lingüísticas y necesidades de los estudiantes universitarios alemanes.....	129
Paz Isla Fernández El proceso de apropiación de la lectura y la escritura: aspectos sociolingüísticos y entorno comunicacional.....	139
Salomé López Fernández y María Luisa Vallejos Jiménez Los fenómenos del seseo y la distinción en el habla de Melilla.....	163
Maciej Paweł Jaskot La norma y su falta: los tiempos difíciles del español en EE.UU.	175
Antonio Manjón-Cabeza Cruz Una posible alternativa a la medición de la madurez sintáctica.....	181
Isabel Martínez Peral La enseñanza de la lecto-escritura a través de la prensa escrita.....	190
Francisca de Paula Martos García Apuntes sobre el uso de <i>sino</i> en el español de Granada.....	199
Juan Antonio Moya Corral Concordancia vs. moción, género, número y otros morfemas.....	207
Manuel Peñalver Castillo Consecuencias teórico-prácticas de la obra gramatical de Benot.....	219

Francisco José Sánchez García	
Eufemismos y disfemismos en el discurso parlamentario español...	231
Marcin Sosiński	
Observaciones sobre la alfabetización de inmigrantes adultos.....	236
María de la Sierra Tejada Giráldez y Alba Pérez Muñoz	
El indefinido en <i>-emos/-amos</i> en Antequera (Málaga).....	244
Antonio Teruel Sáez	
La enseñanza de léxico español en la materia informática de la ESO: otras alternativas y posibles soluciones.....	253
Jaime Vázquez Allegue	
La censura en la prensa: el grupo Tácito.....	261
MESA REDONDA: DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	
Remedios Sánchez García (coord.)	
De qué hablamos cuando hablamos de didáctica.....	287
Jerónimo Morales Cabezas	
Didáctica de la lengua y su competencia tecnológica.....	293
M.^a Pilar Núñez Delgado	
La dimensión profesionalizadora de la didáctica de la lengua.....	298
Juan de Dios Villanueva Roa	
Integración de alumnos inmigrantes en Educación Secundaria.....	308
MESA REDONDA: PROYECTOS TERMINOLÓGICOS	
Mercedes Roldán Vendrell (coord.)	
OlivaTerm: vocabulario multilingüe del aceite de oliva.....	312
Natividad Gallardo San Salvador	
Presentación del proyecto de investigación de terminología <i>Estudios de los lenguajes especializados en español (ESLEE II)</i>	320
Clara Inés López Rodríguez	
La terminología multilingüe basada en marcos y la creación de bases de conocimiento terminológico.....	326
TALLER	
Leopoldo Idefonso Balaña García	
Análisis del lenguaje publicitario: humor, intereses y pocas palabras.....	335

PRESENTACIÓN

Las *xv Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* tuvieron lugar durante los días 18, 19, 20 y 21 de noviembre de 2009 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. En estas fechas celebramos los primeros quince años de una actividad que ha llegado siempre fiel a su cita, año tras año, cumpliendo con su función: tender un puente entre la investigación sobre la lengua española y las actividades docentes relacionadas con el español.

El libro que presentamos recoge las aportaciones de los participantes, en un doble formato que ha sido ya habitual en los últimos tiempos: por un lado, se publicaron en papel las conferencias plenarias del encuentro; por otro incluimos en formato digital (CD-ROM) estas mismas conferencias acompañadas de los textos de las demás actividades desarrolladas durante esos días: comunicaciones, talleres y mesas redondas.

El lema de las Jornadas fue en 2009 “El español en contexto” y es también el que da nombre a este libro. Responde a la necesidad, cada vez más acuciante, de atender a los factores que determinan la redacción y elaboración de textos, dado que estos funcionan siempre en un contexto determinado y a través de ellos transmitimos mucho más que un mero contenido proposicional: a través de nuestros discursos proyectamos ante la sociedad una imagen de nosotros mismos y desvelamos nuestras intenciones, a veces de forma estratégica y otras veces, sencillamente, sin querer. Los hablantes deberían aprender a controlar la construcción de esa imagen. Pero ello no ha de servir solo desde un punto de vista estratégico —y legítimo, como garantía para el éxito en la comunicación y, por ende, en la vida— sino que tiene una aplicación práctica igualmente importante: el desarrollo de una competencia crítica adecuada para identificar los mecanismos lingüísticos de los que se sirven los medios de comunicación de masas para manipular las creencias y opiniones de sus destinatarios.

Conscientes de la necesidad de introducir estos conceptos en la enseñanza de la lengua, diseñamos un programa integrado por consumados especialistas en la materia. La construcción de la imagen personal fue tratada por los Dres. Almela Pérez, de la Universidad de Murcia, y la Dra. Montolío Durán, de la Universidad de Barcelona. El primero, en su ponencia titulada “Textos escritos: pautas de redacción”, analizó de forma detallada las pautas ortográficas y ortotipográficas —de puntuación y formato— que son generalmente aceptadas y gozan de prestigio social actualmente para la escritura en español; la segunda, en su ponencia “La gramática normativa y su importancia en la construcción de la imagen profesional”, puso de manifiesto cómo la observación de la corrección gramatical constituye una de las claves del éxito en el mundo laboral.

El Dr. Bonvin Faura, Doctor por la Universidad de Granada, comenta en su trabajo “La prensa digital” los principales cambios que ha supuesto la aparición de este nuevo medio de comunicación asociado a Internet. En él, merced a la inmediatez tanto de su producción como de su consumo —y en ocasiones, en virtud de su anonimato—, se encuentran frecuentes desvíos normativos, así como un lenguaje tan descuidado que, a menos que se tomen medidas, hacen poner en duda seriamente la futura vigencia de las normas de un sistema ya tradicional de escritura. La Dra. Méndez García de Paredes, de la Universidad de Sevilla, en su ponencia “Lengua y manipulación en el discurso de la información periodística”, presenta la manipulación como una cualidad consustancial al discurso de los medios de comunicación y da claves para una formación crítica ante el consumo de información mediática.

Finalmente, La Dra. Molina Martos, de la Universidad de Alcalá de Henares aborda el tema prestigio social y de la norma en el nivel fónico, y nos ofrece en su aportación, “El español en el centro peninsular”, una descripción realista de los usos fonéticos específicos de las variedades del español que se usan en Castilla —o *hablas castellanas*—, así como de sus posibilidades de evolución en función de los hábitos prestigiosos de los hablantes cultos.

En el CD que acompaña a este libro se encuentra el resto de los trabajos presentados a las XV Jornadas. El apartado de comunicaciones incluye estudios relacionados con la enseñanza de la lengua española en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) así como en la clase de Español como Lengua Extranjera (E/LE); aparte, se aborda el estudio descriptivo de diversos fenómenos lingüísticos, pertenecientes a distintos niveles (fónico, gramatical, léxico, pragmático) y desde distintas perspectivas (sincrónica o diacrónica; interna o contrastiva; sociolingüística, centrada en los medios de comunicación, etc.). En las mesas redondas se

reflexionó sobre la didáctica de la lengua española y se informó de diversos proyectos terminológicos plurilingües que se han llevado o se llevan a cabo en la Universidad de Granada y en la Universidad de Jaén. Recogemos también un taller sobre el análisis del lenguaje publicitario.

Recordamos que todas las actas han sido digitalizadas y pueden consultarse en línea en la página web de nuestro grupo de investigación, HUM430 “Estudios de español actual”, <www.ugr.es/~hum430/>.

Por último, 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.

*Esteban Tomás Montoro del Arco
Juan Antonio Moya Corral*

TEXTOS ESCRITOS: PAUTAS DE REDACCIÓN

Ramón Almela Pérez

Universidad de Murcia

0. INTRODUCCIÓN

Hablar es un aprendizaje espontáneo. Aprendemos a hablar (salvo en situaciones no normales) cuando nuestro cerebro está preparado para ello y capta el habla de los demás. Sin embargo, a escribir no aprendemos espontáneamente, sino por medio de la asimilación del valor social de unos signos. Vamos aprendiendo a hablar conforme vamos creciendo, y aprendemos a escribir conforme a las técnicas sociales imperantes en cada época.

No descubrimos nada si decimos que en nuestra época impera lo visual-icónico dificulta el aprendizaje de la escritura por lo que tiene de aprendizaje abstracto. Sin embargo, es un aprendizaje irrenunciable el de escribir como medio de comunicación. Tampoco contribuye al gusto por escribir la facilidad de la comunicación oral-telefónica. ¿Cuántas cartas escribimos ahora al año: dos, cinco, ninguna? ¿Cuántas conversaciones telefónicas hemos mantenido en el último año: ninguna, cien, mil...? Las respuestas nos las podemos imaginar.

Pero hay que escribir. A escribir se aprende escribiendo y repasando lo escrito. Unos tienen más facilidad que otros para escribir, según sea su carácter y según hayan sido sus circunstancias familiares y educativas.

Lo primero que hay que captar es que lo que escribimos corre paralelo con lo que decimos. Escribir es primariamente una actividad práctica, un

ejercicio. La aplicación de las pautas se hace no antes de escribir, sino mientras se escribe o, si es necesario, después de escribir para corregir lo que se ha escrito. No se debe aspirar solamente a escribir como un escolar incipiente; se debe aspirar a escribir bien. Cuando digo «escribir bien» me refiero a escribir con arreglo a las pautas de la ortografía, de la corrección ortográfica, de las palabras bien elegidas, de las oraciones construidas con claridad y orden, de la lógica del discurso.

1. LA ORTOGRAFÍA

Ortografía es escribir bien. ¿Y qué es escribir bien? Escribir bien es emplear de la manera más adecuada para la comunicación todos los niveles de la lengua. La ortografía no consiste únicamente en saber poner bien las haches, las bes o uves, las tildes... La ortografía afecta a todos los niveles; poner bien las letras, elegir bien las palabras, construir bien las oraciones y los textos, etc. La selección de las pautas ortográficas que exponemos a continuación tiene como punto de mira exclusivamente los escritos no especializados, o sea, los escritos más habituales.

Damos por supuesto que se conocen las más elementales pautas de la ortografía de las letras, y nos referiremos a algunos aspectos de la ortografía, tanto de la elemental como de la avanzada. Agruparemos las pautas en dos apartados: 1) formato, 2) puntuación.

2. FORMATO

Entiendo aquí por formato el conjunto de rasgos gráficos no literales que confieren a los caracteres propiamente dichos un estilo formal que es componente efectivo de la comunicación escrita. Los procesadores de texto ofrecen distintas posibilidades de presentar el formato de un texto. Dicho formato lo restringimos aquí a letras, líneas y párrafos.

2.1. Letras

Las letras tienen dos rasgos gráficos que son decisivos para la comunicación: el tamaño o cuerpo y el estilo; en ambos hay un tipo normal —que podíamos llamar “neutralizado”— y unos tipos especiales —que podíamos llamar “marcados”—.

En cuanto al tamaño, se considera que una letra es legible a partir de 8 puntos; el texto general se suele escribir con un tamaño de entre 8 y 12 puntos; el tamaño de los títulos y subtítulos oscila entre los 13 y los 24 puntos, y para los títulos más importantes (portadas y especiales) se acude a letras de 28 o más puntos. El interlineado debe oscilar entre un punto o dos puntos más que el cuerpo de la letra; para un tamaño de letra de 12 puntos, conviene un interlineado de 13 ó 14 puntos.

En cuanto al estilo, el tipo normal se llama letra redonda o normal, que es la más común, la neutra, aquella en que se escriben los textos; los tipos especiales son de dos clases: diacríticos y ornamentales. Son diacríticos por su trazo: la letra cursiva, la negrita y la versal; es diacrítico por su dimensión la mayúscula, y son diacríticos por su tamaño y posición el subíndice y el superíndice. Los principales tipos ornamentales son la letra sombreada, la letra en relieve...

Aquí nos ocupamos de los tipos con más repercusión comunicativa en los escritos: cursiva, negrita, versal y mayúscula; no nos ocupamos de los tipos ornamentales —cuyo uso es de elección personal— ni del subíndice —que no se emplea en los textos generales de comunicación escrita—. Del superíndice sólo hay que decir que es una letra o una cifra de tamaño dos puntos menor que el del texto; se coloca detrás y en la parte superior de una palabra o número (2008³); sus funciones más frecuentes son la de llamada a una nota a pie de página (en esta función recibe el nombre de *voladito*) y la de indicar el nº de orden de una edición.

En la escritura de los distintos recursos tipográficos, sean del estilo que sean y desempeñen la función que desempeñen, se puede emplear una fuente u otra: *Times New Roman*, *Arial*, *Albertus*, *Courier*, *Book Antiqua*, *Univers*, *Verdana*, *Futura*, *Garamond* y muchas más, todas ellas disponibles en nuestros ordenadores. En la elección de una u otra fuente no interviene ninguna razón objetiva de tradición o de eficiencia comunicativa, sino criterios personales; si bien es verdad que el hecho de que haya unas familias que sean más utilizadas que otras es un motivo para pensar que esas fuentes (*Times New Roman*, *Arial*, *Futura*, *Garamond*...) sean las fuentes más válidas por la comodidad de su lectura, por su claridad, belleza...

No es bueno abusar de los estilos diacríticos; cada uno desempeña una función discriminadora; si se emplea sin criterios objetivos, pueden perder dicha función.

2.1.1. *Cursiva*

La letra cursiva es un tipo diacrítico con un perfil discriminador muy acusado; se emplea en los siguientes casos:

- seudónimos y apodos cuando siguen al nombre: José Martínez Ruiz, *Azorín*;
- nombres propios de animales: el *Simba*;
- nombres latinos de animales, plantas, virus...: *Ficus carica*;
- títulos de libros, revistas, folletos, tesis, diarios, obras de arte...: *Don Quijote de la Mancha*, *Interviú*, *Doce hombres sin piedad*, *Las meninas*, *Informe semanal*;
- cuando se quiere llamar la atención sobre una letra o palabra: **amoral** no es **imoral**;
- los ejemplos de obras didácticas, enciclopédicas...;
- las letras de referencia o técnicas: onda **A**;
- las voces *Continúa*, *Viene de la página...* y otras similares.

2.1.2. *Negrita*

Es una letra de trazo fuerte; se utiliza en títulos, subtítulos y epígrafes o cuando se quiere llamar la atención de modo especial. Es un recurso fácil para destacar unidades; por ello y porque el abuso de ella puede afean el escrito, ha de usarse con moderación. Veamos un ejemplo de no-necesidad de la negrita; tras un título en negrita el autor del trabajo escribe:

En su artículo García-Page Sánchez analiza, con abundantes ejemplos, un tipo de binomios, el que denomina **antitéticos**, pero no los discrimina **suficientemente** del resto de las unidades fraseológicas. Julio Casares no trata de este tema: cuando habla de «combinaciones estables» no se refiere a lo que hoy conocemos como binomios, sino a locuciones y a compuestos del tipo *número primo*, *orden dórico*.

A cualquiera le podría parecer que están bien destacados los términos *antitéticos* y *suficientemente*, pero en un análisis detallado se podría comprobar que, por un lado, la cercanía del título en negrita y, por otro, la cercanía de estos dos términos entre sí, exigirían un motivo de realce de esos dos términos que no existe pues se trata de una afirmación neta, nítida, en la que las pocas palabras de que consta son elocuentes por sí mismas.

2.1.3. Versal

Es un carácter más bajo y más ancho que el de la mayúscula; su valor diacrítico se conserva en los siguientes usos:

- apellidos en las firmas de artículos: Mario VARGAS LLOSA...;
- en citas bibliográficas: COSERIU, E. (1983);
- cifras romanas de siglos, dinastías, reyes...: ALFONSO XIII;
- las palabras que encabezan circulares, discursos...: COMPAÑEROS, SEÑORES, EXCELENCIA...;
- las palabras TOTAL, DIFERENCIA, CUADRO, TABLA, ESQUEMA, FIGURA...;
- la palabra ARTÍCULO en los documentos jurídicos, etc.

2.1.4. Mayúscula

Hay mayúsculas diacríticas y mayúsculas subjetivas. Las diacríticas lo son por razones convencionales de comunicación. Las subjetivas pueden serlo por una de las siguientes razones no ortográficas:

- a) de proximidad: un militar escribiría *ejército* con mayúscula;
- b) de dignidad: escribir *Rey* o *Papa*;
- c) reverencial: un subordinado escribiría *Director* o *Delegado* con mayúscula;
- d) de ornato: se ponen para llamar la atención en la publicidad, en avisos, en anuncios...

Dejamos a un lado las mayúsculas subjetivas, que, por principio, son asistemáticas, injustificadas, y exponemos las convenciones más tradicionales y coherentes de nuestra lengua sobre las mayúsculas diacríticas. Van en mayúscula:

- 1.^a La primera letra de texto, capítulo...
- 2.^a La primera letra detrás de un punto.
- 3.^a La primera letra de los nombres de persona (nombres propios, apellidos, cognomentos, apodos, seudónimos, antonomásticos), organismos, proyectos, países, ciudades, etc.
- 4.^a Los antenombres (rey, papa, presidente, secretario, rector, decano, jefe de negociado, inspector...) no llevan mayúscula inicial, salvo en abreviatura (*Pte.*) y en leyes, decretos y documentos oficiales (*Juan Carlos I, Rey de España*).
- 5.^a Las abreviaturas que expresan un tratamiento honorífico: *D.* (don),

Sr. (señor), *Excmo.* (excelentísimo), pero sólo ante el prenombre, el apellido o el cargo; si se da un caso de varios tratamientos seguidos, hay que ponerlos todos en abreviatura.

- 6.^a Las abreviaturas que se escriben así por tradición: *P. A.* (por autorización), *P. D.* (posdata).
- 7.^a Todas las iniciales son mayúsculas en las denominaciones pluriverbales cuando los genéricos forman parte del nombre: instituciones, asociaciones, organismos, sociedades comerciales, topónimos...: *Ministerio de Industria, Reino Unido, Biblioteca Nacional, Cabo Cañaveral, Cafetería Roma, Editorial Labor, Costa Azul, Mar Menor, Países Bajos...*
- 8.^a Todas las iniciales son igualmente mayúsculas en el despliegue de una sigla: *DNI (Documento Nacional de Identidad), REL (Revista de la Sociedad Española de Lingüística).*
- 9.^a La inicial —seguida de punto (.)— de alguna palabra que no se considera oportuno transcribir íntegramente: *¿Qué C. pasa aquí? [¿Qué cojones pasa aquí?]*
- 10.^a La mayúscula de *ch* es *Ch* y la de *ll* es *Ll*.

Además del conocimiento de estas normas, es conveniente asimilar los criterios siguientes: 1º. El español debe tender a la minusculización. 2º. En la medida en que alguna denominación forma parte de un nombre propio, en esa misma medida estará más cerca de la grafía mayúscula; lo mismo sucede con el nombre común y la grafía minúscula.

Hoy va siendo cada vez más frecuente poner (¿por descuido?) en mayúscula la letra inicial de muchas palabras. Esta costumbre tal vez se deba a la imitación descuidada de costumbres que se siguen en el uso escrito de otras lenguas. Este uso en español va contra nuestra tradición y contra nuestra norma comunicativa. El abuso de la mayúscula afea la tipografía del escrito y hace desmerecer aquellas afirmaciones o palabras del autor que no van en mayúscula. Es desaconsejable, salvo muy raras excepciones, escribir una palabra entera, y menos todo un párrafo, en letra mayúscula.

2.2. Líneas

En el formato de las líneas hay que tener en cuenta cuatro aspectos: alineación, interlineado, espaciado y sangría.

1. La alineación puede tener cuatro disposiciones: justificada, centra-

da, alineada a la izquierda y alineada a la derecha, según que las unidades lineales, respectivamente: a) tengan la misma longitud, b) estén situadas en el centro, c) comiencen por la izquierda en el mismo lugar sin atender al extremo derecho o d) terminen por la derecha en el mismo lugar sin atender al extremo izquierdo. La elección de una de estas cuatro alineaciones se hace, en general, según la costumbre establecida y el gusto personal, aunque hay algunas convenciones en determinados aspectos: la alineación justificada es la normal; algunos títulos se escriben centrados, el nombre del destinatario de una carta se sitúa a la derecha, etc.

2. El interlineado es la distancia que se deja entre las líneas; se pueden tener en cuenta diversos criterios: legibilidad, equilibrio respecto del tamaño de la letra (2 puntos más que la letra), necesidades de composición de la página, ahorro de papel u otras.

3. El espaciado es la distancia que se guarda entre la última línea de un párrafo y la primera del siguiente párrafo. Como en el interlineado, se pueden tener en cuenta diversos criterios: legibilidad, equilibrio de la composición, etc., además del gusto personal.

4. El sangrado. (Véase lo que dijimos anteriormente sobre la sangría al tratar del párrafo: 2.1.3.) El uso de la sangría, de uno u otro tipo, depende de convenciones y de gustos. Así: a) en los párrafos habituales se pone la primera línea sangrada; b) cuando la cita es muy larga es costumbre escribirla adentrada tanto por la izquierda como por la derecha; c) en la bibliografía suele ponerse sangría francesa; d) en las notas a pie de página se sangra la primera línea, etcétera.

2.3. Párrafos

El párrafo es una unidad de pensamiento en el conjunto de un escrito, integrado por una o varias frases; señala una etapa del razonamiento. Se ha dicho, como expresión de esta realidad, que hay «un párrafo para cada pensamiento y un pensamiento para cada párrafo». En este punto el aspecto externo coincide con la trabazón interna del escrito mismo. Un párrafo muy largo difícilmente puede justificarse aunque no afectara negativamente, como de hecho afecta, a la mejor lectura y comprensión del mensaje. Si cada idea debe tener como vehículo una oración principal, separada de la siguiente por un punto y seguido, un párrafo puede y suele contener varias oraciones principales, pero no debe dar cabida a muchas ideas si éstas, por su entidad, exigen ser presentadas separadamente. El amasotamiento material vendría a ser en este caso confusión o ausencia

de jerarquización en las distintas partes del mensaje comunicado. El párrafo es una guía para el que escribe y para el que lee. La sucesión de los párrafos permite la comunicación progresiva de un mismo pensamiento, siguiendo un orden predeterminado por el que escribe. El mismo hecho de sujetarse a dividir el mensaje en párrafos diversos, obliga suavemente a respetar ese orden y a escribir con claridad.

El punto y aparte está concebido como un signo que separa ideas que necesitan ser presentadas con cierta independencia. En una carta en la que se dan varias noticias, cada una de ellas constituye un párrafo. En un informe en el que se hace mención de varios hechos, incluso poco importantes, cada uno de ellos es comunicado por separado y en distinto párrafo. Y en un escrito largo, monografía, tesis, etc., que es donde hay más posibilidades de errar en este aspecto, deben prodigarse los párrafos, no anárquicamente y porque sí, sino cuando se tratan matices distintos de una misma cuestión y vertientes diversas de un mismo problema. El criterio principal para la distribución de los párrafos es el de la mayor claridad expositiva. También es válido, sobre todo desde la perspectiva estétográfica, el criterio que podríamos llamar visual, que aconseja que un párrafo tenga unas dimensiones aproximadas comprendidas entre las cinco y las veinticinco líneas; naturalmente, razones de contenido o de forma pueden justificar escribir párrafos con menos de cinco líneas o con más de veinticinco. El párrafo excesivamente largo predispone a no ser leído, y el párrafo corto produce, en general, un saludable efecto.

Las clases de párrafo más frecuentes son tres: ordinario, alemán y francés; los tres coinciden en que están justificados, es decir, en que las líneas tienen la misma longitud (sólo la última puede ser más corta), y se distinguen en la sangría. La sangría (el sangrado) es el espacio que se deja, dentro de un párrafo preestablecido, a su izquierda, a su derecha o a ambos lados. El párrafo ordinario tiene sangría en la primera línea, el párrafo alemán no tiene sangría y el párrafo francés tiene sangría en todas las líneas excepto en la primera. En español el tipo de párrafo más tradicional, el más utilizado en los textos generales, es el párrafo ordinario, que tiene justificación en todas sus líneas y sangría en la primera línea.

El porqué de la sangría de primera línea, o primera tabulación, es la transparencia de la distinción de los párrafos. Si no se pone tabulación, puede darse la circunstancia de que dos párrafos seguidos no aparezcan distinguidos si el primero de ellos acaba al final de una línea; la tabulación indicaría claramente que nos encontramos ante un nuevo párrafo.

Hoy es frecuente el desuso de esta tabulación, como también lo es el

desuso de la justificación lineal. Los párrafos sin sangría en la primera línea y con todas las líneas sin justificar resultan desagradables a la vista; estas costumbres antiestéticas han llegado a los textos españoles tal vez por imitación de textos —originales y traducidos— de otras lenguas.

3. PUNTUACIÓN

Si ortografía es escribir bien, está claro que todo lo que venga bien a la escritura es ortografía. No se puede escribir sin puntuar. Esta sencilla afirmación es comprometedora. Porque si para escribir es forzoso emplear signos de puntuación, debemos conocer el exacto valor de cada uno de ellos y usarlos correctamente. Se suele puntuar bastante mal. Quizá porque se halla muy extendida la falsa idea de que los signos de puntuación son elementos decorativos, caprichos de gramático, algo que tiene, en suma, una importancia muy secundaria; se cree que lo único que importa es lo que dicen las palabras. No es así: los signos también dicen y, por tanto, importa mucho que expresen con precisión lo que en un determinado momento nos interesa comunicar. Desde la perspectiva de la comunicación, es “peor” puntuar mal que, p. ej., poner *ombre* en lugar de *hombre*. El que escribe debe pensar en el lector; un texto bien leído puede probar que su puntuación es buena.

Los signos de puntuación desempeñan, en nuestros escritos, una labor parecida a la de las señales de la circulación. Obedecer las señales de tráfico tiene como efecto que todos podamos transitar bien. Respetar las “señales de puntuación” impide el caos comunicativo, la ambigüedad, el desorden de las ideas, la incompreensión del mensaje, etc. La claridad de nuestra expresión depende, en gran parte, del cumplimiento de estas normas.

La buena puntuación es consecuencia de una buena estructura mental y, simultáneamente, la favorece. Puntuar bien ayuda a pensar. Quien no piensa con orden, no puntúa bien, y al revés. Enseñar a puntuar es enseñar a estructurar las ideas. La puntuación es un sistema, abierto y perfectible, de reglas y excepciones; es el complejo menos mecánico del entramado ortográfico; depende de varios factores: la norma, las convenciones, el texto, los objetivos, el estilo...

El sistema de puntuación dispone de muchos signos; todos han de ser tenidos en cuenta, aunque no todos tengan la misma importancia. Elegimos aquí los diez más utilizados y, por tanto, los más necesarios a la hora

de escribir un examen. coma, punto, punto y coma, dos puntos, interrogación, exclamación, puntos suspensivos, paréntesis, guión y comillas.

3.1. *Coma*

La coma es, tal vez, el más usado de los signos y el que ocasiona más errores, a pesar de su aparente insignificancia. Tan necesario es saber colocarla como saber no colocarla. Su uso es necesario en unos casos y opcional en otros; ambos han de estar fundamentados.

3.1.1. Colocar *coma*

1. Delante y detrás de incisos, aclaraciones, oraciones y aposiciones explicativas: «Juan es, por su estatura, el más indicado para jugar de pívot».

2. Para separar los términos de una enumeración -sea negativa, sea afirmativa-, salvo los dos últimos miembros: «Compramos arroz, leche, ciruelas, azúcar y pan».

3. Para estructurar elementos oracionales y oraciones (distributivas, conclusivas, disyuntivas...): «Llegaron muy cansados, por lo que tuvieron que acostarse».

4. En cláusulas absolutas: «Llegado el momento, se ausentó».

5. Con vocativos: «Antonio, ven».

6. Delante y detrás de conectores secuenciales (*o sea, en fin, al parecer...*).

7. Delante de partículas adversativas y concesivas: «Dijo que vendría, pero no vino».

8. Delante y detrás de una oración explicativa de relativo: «El niño, que era listo, acertó». Si escribiéramos «El niño que era listo acertó», el contenido variaría. En el primer caso queremos “explicar” que el niño era listo y que acertó; en el segundo caso queremos “especificar” que quien acertó fue el niño que era listo.

9. Detrás de toda oración subordinada que preceda a la principal: «Si bebes, no conduzcas».

10. Cuando es necesaria para dar un sentido u otro: no es lo mismo escribir «Desayune, naturalmente» que escribir «Desayune naturalmente».

11. Cuando refleja pausa entonatoria: «Vete ya, que no quiero verte».

12. Cuando la distancia entre el sujeto y el verbo sea muy grande.

13. Si un complemento circunstancial al principio de la frase es largo.
14. En la omisión de verbos: «Juan llegó a las 10 y Pedro, a las 11».
15. Cuando separa enteros de decimales: «84,50 euros».

3.1.2. No colocar *coma*

1. Entre sujeto y verbo; excepcionalmente se pondrá coma si uno está muy alejado del otro.

2. Delante o/y detrás del nexo *que*: esta forma ni delante ni detrás lleva coma, salvo que dicha coma -emparejada con otra coma- cumpla una función parentética. Pongamos tres ejemplos:

- 1) «Creemos que las cosas irán bien»;
- 2) «Creemos que, si no surge nada imprevisto, las cosas irán bien»;
- 3) «Creemos, y no somos los únicos en creerlo, que las cosas irán bien».

En el ejemplo 1 no va coma ni delante ni detrás de la forma *que* porque no hay ninguna expresión parentética; en el ejemplo 2 va coma detrás de *que* porque hay una expresión parentética detrás de esa forma; en el ejemplo 3 va coma delante de *que* porque hay una expresión parentética delante de dicha forma.

3. Ante una *o* disyuntiva en el interior de una interrogación: «¿París o Roma?».

4. En dos periodos separados por *ni*: «Ni chicha ni limoná».

5. Detrás de *pero* que precede a una interrogación: «Pero ¿has venido ya?».

6. Ante *que* con sentido consecutivo: «Corrió tanto que tuvo que tumbarse».

7. Delante de signo parentético (paréntesis o raya).

3.2. Punto

El punto lo empleamos:

1. Para terminar un período que tiene un sentido completo o, dicho de otro modo, para separar dos frases que no se relacionan directamente entre sí: «En el informe lo explican todo».
2. En las abreviaturas.

Por el contrario, nunca se pone punto:

1. Detrás de signo de interrogación, de exclamación o de puntos sus-

pensivos.

2. Cuando coincide con el punto abreviativo.

3.3. Punto y coma

Si adoptamos el criterio de las pausas, el punto y coma se distingue porque indica una pausa un poco más larga que la de la coma, y un poco más corta que la del punto. ¿Cuándo debemos emplear este signo?

1. Entre oraciones de un período, largas y sin enlace: «Ese intento de asimilar expresiones diferentes no ha carecido, en ocasiones, de inevitables reduccionismos y pérdida de la identidad de lo muy específico; no me ha sido posible ni era conveniente reflejar todo lo que se ha enviado; era un resumen, no una fotocopia».
2. Delante de adversativas, concesivas o consecutivas largas: «La formación de palabras era un miembro “tolerado”. Hoy ya no es de ningún modo así; sin embargo, la actual indudable abundancia de estudios nos puede llevar a engaño».
3. En una lista en la que hay varias aposiciones para separar con nitidez cada grupo completo de los demás: «Al acto asistieron Ernestina Díaz, subjefa ejecutiva; Ginés López, secretario del comité; Domingo Gómez, responsable de la operación, y Cándida Suárez, portavoz de los afectados». En esta situación correspondería teóricamente colocar una coma, pero puesto que ya se pone coma para separar el nombre y el cargo, conviene poner punto y coma para separar los grupos entre sí; los dos últimos miembros de esa relación pueden separarse por coma más la conjunción *y*, por lo que, en este caso, la coma + la *y* equivalen a punto y coma.

3.4. Relación entre coma, punto y punto y coma

¿Hay normas para utilizar adecuadamente estos tres signos de puntuación? Normas no hay, lo que sí hay son criterios generales para el uso adecuado de estos signos de puntuación. En primer lugar hay que tener claro qué es lo que queremos decir y después hay que elegir las expresiones de nuestro pensamiento.

La puntuación más abarcadora es la del punto. La principal decisión es la de poner, o no, punto y aparte, es decir, la de cambiar de párrafo. El punto y aparte se usa cuando cambiamos de tema o cuando vamos a enfocar el mismo tema desde otro punto de vista; pero si tenemos en cuenta

que los párrafos no han de ser ni muy largos ni muy cortos, habrá que conciliar la exigencia de la longitud con la exigencia del contenido expresado. Esta conciliación se concreta en dos posibles operaciones: 1ª) cambiar de párrafo para que no resulte muy largo aunque el tema -o el punto de vista sobre el tema- continúe, o 2ª) buscar una solución especial si el párrafo inicialmente previsto iba a resultar muy corto. Vemos, pues, que el sustituto del punto y aparte es el punto y seguido; la distinción entre el punto y seguido y el punto y aparte se puede y se debe efectuar con rigor y flexibilidad, es decir, con fundamento.

En el interior del párrafo también cabe hacer divisiones, excepto si se hacen oraciones muy largas (cosa que no es aconsejable). Si una frase se alarga o complica demasiado, hay que descomponerla en dos o más partes; la longitud no es nociva por sí misma, como tampoco la brevedad es, por sí misma, beneficiosa; lo que ocurre es que la longitud excesiva tiene más riesgo de complicación que la brevedad o la longitud no excesiva. En la exposición comunicativa debe primar la claridad, y a ello contribuye la brevedad. Las divisiones que se practiquen dentro del párrafo pueden realizarse o por punto o por punto y coma; desde el punto de vista gramatical tanto el punto como el punto y coma permiten conseguir el mismo resultado.

Lo anterior nos lleva al planteamiento de la siguiente cuestión: si gramaticalmente no hay diferencia entre el punto y el punto y coma como separadores de oraciones ¿en qué se distinguen uno y otro? La diferencia entre ambos es de tipo conceptual y consiste en la mayor conexión que presupone el punto y coma entre las ideas separadas por él, y, por consiguiente, en la mayor independencia que presupone el punto entre las ideas que él separa. Es el autor del escrito quien tiene que discriminar cuáles son las estructuras de las relaciones que guardan entre sí las ideas del párrafo; pueden darse varios casos, de los que ejemplifico solamente tres:

- 1º) Hay una idea principal y dos secundarias (A-a1-a2): entre cada una de ellas se colocará un punto y coma, y detrás de la última, un punto y aparte (A; a-1; a2.).
- 2º) Hay tres ideas principales (A1-B2-C3): entre cada una de ellas se colocará un punto y seguido, y detrás de la última, un punto y aparte (A1.B2.C3.).
- 3º) Hay dos ideas principales, una de las cuales tiene asociada una idea secundaria y la otra lleva asociadas dos ideas secundarias (A1-a1-B2-b2-b3): delante de cada idea secundaria se colocará un punto y coma, delante de la segunda idea principal se situará un

punto y seguido, y detrás de la última se pondrá un punto y aparte (A1; a1.B2; b2;b3.).

La coma es el signo discriminador más débil; desarrolla su función dentro de las oraciones que van separadas de las demás por un punto o por un punto y coma; la coma separa lo que podríamos denominar “sectores de la misma idea”. Las ideas se separan entre sí por punto o por punto y coma por razones predominantemente conceptuales; pero las partes de una misma idea van separadas entre sí por razones predominantemente gramaticales. Por eso la coma se conoce como *puntuación menor*, mientras que el punto, y el punto y coma -y los dos puntos- se conocen como *puntuación mayor*.

En síntesis, desde el punto de vista meramente técnico de la puntuación:

- a) la coma y el punto —sobre todo el punto y aparte— tienen unas aplicaciones especificadas;
- b) casi siempre que se emplea un punto y seguido se podría emplear un punto y coma, y al revés;
- c) el uso del punto y coma es, pues, más libre y discrecional, pero no arbitrario.

Como se deduce de lo expuesto, puntuar consiste en colocar la puntuación no “a voleo”, por capricho, sino con criterio. Se trata de que la expresión comunicativa escrita guarde una simetría equilibrada, razonable y flexible respecto del mensaje que se desea transmitir. En cada caso concreto es el autor del escrito quien debe aplicar los mecanismos generales que han sido expuestos aquí.

3.5. Dos puntos

Funciones de los dos puntos:

1. Abrir una enumeración: «Asistieron los siguientes vecinos: Juan...».
2. Introducir ejemplos o citas textuales: «El secretario leyó lo siguiente: Los presentes...»
3. Encabezar las fórmulas de cortesía de cartas, instancias...
4. Dar paso a una aclaración o un resumen.

3.6. Interrogación

En español se escribe tanto el signo de apertura -¿- como el de cierre -?. Es un error no poner el signo de apertura de interrogación; en este hecho influye el ejemplo de otras lenguas —el inglés, entre otras— en las que no se emplea. La interrogación expresa pregunta o incertidumbre de un dato; en la escritura de los signos de interrogación hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. El signo de cierre admite detrás de sí cualquier puntuación menos el punto.
2. Pueden mezclarse, de varias formas, con los signos de exclamación (¡? / ¿! / ¡¿?! / ¿¡!?): «¿¡Ha cambiado el paisaje tanto cómo pensábamos!?».
3. Pueden incluir otra interrogación (¿xxxx-¿xx?-xxxx?): «¿Ha venido Eusebio, el -¿dueño?- de la relojería?».
4. Si hay varias frases seguidas con interrogación pueden separarse por coma o punto y coma: «¿Encontraste los papeles?, ¿los ordenaste?, ¿faltaba alguno?; cuando llegaste ¿percibiste algún cambio en los armarios?».
5. Los signos correspondientes han de ir donde comience y acabe la pregunta; a veces se desliza el error de colocar el signo de apertura delante de los términos sobre los que no recae la pregunta. Por ejemplo: si queremos preguntar a alguien si está contenta y deseamos hacer una breve introducción, no escribiremos «¿A la vista de lo sucedido estás contenta?», sino «A la vista de lo sucedido ¿estás contenta?».

3.7. Exclamación

Con los signos de exclamación sucede lo mismo que con los signos de interrogación: que en español se escribe tanto el signo de apertura -¡- como el de cierre -!- y que actualmente se advierte la omisión, errónea, del signo de apertura de exclamación. Los dos signos de exclamación se emplean en frases admirativas, ponderativas y similares; en la escritura de los signos de exclamación hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. El signo de cierre admite detrás de sí cualquier puntuación menos el punto.
2. Pueden mezclarse coherentemente con interrogación (¡? / ¿! / ¡¿?! / ¿¡!?): «¡Así que no te habías tragado las mentiras ¿eh, pillín!!».

3. Pueden incluir otra exclamación (¡xxxx!xx!xxxx!): «¡Muévete -¡y mejora el ritmo!- más!».
4. Si hay varias frases seguidas con exclamación pueden separarse por coma o punto y coma: «¡Socorro!, ¡ayuda!, ¡cójalo!; ¡estoy que no puedo más!»
5. Cuando hay reduplicaciones, se puede poner o sólo un par de signos o un par de signos para cada expresión: *¡ay, ay, ay!* / *¡ay!, ¡ay!, ¡ay!*
6. Pueden ir varios signos de exclamación juntos: «-¿Queréis salir al recreo? -¡¡¡Sí!!!».

3.8. Puntos suspensivos

En su escritura hay que tener en cuenta lo siguiente:

1. Van tres, ni más ni menos.
2. Pueden ir delante o detrás de los signos de interrogación o de exclamación.
3. Hacen innecesario el punto final: «Y colorín colorado...».
4. Pueden ir delante/dentro/detrás de paréntesis/corchetes/rayas parentéticas.: «Si dijéramos que sabe (mucho... o nada), mejor, que le han contado mucho, me callaría por... nosequé (aunque sí lo sé)».
5. Expresan duda, titubeo, temor, emoción, inconcreción, vaguedad...

3.9. Paréntesis

El paréntesis encierra, entre sus signos de apertura y de cierre, palabras, datos, oraciones... que aclaren el texto en el que se insertan: «En el verano (en Argentina en enero es verano) nos veremos en Buenos Aires». Hay que distinguir entre paréntesis y función parentética. Los paréntesis son, en sentido propio, los signos conocidos con tal nombre; en cambio, la función aclaratoria, explicativa, que aporte datos relacionados con un determinado texto puede ser ejercida por los paréntesis, por rayas o por comas, como veremos en el siguiente apartado.

Una construcción parentética tiene como función aislar una frase complementaria en el interior de la oración principal. Se puede expresar por tres procedimientos: comas, rayas (= guiones mayores) y paréntesis. Esta es la primera de las funciones que hemos asignado a cada uno de tales signos (véanse los correspondientes apartados). Técnicamente son

intercambiables. Podemos decir, por ejemplo:

- «He admitido, aunque a regañadientes, que tiene razón».
- «He admitido (aunque a regañadientes) que tiene razón».
- «He admitido -aunque a regañadientes- que tiene razón».

Estas tres puntuaciones son admisibles desde la perspectiva gramatical y, por tanto, los tres signos, siempre emparejados, son equivalentes entre sí. Pero si técnicamente son intercambiables, desde el punto de vista expresivo cada uno de ellos se sitúa en un lugar diferente de la escala de intensidad parentética: las comas aíslan poco, los guiones aíslan bastante, los paréntesis aíslan mucho. Por tanto, se elegirá el signo que corresponda, según que la aclaración esté más o menos relacionada con la oración principal. Así:

- a) Si la frase incidental está estrechamente relacionada con la frase principal, bastan las comas.
- b) Si la frase incidental está relacionada con la frase principal, de forma que el contenido de la frase incidental ayude a entender el mensaje central de la frase principal, conviene emplear los guiones.
- c) Si la frase incidental está poco relacionada con la frase principal, de forma que el contenido de la frase incidental pueda ser considerado como una digresión -un comentario, un dato complementario...- de la frase principal, conviene emplear los signos de paréntesis.

¿Son acumulables las tres puntuaciones emparejadas? Las comas parentéticas son compatibles, por la normalidad de la puntuación, en el interior de los guiones y de los paréntesis; pero si se presentara la necesidad de una expresión parentética “fuerte” dentro de otra “fuerte”, ¿cuál tendría la preferencia? Si la frase incidental englobante se justifica con guiones, éstos irían por fuera, pero si se justificara con paréntesis, serían éstos los externos; la frase incidental englobada estaría flanqueada, en todo caso, por la pareja de signos distinta de la que figura como englobante.

Ejemplo:

«A pesar de -o quizá merced a- todas las vicisitudes que han jalonado la historia de la universidad, ésta ha mantenido como ideal y como intento de praxis, dos rasgos: univer-

salidad y profundidad (que sería "altura" desde otra perspectiva). Los episodios históricos externos (dictaduras —sean del signo que sean—, pobreza, legislaciones...) y las miserias internas, que nunca faltan, no han hecho desaparecer la esencia de la universidad. Sigue siendo conocida como *alma mater*».

3.10. *Guión*

El uso más frecuente del guión es el que indica, al final de un renglón, que una palabra no ha terminado y continúa en la línea siguiente.

3.11. *Comillas*

Las principales clases de comillas son: latinas (« »), inglesas (“ ”) y sencillas o simples (‘ ’). Usamos las comillas latinas para las citas textuales: «*La prueba deberá basarse en los objetivos del Bachillerato*». (BOE de 22 de octubre de 2002). en los títulos de los artículos y capítulos: «*El terahertzio ya está aquí*», y en palabras que expresan el significado de otra: *La palabra **palmito** también significa «elegancia»*.

Las comillas inglesas se emplean para destacar un concepto: «No pretendía reírse “de” ellos, sino reírse “con” ellos». Ponemos comillas sencillas para poner de relieve el valor conceptual de alguna palabra o expresión pluriverbal que ya aparece dentro de una frase con comillas inglesas: «Ayer dije “sí” con énfasis». El orden de prelación —en el caso de que se tuviera necesidad de utilizar tres veces comillas en un fragmento determinado— sería el siguiente: latinas / inglesas / simples.

4. EJEMPLOS

4.1. *De letras*

TAMAÑO (medido en puntos)
*** LEGIBLE: desde 8 Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.
*** LO HABITUAL: DE 8 A 12 Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.
*** TÍTULOS Y SUBTÍTULOS Los tapetes incrustados Los tapetes incrustados Los tapetes incrustados Los tapetes incrustados
*** PORTADAS Y ESPECIALES LLEGA LA PAZ LLEGA LA PAZ LLEGA LA PAZ
ESTILO
*** CURSIVA: <i>Calle Picasso</i> *** NEGRITA: Calle Picasso *** VERSALITA: CALLE PICASSO *** SUPERÍNDICE: Calle Picasso ²

4.2. De líneas

*** ALINEACIÓN

[Justificación sin sangría]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.

[Centrada]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.

[Alineación a la izquierda]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.

[Alineación a la derecha]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas. Más bien, expondremos nuestra propuesta y las ideas en las que nos basamos.

*** SANGRÍA/SANGRADO

[Un centímetro a la izquierda y otro a la derecha]

Una realidad textual son los componentes textuales. Se trata de rasgos que no tienen capacidad creadora de textos, sino sólo capacidad discriminadora de textos. Todos los tipos y los subtipos de textos pueden ser caracterizados por la presencia, por la ausencia o por un grado u otro de presencia de los siguientes rasgos.

[Sangría francesa]

RIQUELME POMARES, Jesucristo (2006): *Canon de presentación de trabajos universitarios*, Alicante: Aguaclara.

[Sangría de la primera línea]

³ Una realidad textual son los componentes textuales. Se trata de rasgos que no tienen capacidad creadora de textos, sino sólo capacidad discriminadora de textos. Todos los tipos y los subtipos de textos pueden ser caracterizados por la presencia, por la ausencia o por un grado u otro de presencia de los siguientes rasgos.

*** ESPACIADO

[Espaciado de cero puntos entre los párrafos]

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

[Espaciado de 6 puntos entre los párrafos]

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

[Espaciado de 6 puntos con el párrafo anterior y cero puntos con el siguiente]

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

El error más frecuente de numerosas tipologías textuales es el de la confusión entre “tipos” y “subtipos”. Los tipos se discriminan por el concepto, los subtipos se distinguen por el uso; los tipos son “ideales”, los subtipos son “pragmáticos”.

4.3. *De párrafos*

[Ordinario]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas

[Alemán]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas

[Francés]

Hablar de tipos de texto es introducirse en una selva cada vez más frondosa y, por lo mismo, atractiva y desconcertante. Existen decenas de propuestas, muchas de ellas similares y otras muy divergentes. Hay muchos criterios de clasificación. No nos vamos a detener en la exposición y defensa o rechazo de ellas

4.4. De la relación entre coma, punto y punto y coma

* Tomemos el siguiente fragmento. Aceptemos que la longitud está justificada conceptualmente, lo que conlleva que el punto y aparte está bien hecho. Veamos tres posibles estructuraciones.

*** PUNTUACIÓN (A)

En este párrafo hay cinco oraciones separadas por un punto (las señalo): el autor las considera principales a todas ellas.

(1) Uno de los objetivos que se debería perseguir más es el de inculcar las disposiciones críticas que enseñan las ciencias cosmológicas y las antropológicas. (2) El conocimiento de la historia de las ciencias y de las culturas debería servir de antídoto contra las formas -sean antiguas, sean recientes- de irracionalismo o de fanatismo de la razón. (3) Una de las funciones más importantes de la cultura es la de la defensa frente a todas las formas de presión ideológica, política o religiosa. (4) No se trata de fundar una moral sobre la ciencia, sino de aprender de la ciencia una actitud crítica. (5) Para conciliar la confianza en la unidad de la razón científica y la conciencia de la pluralidad de las razones culturales hay que aceptar la confrontación constante del pensamiento con los universos variados y renovados de la naturaleza y de la historia.

*** PUNTUACIÓN (B)

Podía haber considerado que la 2 y la 3 eran secundarias asociadas a la 1, con lo que hubiera correspondido punto y coma delante de ellas.

(1) Uno de los objetivos que se debería perseguir más es el de inculcar las disposiciones críticas que enseñan las ciencias cosmológicas y las antropológicas; (2) el conocimiento de la historia de las ciencias y de las culturas debería servir de antídoto contra las formas -sean antiguas, sean recientes- de irracionalismo o de fanatismo de la razón; (3) una de las funciones más importantes de la cultura es la de la defensa frente a todas las formas de presión ideológica, política o reli-

giosa. (4) No se trata de fundar una moral sobre la ciencia, sino de aprender de la ciencia una actitud crítica. (5) Para conciliar la confianza en la unidad de la razón científica y la conciencia de la pluralidad de las razones culturales hay que aceptar la confrontación constante del pensamiento con los universos variados y renovados de la naturaleza y de la historia.

*** PUNTUACIÓN (C)

Otra posible ordenación hubiera sido la de tomar como principales la 1, la 2 y la 3, y la de poner la 4 y la 5 como secundarias asociadas a la 3.

(1) Uno de los objetivos que se debería perseguir más es el de inculcar las disposiciones críticas que enseñan las ciencias cosmológicas y las antropológicas. (2) El conocimiento de la historia de las ciencias y de las culturas debería servir de antídoto contra las formas -sean antiguas, sean recientes- de irracionalismo o de fanatismo de la razón. (3) Una de las funciones más importantes de la cultura es la de la defensa frente a todas las formas de presión ideológica, política o religiosa; (4) no se trata de fundar una moral sobre la ciencia, sino de aprender de la ciencia una actitud crítica; (5) para conciliar la confianza en la unidad de la razón científica y la conciencia de la pluralidad de las razones culturales hay que aceptar la confrontación constante del pensamiento con los universos variados y renovados de la naturaleza y de la historia.

5. SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benito Lobo, José Antonio, 1992, *La puntuación*, Madrid: Edinumen.
 Cassany, Daniel, 2003¹², *Describir el escribir*, Barcelona: Paidós.
 Cassany, Daniel, 2007¹⁴, *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
 El País, 1990⁶, *Libro de estilo*, Madrid: El País.
 Gómez Torrego, Leonardo, 2006, *Hablar y escribir correctamente*, 2 vols., Madrid: Arco/Libros.

- Gómez Torrego, Leonardo, 2009, *Ortografía práctica*, Madrid: Instituto Cervantes/Espasa.
- Linares, Mario, 1979, *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*, Madrid: Paraninfo.
- Martínez de Sousa, José, 2008, *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón: Ma non troppo.
- Miranda Podadera, Luis, 1990, *Ortografía práctica de la lengua española*, Madrid: Hernando, 1990⁴⁴.
- Real Academia Española, 1999, *Ortografía de la lengua española*, Madrid.
- Reyes, Graciela, 1998, *Cómo escribir bien en español*, Madrid: Arco/Libros.
- Riquelme Pomares, Jesucristo, 2006, *Canon de presentación de trabajos universitarios*, Alicante: Aguaclara.
- Seco, Manuel, 1989⁹, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

LA PRENSA DIGITAL

Marcos Andrés Bonvin Faura
IES Castillo de la Yedra, Cazorla

Voy a tratar algunos aspectos de la prensa digital, esto es, de aquella que se suministra a través de Internet. Pero antes de avanzar sobre este tema, quisiera plantearles una primera cuestión. ¿Cómo es el concepto de tiempo en la prensa digital? Para empezar, no debemos utilizar el término *diario*, tan característico de la prensa plana porque normalmente se suele publicar una edición diaria. No debemos utilizar el término *diario* para la prensa digital porque los medios digitales se actualizan constantemente, y la edición de las 12:51 es diferente a la de las 18:12 y ésta, a su vez, a la de las 23:05. Si practicamos un somero recorrido por las hemerotecas digitales de los medios españoles comprobaremos que *elpaís.com* almacena una única edición diaria de sus informaciones digitales, con artículos finalizados y sin exposición de la hora, con lo que presenta un formato similar al de la hemeroteca plana; *elmundo.es* también guarda los periódicos digitales por días, pero conserva tres ediciones (mañana, tarde y noche) con sus artículos y horarios correspondientes, que se pueden consultar con independencia de las otras ediciones del día; *abc.es* también conserva las ediciones digitales por días, pero almacena todas las noticias, incluso si se repiten, con su hora de edición.

Internet nos permite leer en cualquier lugar y a cualquier hora, pero como las noticias se emiten o borran constantemente, no es lo mismo consultar un diario digital a las 10 de la mañana que hacerlo a las tres de la tarde. Muchas noticias habrán desaparecido, otras habrán cambiado y muchas más habrán aparecido como por arte de magia. La lectura poster-

gada de la prensa plana no tiene aquí lugar. O se lee en el momento o no se lee, porque después puede que ya no sea posible.

Vamos ahora a reflexionar sobre una frase:

Si ahora tuviera que fundar El País, probablemente no sería en papel.

Con esta frase, pronunciada el 6 de junio de 2007, el Consejero Delegado del Grupo Prisa reconocía la enorme transformación mediática que suponía Internet en una época de cambios rápidos y profundos. Todo apuntaba a que Internet se convertiría en un metamedio capaz de aglutinar no sólo a los medios planos (de papel) sino también a los audiovisuales y a los medios de comunicación interpersonales.

Y así ha sido. Y además ha modificado nuestra forma de leer, de escribir, de producir mensajes, de pensar. En definitiva, de comunicarnos. Porque los humanos construimos la realidad no sólo a partir de nuestra percepción directa del mundo, sino también a través del flujo vertiginoso de información con que los medios de comunicación nos golpean a cada segundo.

Como se puede apreciar en la estadística de la página siguiente (cuadro 1), actualizada en junio de 2009, el uso de Internet se ha disparado en los últimos diez años. 1.700 millones de personas en todo el mundo, más de la mitad de la población europea y más de dos tercios de la de Norteamérica.

Sin lugar a dudas, Internet ha sido el medio de comunicación que en mayor medida ha revolucionado las formas de comunicación entre personas. Si el siglo XIX fue el de la prensa plana (en papel) y el siglo XX el de los medios audiovisuales, el siglo XXI corresponderá a Internet, que, además, los aglutinará a todos.

De hecho, los diarios de papel no paran de cerrar o sólo quedan como medios digitales, e incluso la televisión, antaño el principal medio de comunicación, no cesa de volcar sus contenidos a la Red y al móvil, después del éxito de *YouTube*, donde los internautas podían subir sus programas favoritos.

El ciudadano del siglo XX se ha ido acostumbrando a las características digitales de Internet, indisociables ya de su forma de consumir información. Este nuevo consumidor, —internauta, telenauta o radionauta—, quiere hipertextualidad, multimedialidad, simultaneidad, reusabilidad... Es decir, quiere poder elegir los contenidos, opinar sobre ellos y hacerlo a cualquier hora y desde cualquier lugar. ¡También, a ser posible, de manera gratuita!

ESTADÍSTICAS MUNDIALES DEL INTERNET Y DE LA POBLACION							
Regiones	Poblacion (2009 Est.)	% Poblacion Mundial	Usuarios, dato mas reciente	% Poblacion (Penetracion)	Crecimiento (2000-2009)	% Uso Mundial	
Africa	991,002,342	14.7 %	65,903,900	6.7 %	1,359.9 %	3.9 %	
Asia	3,808,070,503	56.3 %	704,213,930	18.5 %	516.1 %	42.2 %	
Europa	803,850,858	11.9 %	402,380,474	50.1 %	282.9 %	24.1 %	
Oriente Medio	202,687,005	3.0 %	47,964,146	23.7 %	1,360.2 %	2.9 %	
Norte America	340,831,831	5.0 %	251,735,500	73.9 %	132.9 %	15.1 %	
Latinoamerica / Caribe	586,662,468	8.7 %	175,834,439	30.0 %	873.1 %	10.5 %	
Oceania / Australia	34,700,201	0.5 %	20,838,019	60.1 %	173.4 %	1.2 %	
TOTAL MUNDIAL	6,767,805,208	100.0 %	1,668,870,408	24.7 %	362.3 %	100.0 %	

Cuadro 1 (Fuente: Miniwatts Marketing Group, <www.exitoeexportador.com>)

Esta nueva prensa no es diaria. Se actualiza constantemente, en cualquier momento. De ahí la aparición de los errores que comentaremos más adelante.

Además de la prensa, la televisión ha crecido mucho en Internet. La cadena más seguida entre las *webs* de televisión en España es *Telecinco*. En junio de 2008 tenía 3,6 millones de usuarios únicos; en septiembre de 2009, 6,7 millones.

Finalmente, la digitalización ha llegado al libro. Así lo afirmó recientemente Christine Hoeger¹, de *amazon.com*: “No creo que (los libros de papel y los digitales) puedan convivir. Con el tiempo, la lectura analógica, sean libros, revistas o periódicos, será reemplazada por lo digital”.

En definitiva, el consumidor se ha acostumbrado a un nuevo soporte, a una nueva forma de lectura y a un nuevo lenguaje.

El lenguaje verbal es la principal herramienta de comunicación del ser humano y, al mismo tiempo, la principal herramienta de construcción del pensamiento. Podemos considerarlo, además, como el principal y más antiguo medio de comunicación desarrollado por el hombre.

La comunicación verbal puede realizarse de dos formas: oral, a través de signos orales y palabras habladas; o escrita, por medio de la representación gráfica de signos.

Es evidente que el lenguaje ha cambiado porque ha cambiado el uso y el tipo de herramientas. Las nuevas herramientas tecnológicas son tan poderosas que admiten la mezcla de lo oral y escrito al mismo tiempo. Y aún más, admiten la mezcla de códigos. Por tanto, podemos y debemos entender el lenguaje verbal como aquel que se transmite mediante signos lingüísticos en forma oral, escrita o digital.

La historia de la prensa en Internet es muy breve. Los primeros periódicos empezaron a mostrarse en la Red a principios de 1994², como el *Daily Telegraph*, con su edición digital *Electronic Telegraph*, en Inglaterra o el *San José Mercury News* de Estados Unidos.

Internet no constituyó en un principio un nuevo medio, sino que funcionó como soporte de los contenidos previamente editados en papel. Por ello, sus características y lenguaje eran los mismos de la prensa. Es lo que se conoce como *periodismo electrónico*.

¹ En línea: <http://www.elpais.com/articulo/portada/erratica/juventud/e-book/elpepisupep/3/20091106elptenpor_5/Tes>.

² En España, en 1994, empezó a editarse en Internet *El Boletín Oficial del Estado*. Al año siguiente se crean las versiones digitales de *El Mundo* y *La Vanguardia*, y en 1996 hacen lo propio *El País* y *Abc*. El primer diario español editado exclusivamente en la Red fue *La Estrella Digital*, en 1998.

Sin embargo, con el desarrollo de Internet como medio, los periódicos digitales han desarrollado sus propias características y su propio lenguaje, aún en fase de evolución y asentamiento. Es lo que se conoce como *periodismo digital*, a partir de 1998.

En los últimos tiempos, se habla también de *periodismo digital multimedia* por la incorporación constante de elementos multimedia.

No olvidemos que Internet no reemplaza al periódico, sino que lo absorbe, al igual que al resto de medios de comunicación, para producir un nuevo medio apropiado para el empleo del lenguaje digital.

De hecho, Internet ha supuesto una transformación sin precedentes en el modo en que se adquiere o guarda la información. Los nativos digitales miran y buscan de forma distinta a como se hacía en los textos planos. No hacen una lectura lineal o secuencial, sino que escanean la pantalla y seleccionan lo que les interesa para leerlo a través de hipertextos. Por tanto, leen a saltos, siguiendo los enlaces, y no vuelven atrás.

A diferencia de los textos tradicionales, los textos digitales ofrecen sonidos e imágenes, fijas o en movimiento, con su lenguaje multimedia. Si se imprimen, se pierde buena parte de la información, de modo que los usuarios prefieren guardar los documentos para poder conservar todos los atributos (imágenes en movimiento, sonidos, vínculos...).

Poco a poco, el usuario se ha acostumbrado a leer en pantalla y no en papel, lo que implica necesariamente que los textos sean más cortos, para no cansar la vista.

Los expertos están divididos sobre cómo puede afectarnos el lenguaje de Internet a la hora de leer y pensar³. Unos estiman que puede disminuir nuestra capacidad de leer textos largos y de pensar en profundidad; otros creen que aumentará exponencialmente la capacidad intelectual.

La lectura de textos digitales requiere el desarrollo de nuevos procesos de pensamiento y de nuevas habilidades, como los criterios de búsqueda, de selección, de interpretación, de reordenación y de asociación de contenidos; la priorización de mensajes; el lenguaje multimedia; la interacción de diferentes lenguajes en un mismo mensaje; la selección de un itinerario de lectura...

En suma, las posibilidades hipertextuales han modificado nuestra forma de leer y de comunicarnos al mezclar la escritura interactiva con el lenguaje audiovisual.

También ha cambiado la forma de escribir. Escribimos en el ordenador. Cada vez más. El bolígrafo y el papel son ya un reducto de estudian-

³ Consultar Abel Grau, "Internet cambia nuestra forma de leer... ¿y de pensar?", *El País*, 10/10/2008.

tes, y no por mucho tiempo. Incluso los médicos, con su jeroglífica caligrafía, se han decantado por el ordenador.

En Internet se escribe de distinta forma según se trate de textos formales (de organismos, empresas, medios de comunicación) o textos informales (blogs, foros, comentarios). Los primeros presentan un lenguaje escrito cuidado mientras que los segundos muestran un lenguaje descuidado, sin revisión, realizado en poco tiempo, al estilo del lenguaje oral. Es como si la distinción entre lenguaje oral y escrito se hubiese borrado y el hablante tecleara como si estuviese hablando una especie de escritura automática, aceptando con naturalidad los errores ortográficos y de otros tipos, ya que en esa escritura automática, informal y semioral está todo permitido.

En los textos informales de Internet se está produciendo un evidente descuido del lenguaje escrito. Proliferan las abreviaturas, las faltas de concordancia y las faltas de ortografía; se sistematiza la ausencia de acentuación y/o de signos de puntuación; se omite habitualmente la h, que es muda; y, finalmente, se anula la distinción entre *b* y *v*, *j* y *g*, *k* y *qu* o *y* y *ll*.

Sucede que los blogueros escriben, a veces, para sí mismos, sin percatarse de sus errores ortográficos ni de la alta densidad de los mismos en sus escritos.

Pero los errores no sólo aparecen en blogs particulares, sino que se han extendido como una epidemia a toda la prensa digital a través de los comentarios de los lectores. Los medios digitales deberían exigir un mínimo de corrección ortográfica e impedir el anonimato, porque el anonimato resulta preocupante y contrasta con las exigencias de las antiguas *Cartas al Director* de la prensa plana.

Veamos un ejemplo procedente de *El País Digital*, del 9 de noviembre de 2009, con motivo de la conmemoración de la caída del muro de Berlín.

Comentarios - 79

Página 3 de 16

« Anterior Primera ... 1 2 3 4 5 ... Última Siguiente »

69 Enrique - 09-11-2009 - 16:52:17h

Yo he vivido dos acontecimientos que realmente pasaran a la historia. El primero fue la caída del Muro de Berlín, y el segundo fueron los ataques contra las Torres Gemelas el 11 de Septiembre. Aquel 9 de Noviembre de 2009 yo tb me sentí ciudadano de Berlín. Era el final de décadas de familias rotas, de tiranía y oscuridad. La caída supuso el final de toda una época y la expansión de la libertad. Nunca lo olvidaré.

68 toto - 09-11-2009 - 16:51:55h

el muro de israel, sirve para anexionar de forma ilegal mas territorios palestinos. y para ir aislando a los palestinos., y afixiandoles.. si no, intentad ver en un mapa las tierras palestinas y por donde pasa el muro., y vereis que en muchas zonas se anexionan territorios y como las tierras palestinas van siendo pekeñas islas dentro del territorio ocupado. Y por si queris algo objetivo,, podeis hablar con la organizacion Betselern,, que es una organizacion judio israeli de intelectuales israelis ,, y condenan totalmente este muro

En el primer ejemplo observamos un gazapo (el autor escribe 9 de noviembre de 2009 cuando quiso decir 9 de noviembre de 1989), así como el uso de abreviaturas y errores en signos de puntuación. En el segundo, además de los errores ortográficos, ausencia de tildes e imprecisión en los signos de puntuación, se aprecian otros errores como el uso de *k* en lugar de *qu* (*pekeñas*, línea 4).

Muchos usuarios se escudan en la rapidez de estos mensajes para justificar sus errores; otros aseguran que su ortografía no corre peligro porque el ordenador puede corregir los escritos e incluso hay páginas de Internet que también tienen esa finalidad. La corrección *on line*, —como la traducción *on line*—, presenta bastantes dudas.

Por ejemplo en la página <www.lenguaje.com/cgi-bin/check.exe> escribimos expresamente la palabra *kasa*, con *k* en lugar de *c*. En efecto, se nos señaló que era una palabra incorrecta y como solución se ofrecía una lista de 20 palabras como sugerencia de corrección, entre otras: *Kassa*, *casa*, *caza*, *Nasa*, *pasa*, *gasa*...

Por otra parte, en la Red la escritura es cada vez más corta y más rápida de modo que se acentúa la tendencia al microtexto, a pesar de que en Internet se hace efectivo el dicho de que el saber no ocupa lugar.

El microtexto, breve en sí, presenta además abreviaturas, numerosas abreviaturas. Sin embargo, el uso de abreviaturas no es una novedad.

En la Antigüedad, y también en la Edad Media, los amanuenses o copistas usaron abreviaturas⁴ al escribir en latín o en griego. Y lo hicieron por dos motivos: para ahorrar espacio por la carencia o la carestía de los soportes (pergamino, papiro, papel) y para ganar tiempo ante el ingente trabajo que tenían que desarrollar.

La mayoría de las abreviaturas correspondía a frases hechas y palabras de ocurrencia frecuente, a nombres propios y a conjunciones y preposiciones.

El procedimiento resultó muy similar al actual: eliminación de vocales, utilización de símbolos y signos de abreviación, ligaduras de dígrafos... Muchas personas desconocen que el símbolo de la arroba (@), tan utilizado en las direcciones de los correos electrónicos, procede de la abreviatura de la preposición latina *ad*.

Por otra parte, durante ciento sesenta años los telegramas fueron un medio de comunicación rápido y eficiente para transmitir todo tipo de mensajes con carácter de urgencia, hasta que fueron jubilados por el móvil e Internet. La principal característica de los telegramas fue la brevedad, ya que se pagaban por palabras. De este modo, preposiciones,

⁴ Las abreviaturas dificultan en la actualidad la lectura de estos textos.

artículos y otros elementos complementarios eran suprimidos sistemáticamente. También desaparecieron los signos de puntuación, que se sustituían por la palabra STOP, que era gratis. Y se evitaban las palabras muy largas, ya que a partir de quince letras computaban doble.

A pesar de los avisos de algunos lingüistas que pronosticaban una influencia letal de estos textos sintéticos sobre la capacidad expresiva de la lengua, los telegramas murieron sin que afectaran en lo más mínimo a otros textos escritos. Los hablantes consideraban que se trataba de una variedad más, y no tenían el menor reparo en cambiar de registro cuando, por ejemplo, escribían una carta.

El lenguaje de los telegramas tenía en la abreviación su principal característica, por aquello de la economía lingüística y de la economía real, la del bolsillo, que prevalecía sobre el lenguaje.

Cuando el móvil sustituyó al telegrama, el problema de la economía persistió, porque los mensajes cortos tienen un límite de 160 caracteres. Y, ante el mismo problema, la misma solución. En plena crisis económica, los usuarios se apretaron más el cinturón y apretaron más la lengua. Así, se emplearon palabras recortadas, con eliminación de vocales y algunas consonantes. En ocasiones, las palabras españolas se sustituían por términos ingleses cuando estos eran más cortos. También se produjo la supresión total de tildes o signos de puntuación; en el caso de los signos de exclamación o interrogación sólo se escribían al final...

Todo para ahorrar espacio. “*Ola cm sts*”, es un ejemplo de ello.

Este lenguaje abreviado llegó inmediatamente a Internet y se propagó por los *chat*, los *blog*, los *correos electrónicos*...

De todas formas, algunos lingüistas⁵ como Alex Grijelmo no creen que estos *usos* vayan a influir en el lenguaje. Consideran que están asociados a un medio y a una moda, y que desaparecerán con el tiempo. Igual que sucedió con el lenguaje de los telegramas.

Internet facilita a los internautas la posibilidad de expresarse, la posibilidad de escribir y opinar sobre todo, comentando noticias, comentando opiniones, comentando comentarios...

La prensa digital ha favorecido la intervención de los lectores sin más y les ha permitido extender el lenguaje abreviado del *blog* a los comentarios, con todos los errores ortográficos y de redacción: la tilde ha desaparecido; también las mayúsculas; las elipsis y las abreviaturas dominan en

⁵ Cfr. Alex Grijelmo García, “El ciberlenguaje provisional”, en línea: <http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/4_lengu_a_y_escritura/grijelmo_a.htm>.

un lenguaje que aporta más signos que letras y más consonantes que vocales. Asimismo, son frecuentes las frases inacabadas.

¿Hasta qué punto es empleada en Internet esta variedad lingüística abreviada y con errores ortográficos? ¿Existe algún modo de cuantificar su uso?

El 15 de noviembre pasado decidimos buscar algunos de los términos abreviados más utilizados en la Red. Recurrimos a *Google*, esperando recibir el delicado eufemismo de *quizá quiso decir* con que el buscador nos corrige nuestros errores ortográficos. Pero no fue así.

Rastreamos la palabra *salu2*, esa combinación tan usada de cifra y letras. El buscador la admitía, la consideraba correcta y registraba nada menos que 10.200.000 entradas en español. Sorprendidos, escribimos la palabra correctamente, sólo con letras; y el buscador arrojó la cifra de 49.700.000 páginas en español. Desde luego, fue un alivio porque por un momento llegamos a temernos lo peor.

Es cierto que todos, alguna vez, hemos utilizado abreviaturas en nuestras notas particulares. ¿Quién no! Pero cuando cambiábamos de escrito, sobre todo cuando era público, procurábamos escribir correctamente, porque todo escritor tiene conciencia de la variedad de registros y de la corrección o incorrección de un texto.

Sin duda, la inmediatez o la rapidez con que se escriben los textos en los diarios digitales no debe ser sinónimo de ligereza informativa ni de expresión errónea. Tampoco el hecho de que los textos sean abiertos, en constante modificación, ni que presenten opiniones interactivas.

En repetidas ocasiones nos hemos referido a los errores periodísticos. Contrariamente a lo que se pudiera pensar, Internet los ha potenciado, añadiendo, además, el plagio y la mentira.

El plagio es una consecuencia de la facilidad con que se *copia y pega* en un ordenador. La mentira es otra cosa. La mentira es una consecuencia de la escasa fiabilidad de la Red y supone automáticamente una desinformación. Por ejemplo, la publicación digital norteamericana *The Onion*, dedicada a lanzar bulos ingeniosos, sostuvo que el paseo de Neil Armstrong en la Luna el 20 de julio de 1969 fue absolutamente falso y que constituía un argumento propagandístico de los americanos. Pues bien, algunos medios asiáticos dieron por buena la noticia y rápidamente se extendió por la Red, como si fuera real. Es sorprendente que muchos jóvenes piensen que el hombre no llegó a la Luna y que sostengan que las imágenes son un montaje. Pero es que es imposible devolver a la vasija el agua que se ha derramado.

Los principales periódicos han contado habitualmente con personas encargadas de corregir los escritos: los correctores.

Sin embargo, la actualización constante de los textos *on line* hace muy difícil la revisión. Así pues, se producen errores continuos. Los más importantes son: gazapos, erratas y errores lingüísticos. Veamos algunos ejemplos de gazapos.

Experimento

ALMUDENA GRANDES 12/01/2009

Ejercicio de economía recreativa. Fácil, limpio, instructivo, para cualquier edad. No precisa más que una calculadora, un cuaderno, un lápiz y una goma. El experimento consta de tres fases, y la primera es una simple división, 775.000 millones entre 6.700 millones. Si la realiza, obtendrá como resultado 115, con una serie de decimales que despreciaremos para simplificar. ¿Y dónde está la gracia?, se preguntará usted. La gracia está en que el dividendo representa los 775.000 millones de dólares del plan de reactivación económica diseñado por Obama. El divisor somos los 6.700 millones de personas que existimos en este planeta. Y el resultado son los 115 millones de dólares que nos tocarían a cada uno si los repartiéramos entre todos. ¿Lo prefiere en euros?, 84 millones por barba.

FE DE ERRORES

El resultado de dividir los 775.000 millones de dólares del plan de reactivación económica de Estados Unidos por los 6.700 millones de habitantes del planeta es 115 dólares y no 115 millones de dólares como erróneamente se decía en la columna titulada *Experimento* de Almudena Grandes en la edición de EL PAÍS de ayer, lunes, 12 de enero. Este cálculo erróneo ha sido difundido por Internet desde hace unas semanas y ya fue objeto de una reflexión de Rosa Montero en una columna titulada *El tópico*, que apareció también en la última página el 23 de diciembre de 2008, y en la que la escritora subrayaba el éxito que estaba teniendo en la Red a pesar de que “la cuenta está mal hecha”.

Almudena Grandes ha escrito este mensaje dirigido a los lectores: “Quiero pedir disculpas a todos los lectores de ciencias, y a los de letras también, por mi ineptitud aritmética. He suspendido matemáticas muchas veces en mi vida, pero nunca lo he merecido tanto como después de escribir mi columna”.

Este gazapo no es un problema de números, de matemáticas. Es un problema de confianza en un medio, Internet, en el que circulan muchas falacias, unido a la facilidad, la comodidad, —o como queramos expresarlo—, de copiar y pegar textos, fotografías, datos... Lo que provoca la rectificación de la prestigiosa escritora, que publica sus artículos en la contraportada de *El País*, no es una división mal hecha sino su error elemental de no verificar los datos ni citar la fuente de su información.

Pero claro, es difícil citar como fuente una presentación anónima que circula por la Red y que tal vez ustedes mismos hayan recibido vía e-mail.

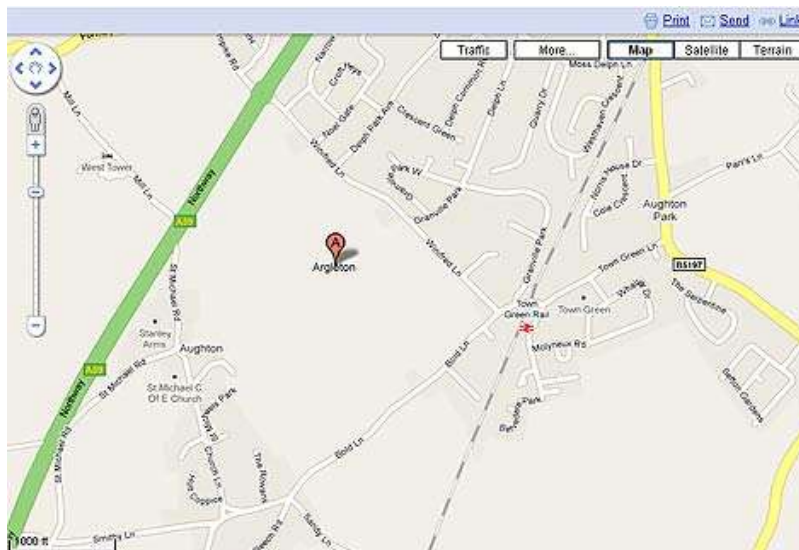
Veamos otro gazapo un poco más antiguo, de *elmundo.es*, del 16 de enero de 2006. ¡Obsérvenlo detenidamente! ¿Han encontrado el gazapo?



El gazapo se produce al final, cuando se afirma: *En Madrid, la nieve llegará a partir de los 800 metros, con un espesor de 800 metros; y en Murcia, con el mismo volumen, la cota está en 1.000 metros.* Sin duda, un espesor de 800 metros sepultaría las ciudades. De no existir el gazapo, la noticia debería aparecer en portada y las autoridades deberían evacuar la capital de España para evitar una tragedia sin precedentes en la historia de nuestro país. No existen antecedentes de algo similar, ni tsunamis, ni terremotos, ni ninguna otra catástrofe natural. Tal vez la evacuación de toda la zona centro del país, incluida la capital (Madrid se encuentra a 660 metros) salvaría muchas vidas. Hablamos de millones de personas. En Murcia, cuya capital se encuentra a 40 metros sobre el nivel del mar, habría margen hasta los mil metros de cota que apuntaban las previsiones. De todas formas, un espesor de 800 metros terminaría con cualquier forma de vida.

Veamos otro. En Google Maps, podemos encontrar una ciudad llamada Argleton, en la región británica de Lancashire, en medio de unos campos que bordean la autopista M58, al sur de Ormskirk; sin embargo, en ese punto no existe tal ciudad. Se trata de un error, voluntario o inmotivado, que se une a una lista de lugares, personas, fotografías, etc. relativas a esta ciudad inexistente.

Cuando antes de inventarse el GPS utilizábamos mapas de carretera en papel, era frecuente que no aparecieran ciudades reales a las que nos dirigiáramos o por las que pasábamos. Incluso podía resultar, dependiendo de la calidad del mapa, que las ciudades estuvieran desplazadas del lugar exacto. Pero, desde luego, no hay antecedentes de una ciudad fantasma.



El periodismo es la historia del presente, un presente digital con espesores de nieve de 800 metros, ciudades inexistentes y ayudas del gobierno americano por valor de 115 millones de dólares para cada ciudadano de este planeta.

A nuevo medio, viejos errores, porque *Errare Humanum Est*. Como diría Emilio García Wiedemann, las palabras vuelan, mientras que lo escrito permanece.

No creemos que el lenguaje informal de los blogs pueda extenderse a los textos formales de la prensa digital. Ni las abreviaturas ni los errores se trasladarán a los textos cuidados porque tampoco lo hicieron en el pasado. Sin embargo, es responsabilidad de los medios controlar y poner filtros a formas de lenguaje personal cuando éstas aparecen en un medio de comunicación de masas. También es responsabilidad de los medios digitales evitar que los errores y los gazapos se cuelen en los artículos, a pesar de la rapidez e inmediatez con que son redactados.

Resulta sorprendente cómo cambian las prioridades. Cuando yo era pequeño, teníamos un juego absurdo que poníamos en práctica todos los días. Un niño gritaba *tonto el último* y todos salíamos corriendo como si nos fuese la vida en ello. Era un juego absurdo porque no había un ganador, sino sólo un perdedor. Y nadie quería serlo, por eso de lo que se trataba era de no llegar el último.

Durante decenios, una de las prioridades o finalidades de todo periodista era ser el primero en obtener una noticia, que se convertía en primicia, al menos durante veinticuatro horas de gloria, el periodo de vigencia de una edición plana.

En la actualidad, la prensa digital juega a *tonto el último*. Su prioridad es no quedar en última posición.

Y con esto termino, agradeciéndoles su paciencia y su atención.

¡Muchas gracias!

LENGUA Y MANIPULACIÓN EN EL DISCURSO DE LA INFORMACIÓN PERIODÍSTICA*

Elena Méndez García de Paredes

Universidad de Sevilla

0. INTRODUCCIÓN

En unas Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española como las que se celebran aquí, en Granada, analizar ésta en el contexto de los medios de comunicación —que es lo que me propusieron los organizadores para su XV edición— es una buena manera de enseñar a enseñar lengua con un objetivo responsable de carácter social y, sobre todo, crítico. Esto es, con un enfoque que trascienda lo puramente formal del análisis gramatical y sintáctico al que se suele estar acostumbrado en la Enseñanza Secundaria, y para cuya instrucción salen muy bien preparados nuestros alumnos universitarios, debido al peso de esa larga tradición académica¹.

* Este trabajo ha sido realizado dentro del proyecto I+D “Tipología textual y oralidad: del español clásico a la actualidad”, HUM2007-60410/FILO. Agradezco a Julio Arenas Olleta la lectura atenta del borrador de este trabajo, pues no sólo ha advertido erratas que se me habían escapado en el proceso de relectura, sino que sus comentarios y anotaciones me han ayudado a formular con más claridad y precisión algunos conceptos de difícil comprensión para los destinatarios de este artículo.

¹ Por mucho que se haya intentado paliar esta obsesión por la descripción gramatical y el análisis sintáctico, introduciendo en los temarios contenidos relativos a los tipos de textos y discursos, estos casi siempre se ven desde un punto de vista puramente teórico (rasgos caracterizadores, elementos estructurales que los conforman, preponderancia de unas clases de palabras sobre otras, etc.) que los alumnos memorizan y se saben, pero que pocas veces trasciende a la reflexión sobre lo que supone emplear unos determinados elementos de la

Trabajar con realidades lingüísticas de cualquier tipo, pero más aún, con realidades como las que nos proporciona el discurso informativo periodístico, permite no sólo enseñar a leer comprensivamente y a sintetizar los contenidos o las ideas expresadas en estos textos tan cotidianos, enseñando a jerarquizar las ideas para que los alumnos aprendan a verbalizarlas con sus propias palabras, sino a prepararlos para que reconozcan las intenciones comunicativas o los objetivos que se pretenden en ese tipo de comunicación a través de lo dicho (lo expresado) y de lo que no está dicho pero sí implicado o sobrentendido (lo implícito). O sea, a través de la manera como se dice, analizando su propiedad y adecuación comunicativas, así como sus efectos pretendidos en relación con el contexto sociocultural en que se han producido, y valorando en esos textos la importancia de los procesos de selección léxica y gramatical y su dependencia de las intenciones comunicativas. Dicho de otro modo, permite enseñar lengua para que los alumnos aprendan a saber adoptar una actitud crítica hacia el discurso y reconocer la ideología que subyace tras lo dicho, para que sean capaces de diferenciar discursos de constatación y discursos de opinión, así como a tener conciencia de la trascendencia cultural, social, jurídica e institucional de los actos lingüísticos.

1. ALGUNAS GENERALIDADES PREVIAS SOBRE LA INFORMACIÓN PERIODÍSTICA

Como es sabido, los actos de habla y el sentido que adquieren en las interacciones son indisociables de la situación de comunicación que actúa como marco de referencia, dado que ésta explícita o implícitamente está regulada socialmente por convenciones y normas. Así, no hay acto lingüístico que pueda tener sentido fuera de su contexto comunicativo concreto (o, en su defecto, hay que crear uno a medida para extraer algún sentido comunicativo, así por ejemplo, en la reproducción de palabras de otros, pero también en cualquier otra situación) y, como consecuencia, los datos que son relevantes para activar en los enunciados las inferencias

lengua frente a otros y cómo su uso determina una cierta orientación ideológica que conviene enseñar a reconocer, para que los alumnos sepan que el uso de la lengua no es neutro y estén prevenidos frente a las intenciones manipuladoras que pueden tener algunos discursos. Para un análisis de cómo enseñar lengua en estas etapas escolares, vid. Cassany, Luna y Sanz (1995) y González Cantos (2001, 2007).

requeridas, para dar sentido e interpretar adecuadamente los actos de habla emitidos, deben extraerse de la situación de comunicación².

La comunicación mediática también requiere, obviamente, marcos de referencia regulados socialmente por convenciones y normas para la interpretación de sus productos discursivos. Pero su carácter de comunicación institucionalizada (empresarial y económica), masiva, artificial, tecnológica y mediadora (la mayor parte de la información que transmite le llega siempre en forma discursiva), hace más complejo el análisis de los procesos comunicativos y, consecuentemente, también más difícil la interpretación de sus productos, en relación con la tipificación de las diferentes situaciones de comunicación que pueden generarse a través de esos canales tan especializados. Y, desde luego, el público al que se dirige no siempre tiene la suficiente madurez intelectual para saber interpretar adecuadamente lo que los medios le proponen³. De ahí los riesgos de la manipulación a la que continuamente se ve sometido, en especial, cuando el ciudadano asiente ingenuamente y da por válidos o ciertos los discursos de justificación con que las empresas mediáticas hacen valer su imagen positiva como instituciones en pro de la ciudadanía, cuyas funciones sociales (formar, informar y entretener), al parecer, tendrían un carácter meramente altruista. Es decir, cuando se nos ocultan los fines económicos y mercantilistas que hacen de la comunicación un producto

² Es conocida la doble naturaleza de los datos: unos son de carácter situacional y concierne al modelo de SPEAKING (identidad de los participantes, finalidad o propósito, dispositivos empleados, condición temática, etc.); y otros son propiamente discursivos y determinan los modos de hablar o de tomar la palabra: los roles discursivos que se instauran en un espacio de locución, las relaciones de connivencia, de agresión, de afiliación o de exclusión, así como la manera de imponer o negociar conjuntamente los temas. Charaudeau (1995) para analizar estos hechos habla de *contrato de comunicación* y de *proyecto de habla*: el primero, aporta el marco de limitaciones situacionales y discursivas y, el segundo, diseña las estrategias o modos de expresión más adecuados, más convenientes y más oportunos de acuerdo con los objetivos marcados. Son, pues, inseparables en cualquier evento comunicativo.

³ Como en cualquier otro tipo de discurso, el destinatario mediático negocia el sentido de lo que percibe confrontándolo con su conocimiento del mundo, sus creencias, las del grupo social en el que se incluye y elige un punto intermedio entre la posición que se le asigna desde el discurso mediático por el modo en que se dirige a él y la posición que le atribuyen los procesos sociales en los que participa (Casetti/di Chio 1999). Es una realidad que los diferentes formatos y géneros facilitan la recepción e interpretación de los productos mediáticos, pero no siempre ello se consigue felizmente: bien porque no están bien definidos para el público, bien porque tienden hoy más que nunca a la hibridación –o hibridez–, en una imperiosa necesidad de renovación discursiva que determinan cambios y la creación de nuevos géneros.

más de consumo que requiere estrategias de márketing y de captación de la audiencia⁴.

El reflejo más inmediato de todo ello nos lo proporcionan los estudios de mercado sobre la difusión y los índices de audiencia de los medios, las noticias que informan sobre los descontentos y protestas por la concesión de licencias o el conocimiento del gran número de fusiones financieras y de demandas judiciales que se interponen los diferentes medios que compiten entre sí por el dominio del espacio mediático (los casos de Sogecable y Vía Digital o del Grupo Prisa y Mediapro pueden ser ejemplos claros de tal situación en España)⁵. El asunto es más peliagudo todavía si se pone en relación con el carácter ideológico de la identidad emisora mediática y sus relaciones con los diferentes grupos políticos e ideológicos o con el poder legislativo⁶.

⁴ Como apunta Charaudeau, la comunicación mediática está integrada por diferentes lógicas: una simbólica, en relación con los imaginarios sociales y la construcción de representaciones que dan valores y crean discursos en beneficio de la ciudadanía; otra tecnológica, en relación con la investigación científico-técnica para perfeccionar los sistemas de comunicación; y otra económica, en relación con el concepto de empresa de comunicación, que entiende ésta como un negocio lucrativo, absolutamente dependiente de los espacios simbólicos que haya conseguido representar y transmitir como positivos para la ciudadanía y que permiten la identificación de estas con el medio (Charaudeau 2003).

⁵ De los que cada medio se congratula públicamente ante su audiencia y resalta comparativamente su éxito en una especie de comunión e identificación con ella, a la que agradece siempre su fidelidad. Los ejemplos que siguen aparecieron unos días antes de la celebración de las Jornadas y permiten ilustrar la batalla por el espacio mediático: “ABC es el único gran periódico que gana difusión en lo que va de año” [titular], “Nuestro diario encadena ya 20 meses de subida de la venta de ejemplares frente a las pronunciadas caídas de la competencia” [subtitular]. “El sobresaliente comportamiento de ABC resulta aún más llamativo si se tiene en cuenta la deriva de nuestros principales competidores que padecen severas caídas de difusión en lo que va de año” [fragmento de texto] (*Abc*, 24-10-09, 56-57). Se aportan gráficos (más bien dibujos) en los que se visualiza la posición comparativa, especialmente relevantes para subrayar la confrontación con *El Mundo* (p. ej.: “Nuestro diario vuelve a recortar a nivel nacional distancia con *El Mundo*” [titular]). Elementos valorativos axiológicamente marcados según se refieran a *Abc* o a los otros diarios con los que se compara, permiten hacerse una imagen de la finalidad propagandística de la noticia. Por su parte, en otro de los periódicos el mismo tema informativo aparece inserto en el diario como suelto y presenta una información más aséptica en comparación con *Abc*: “El País refuerza su hegemonía” [titular de una pequeña noticia]. “EL PAÍS el diario más vendido en España ha revalidado en septiembre su hegemonía [...] Los datos de la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD) otorgan a EL PAÍS una ventaja de más de 106.000 ejemplares sobre el segundo clasificado [El Mundo]” (*El País*, 24-10-09, 40). Podría analizarse el tratamiento de esos mismos datos en *El Mundo* y *La Razón* o los que convienen también a las diferentes cadenas radiofónicas.

⁶ Todos estos aspectos deben estar presentes al analizar el discurso informativo de los medios, y se corresponden con lo que Charaudeau ha definido como el espacio “externo-

Información y comunicación son conceptos que remiten a fenómenos sociales: contribuyen a la socialización de los individuos y los hacen miembros de una colectividad. Construyen, pues, su identidad individual (su YO) y también su identidad colectiva o social (su NOSOTROS), ambas tan dinámicas y cambiantes como cada situación de comunicación, aunque se perciban como estables y prototípicas. Los medios de comunicación, en cierta medida, se han apoderado de estos conceptos que remiten a procesos naturales y los han construido artificialmente al institucionalizarlos en la comunicación de masas y, como se ha visto, los ha integrado en su propia maquinaria: tecnológica, mercantil y simbólica (Van Dijk 1990 y Charaudeau 2003). Además, al institucionalizarse, se han convertido en necesarios para la sociedad en general (acceso a la información que de otro modo no podríamos saber) y necesarios también para otorgar visibilidad a temas y contenidos concretos sobre los que se quiere dar cuenta a la sociedad (parece que sólo lo que aparece en los medios existe y empieza a tenerse en cuenta). O algo más: la realidad se debe a que ha aparecido en el medio. “Lo he leído en el periódico”, “lo he visto en la tele”, “lo he oído por la radio” son enunciados por la gente como garantía de aquello de lo que se está hablando: son la prueba de su existencia.

El mundo político no es ajeno a esto y utiliza o pretende utilizar los medios para su propia visibilidad, sin que, al hacerlo, pese sobre ellos la imagen de manipulación que corre pareja a la dinámica de todo poder con poder. Es decir, se intenta un cierto control de los medios (manipularlos), pero los medios luchan contra esta manipulación porque se definen o pretenden definirse como un *contrapoder*. En este sentido, es muy ilustrativo de esa dinámica en que se envuelve la comunicación mediática el artículo de la *Defensora del lector* de *El País*, Milagros Pérez Oliva (apa-

externo” de las condiciones de producción (el lugar en que se sitúa la enunciación mediática). En la instancia mediática hay que definir asimismo un espacio “externo-interno” de producción, en donde hay que situar las condiciones semiológicas que rigen la realización de sus productos con respecto a un destinatario o blanco ideal del que se pretenden ciertos efectos. La construcción del discurso se hace a base de hipótesis sobre las características idealizadas que tendrá el receptor y, al hacerlo, se da forma y significado a los mensajes (el medio y sus receptores se convierten en seres de habla, contruidos por la enunciación como enunciator y destinatario (co-enunciación y co-intencionalidad). El primero se propone unos efectos (*efectos propuestos*), acordes a la finalidad que guía su proyecto (información + captación), pero el discurso construye unos *efectos posibles*, algunos de los cuales afectarán al destinatario cuando otorgue sentido al mensaje mediático y lo integre dentro de su contexto de saberes y creencias: “se puede formular la hipótesis de que se establece cierto juego de influencia recíproca entre lo externo-externo y lo externo-interno, sin que se pueda determinar a priori en qué consiste” (Charaudeau 2003: 25).

recido también unas semanas antes de la celebración de estas Jornadas), “Políticos que no aman a los periodistas” (*El País*, 18-10-09, 31), en el que se advierten y se denuncian ciertas prácticas, puestas recientemente de moda en la clase política, que llevan a interferir la labor mediadora de la información periodística (esto es, la transmisión del mensaje político o de los políticos a la ciudadanía a través de los medios) y la labor de control de la gestión política propia de los medios de información en las sociedades democráticas (el ser un *contrapoder*). Es muy revelador el modo en que se toma la palabra en el comienzo del texto: “Algunas veces, para defender el derecho de los lectores a la información hay que defender antes a los periodistas. Lamento tener que decirles que estamos en esa situación”, que instaura un espacio interlocutivo de convivencia y afiliación con el lector que lo predispone favorablemente a la argumentación subsiguiente (captación), para presentar a continuación a los periodistas como intermediarios entre el poder y la ciudadanía (una pretendida función social de carácter altruista).

Pero si hoy he decidido compartir con ustedes esta reflexión es porque creo que esta falta de consideración hacia el trabajo periodístico no es una simple anécdota. *Es síntoma de algo más profundo y bastante más grave: el intento, cada vez menos disimulado, de negar a la profesión periodística su papel de intermediario, la función social que ha venido ejerciendo como garante de la libertad de información y como elemento activo de control del poder.* Una carta recibida esta semana me ha hecho pensar que no es sólo un problema de los periodistas. *Es también un problema de la ciudadanía.* (*El País*, 18-10-09, 31, la cursiva es nuestra)

Se refiere a la llamada por respuesta o a las réplicas de mofa y broma, o de sinsentido, que dan los políticos cuando se les interpela por algún asunto de actualidad que socava su imagen política, o al hecho de que ofrezcan ruedas de prensa sin preguntas o simuladas (se ofrecen ejemplos concretos), que no son más que una manera de poner los medios a su servicio como canales para transmisión de un discurso propagandístico, aunque se hace pasar por información periodística de relevancia social. El texto concluye advirtiendo sobre lo pernicioso de estas prácticas en las que se borran las lindes entre el discurso informativo y el propagandístico:

Los partidos políticos tienen todo el derecho a buscar canales de comunicación directos con la ciudadanía. Pueden crear sus propios medios y administrarlos como les pa-

rezca conveniente. Pero no es eso lo que hacen. Lo que hacen es intentar condicionar a los medios existentes, ya sean públicos o privados, para que acaben actuando como mejores canales de transmisión de sus intereses propagandísticos. Y, a lo que se ve, los medios no saben cómo evitarlo.

Los esfuerzos de los partidos políticos por convertir la información en propaganda no se limita a estas prácticas restrictivas del derecho a la información. También incluye el control de las fuentes informativas, pero de eso ya hablaremos otro día. (*El País*, 18-10-09, 31)⁷

Lo que no aparece en este texto es la otra dinámica que afecta también al discurso informativo y que lo hace oscilar entre un propósito meramente informativo que debe tender al grado cero de la espectacularización de la información (ausencia de dramatización, o neutralidad, propias de la supuesta objetividad periodística que otorga credibilidad a la información), y un propósito mercantilista derivado de los intereses económicos inherentes a la empresa que mueve a captar destinatarios mediáticos, seduciéndolos y emocionándolos mediante una dramatización de la información que tiende a convertirse en espectáculo. Se trata de una tensión constante entre dos fuerzas que determina entre otras cosas la aparición de los temas en el espacio mediático⁸.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL HECHO INFORMATIVO NUNCA ES OBJETIVA

Como sabemos, el uso del lenguaje no es neutro, ni refleja tal cual es la realidad al verbalizarse ésta para su transmisión. Esa es la razón por la cual el discurso mediático no puede nunca reivindicar objetividad, neutralidad o facticidad, pues siempre hay una mirada que transforma el acontecimiento en bruto, la realidad, en acontecimiento construido (verbalizado) y luego en noticia, (ordena, selecciona, realza)⁹. Esto es, lo transforma en

⁷ Este artículo es un buen ejemplo para analizar las tensiones entre el *poder decir* (la competencia que el periodismo tiene para informar y hacer de mediadores del saber) y el *poder de decir* (control de los saberes que permite presentarse como contrapoder) que legitima el discurso de la información mediática y crea una cierta dependencia informativa a la ciudadanía.

⁸ El resultado de todo esto es la necesidad de construir un *blanco ideal* como destinatario que experimente emociones y afectos con objeto de que se despierte en él el interés y la pasión por la información que se le transmite.

⁹ Esto es propio de todo acto de comunicación de carácter informativo, pero la especificidad del discurso informativo de los medios es que configuran sus mensajes atendiendo a

discurso informativo, según los valores periodísticos (*actualidad, prominencia social*) o su vinculación con universos de discurso o imaginarios colectivos (*imprevisibilidad*) (Verón 1983, Rodrigo Alsina 1989, Van Dijk 1990, Sánchez Noriega 2002, Charaudeau 2003), para que el destinatario lo reinterprete según su propio contexto. El siguiente titular: “No soy objetivo, pero sí honesto” (*El País*, 25-10-09, 38), sirve para anunciar la postura ética y deontológica de Joe Sacco¹⁰, periodista y dibujante y precursor del reportero en cómic, a quien se entrevista en la sección “Vida y Artes: Cultura”. En una de las respuestas a la entrevistadora este periodista señala:

Como siempre, me dibujo en mis planchas. Los lectores entienden así que lo que ven es mi punto de vista personal. Estudié periodismo, pero creo que la objetividad es una ilusión. Cuando preparamos un reportaje seleccionamos el material. No soy objetivo, pero sí trato de ser honesto. Por eso entro en la escena, es mi manera de aclarar que soy filtro y lupa de la historia. (*El País*, 25-10-09, 38)

Tal obviedad para quienes se afanan en las tareas del análisis del discurso, parece no serlo tanto para quienes consumen esos productos periodísticos, bien porque no se dan cuenta del sesgo ideológico que los acompaña, bien porque —lo que es más grave—, insidiosamente, se pretende ocultar¹¹. Así sucede, cuando en los manuales de redacción periodística, o cuando en la descripción de estos tipos de textos, p. ej., en los libros de lengua escolares, se señala que es un discurso objetivo o que tiende a la objetividad y en el que se deslinda, o debe deslindarse, clara-

proporcionar en ellos efectos de *autenticidad* (deben parecer reales), de *verosimilitud* (debe parecer creíble) y de explicación en función de los imaginarios que se le atribuyan al receptor (inserción en un contexto). En ello consiste su mimesis de la realidad, pero jamás puede significar que lo ocurrido y lo contado sean coincidentes: siempre hay una perspectiva ideológica por medio que implica transformar la realidad en acontecimiento mediático (significar el mundo) y comunicarla en función del contrato de comunicación suscrito (modificar el estado de conocimiento social e influir al destinatario) (Charaudeau 2003: 74).

¹⁰ Joe Sacco es autor de *El mediador. Una historia de Sarajevo*, Planeta-DeAgostini Cómic, 2001; *Palestina: en la franja de Gaza*, Planeta-DeAgostini Cómic, 2002, *Notas al pie de Gaza*, Mondadori, 2010.

¹¹ Puede recordarse a este respecto la frase con que concluía Ernesto Sainz de Buruaga sus informativos en la cadena pública durante el primer gobierno de Aznar: “Así fueron las cosas y así se las hemos contado”, la cual respaldaba como obvia la objetividad periodística. Al margen de la posible ambigüedad referencial de la deixis del adverbio *así*, pues al aparecer en las dos ramas de la coordinación, pueden orientarse como correferenciales (*así = así*), que es la interpretación por defecto, o no correferenciales (*así ≠ así*. Es decir, las cosas contadas tal y como se ha hecho: ‘a mi manera’).

mente opinión e información. Un repaso por las páginas de Internet que consultan nuestros alumnos de Secundaria en el momento de preparar sus trabajos sobre los textos periodísticos puede ser un buen ejemplo de esto, pues, a lo sumo, se alude a la dificultad de ser totalmente objetivos, porque la inserción de una información cualquiera en una o en otra página ya supone una valoración. Lo sorprendente es que no se tenga para nada en cuenta el uso del lenguaje.

Y, sin embargo, la información periodística es discurso y por tanto una cuestión de lenguaje. Como cualquier acto de habla es *pura enunciación* y la enunciación sólo puede correr a cargo de un sujeto, cuya subjetividad se apodera de la información que transmite¹². Ciertamente que en algunos textos se pretende el borrado de esa subjetividad para dar apariencia de información fáctica y no sostenida por ningún sujeto: la no expresión del locutor, ni de su alocutario, o de estructuras que directamente remitan a ellos (enunciados interrogativos o exhortativos, por ejemplo), pero ello no implica objetividad. Las selecciones léxicas o las estructuras gramaticales empleadas también determinan una posición enunciativa (ocultación del agente de una acción mediante estructuras de pasiva refleja o impersonales o la conversión del agente de un decir en el sujeto de un hacer, por mencionar alguna) y generan efectos en el destinatario porque le condicionan la aprehensión de las cosas (López García 1996)¹³.

Así, la verbalización de un acontecimiento puede hacerse con formulaciones lingüísticas distintas que se refieren a un mismo hecho, pero lo comunican de diferente manera sin que ninguna de ellas sea en sí misma una falsedad. Por ejemplo, no es lo mismo informar sobre la agresión a un hinchado de la Real Sociedad con resultado de muerte diciendo: "...uno de los hinchados rojiblancos le asestó una puñalada en costado izquierdo cerca

¹² Puede ser una buena manera de alertar a nuestros alumnos sobre este problema de la subjetividad del discurso informativo el análisis de la viñeta de Quino (*Suplemento El País*, 2001) que se inserta como anexo al final del artículo.

¹³ En *Escritura e información*, López analiza la oración aplicando un punto de vista cognitivista y habla de *escena*, *frontera* y *marco*. Figura y fondo de la escena (sujeto y OD), frontera (predicador) y marco (objeto oblicuo (figura) y objeto circunstancial (fondo)), de manera que la selección del elemento que va a ser el sujeto y qué tipo de sujeto (agente, paciente, experimentador, afectado, causativo), o los tipos de predicados (estados: simples "estar bien", experienciales "saber", benefactivos "tener", locativos "vivir") (procesos: simples "mejorar", experienciales "enterarse", benefactivos "aumentar" locativos "venir a") (acciones: simples "afianzarse", experienciales "aprender", benefactivo "adquirir", locativo "navegar hasta") (acción-proceso: "apuntalar"/ "enseñar"/ comprar / traer), tiene consecuencias en la aprehensión de la información comunicada y sirven para evaluar el anclaje subjetivo que presenta.

del corazón que le causó la muerte” (*El País*, 8-12-1998), explicitando el agente de la acción en el sujeto del enunciado, que diluir la responsabilidad en el *ataque* de un grupo indefinido de personas y suspender la verdad de la aserción con respecto a su afiliación deportiva introduciendo un evidencial citativo (*al parecer*), como ocurre en “El ataque de un grupo de personas, al parecer seguidores del conjunto colchonero, segó la vida de este aficionado donostiarrá” (*Abc*, 8-12-1998). La selección de una nominalización *el ataque* como agente de un proceso verbal no es neutra. En este diario, las estructuras lingüísticas elegidas para la noticia y la elección de los verbos de las frases transmiten una percepción de los acontecimientos en la que se destaca un sujeto paciente (el agredido) y experimentador que muere porque no “pudo superar una arritmia cardíaca” (entradilla) o porque no “pudo superar las fuertes hemorragias provocadas por la herida”. Del mismo modo, siempre parecen ocultarse los elementos agentes de la acción: “El aficionado había sufrido una herida de arma blanca que le interesó el corazón” (subtitular); “Aitor Zabaleta recibió una puñalada...”. Frente a, por ejemplo, las estructuras lingüísticas elegidas por el redactor de *El País*: “Un grupo de ultras del Atlético de Madrid apuñalan en las inmediaciones del Vicente Calderón a un hincha de la Real Sociedad causándole la muerte”¹⁴.

Basta un análisis lingüístico y discursivo de la misma noticia destacada en la primera de varios diarios con tendencias ideológicas diferentes, para darse cuenta de que el uso que se hace de la lengua es indisoluble de las intenciones manipulativas que tienden a presentar una información sesgada o interesada de la realidad informativa¹⁵. Veamos en titulares

¹⁴ Nunca puede saberse hasta qué punto el redactor es consciente de las selecciones lingüísticas, pero el hecho de que la ideología del agresor fuera extremadamente conservadora y la víctima un vasco de Real Sociedad nos inclina a pensar que no se ha hecho ingenuamente, máxime cuando esta noticia principal comparte página con un recuadro inferior en que se informa sobre un tipo de actuación de ETA y de *kale borroka* en el País Vasco. En otros casos, como en el texto comentado de *Abc* (vid. *supra* la nota 5), la autopropaganda hace que los elementos valorativos se desplieguen conscientemente a sus anchas por el texto.

¹⁵ Además hay que tener en cuenta otros condicionantes semióticos (no puramente lingüísticos) como la composición de lugar en esa primera página con otras noticias que comparten espacio preferencial. Es el caso de la noticia de la determinación de Rajoy para colocar a Rodrigo Rato al frente de Caja Madrid, cuya elección había suscitado una polémica interna en el Partido Popular (3-11-2009). En todos los diarios del corpus aparece como noticia destacada en la parte superior de la primera página. El centro, a gran espacio, lo ocupa una fotografía que hace referencia a una noticia muy relevante desde el punto de vista social y cultural: la muerte del actor José Luis López Vázquez. En cambio, en *Abc* edición de Sevilla la parte superior la ocupa una noticia local de escaso interés informativo con

cómo se trata en portada una noticia política como es que las presiones de Rajoy, presidente del Partido Popular, para elegir a Rodrigo Rato como presidente de Caja Madrid han dado su fruto, en medio de dos crisis internas: una en el Partido Popular madrileño, liderado por Esperanza Aguirre y otra en el Partido Popular valenciano, presidido por Francisco Camps, a causa del *caso Gürtel*.

- (1a) El triunfo de Rajoy en el pulso con Aguirre coloca a Rato en Caja Madrid [titular]
 La presidenta espera ahora de Génova un castigo para Cobo.
 Camps acata las órdenes del partido y remodela su equipo. (*El País*, 3-11-09, 1)
- (1b) Rato vuelve a la escena política tras el pacto para Caja Madrid. [titular]
 Dirigentes del PP consideran que es el primer paso del ex vicepresidente para jugar de nuevo un papel en el partido.
 Ignacio González pidió a Rato el viernes ser su vicepresidente en la institución financiera y el exministro lo rechazó.
 Gallardón retira el recurso que dijo haber presentado «en defensa de los intereses de los ciudadanos madrileños». (*El Mundo*, 3-11-09, 1)
- (1c) Rajoy pacifica Madrid y Valencia y advierte hoy al PP: «Ya está bien». [titular]
 González renuncia a presidir Caja Madrid y apoya a Rato, Aguirre destaca su lealtad y Gallardón retira el recurso. (*Abc*, 3-11-09, 1)
- (1d) Aguirre se doblega por primera vez ante Rajoy. [titular]
 El líder del PP pone orden antes del comité ejecutivo. [antetítular]
 La presidenta madrileña acepta que Rodrigo Rato presida Caja Madrid en lugar de su candidato Ignacio González // Camps remodela la dirección del PP valenciano pero mantiene a los relacionados con la ‘trama Gürtel’. (*Público*, 3-11-09, 1)
- (1e) Rajoy se impone. [titular]
 Esperanza Aguirre cede en la batalla de Caja Madrid y Rodrigo Rato será presidente de la entidad.
 Camps renueva la cúpula del partido para acabar con el fantasma del «caso Gürtel». (*La Razón*, 3-11-09, 1)
- (1f) Rajoy cierra los frentes abiertos en el PP de Madrid y Valencia. [titular]

respecto a otras de portada: “Sevilla es la capital con los impuestos más altos de toda España”.

Pulso en Caja Madrid: La presidenta de Madrid retira a su número dos y deja el camino libre a Rato // Cambios en Valencia: Antonio Clemente será el nuevo secretario general en sustitución de Costa. (*Diario de Sevilla*, 3-11-09, 1)

La lectura de las portadas de los seis diarios que integran este corpus permite hacerse una idea global del tema, o mejor, de los temas de la información destacada, que, además, están vinculados y se presentan jerarquizados. En el análisis hay que partir de varias claves:

- a) El *contexto situacional* está en relación con la enunciación periodística de cada uno de los medios y su objetivo fundamental: informar de que la elección de Rato como presidente de una entidad financiera, Caja Madrid (decisión en manos del PP por tener mayoría en la Comunidad de Madrid) se debe a una imposición de Rajoy.
- b) El *contexto lingüístico* (o cotexto) está formado por los titulares y subtítulos de cada diario, así como sus relaciones intratextuales entre sí y con el conjunto de los enunciados del texto global que aparece, a veces, con nuevas titulaciones en el interior del periódico. También hay que tener en cuenta aquí las relaciones intertextuales que se establecen gracias al análisis comparativo que se va a realizar.
- c) Por último, los *saberes anteriores* que se poseen (la historia de tensiones desde que el PP perdió las elecciones en 2008, las relaciones poco amistosas entre los dos líderes de la circunscripción madrileña: Aguirre y Gallardón, los casos de espionajes internos a miembros del PP madrileño y el conocimiento de casos de corrupción hechos públicos recientemente).

Contexto situacional, cotexto lingüístico y saberes previos forman parte del *contexto cognitivo* y sirven para dar sentido e interpretar los textos comunicativos. Por un lado, se informa de una situación de conflictos internos en el PP, uno de los cuales tiene lugar en la circunscripción madrileña, cuya presidenta es Esperanza Aguirre. Este asunto está ligado al tema de la noticia sobre el control de Caja Madrid por parte de Rodrigo Rato frente a Ignacio González, candidato de Aguirre, la cual mantiene con Rajoy una oposición con respecto a sus decisiones en este tema¹⁶ y,

¹⁶ Aguirre y Rajoy también están enfrentados en una lucha implícita de poder por el control dentro del partido, algo que no está dicho pero forma parte del contexto para la interpre-

asimismo, espera recibir alguna compensación por parte de Rajoy, a cambio de no presentar batalla por el control de Caja Madrid (Gallardón retira un recurso y se espera un castigo para Cobo). Por otro lado, está la información sobre el PP valenciano afectado por el *caso Gürtel*, de carácter secundario (de hecho no aparece en *El Mundo*), cuya presencia en los destacados obedece a que es una situación de crisis (la otra es la crisis de Madrid) y a que Rajoy es su nexo de unión. La historia de esta información se ha podido reconstruir gracias a la suma de los contenidos parciales de los titulares que han actuado para nuestro análisis de forma complementaria¹⁷, puesto que cada medio informa parcialmente del acontecimiento e impone con sus elecciones lingüísticas su sesgo ideológico. Y esto se hace exclusivamente mediante el uso del lenguaje.

Si se analizan comparativamente estas muestras se puede ver que Rajoy es el foco de la noticia en (1c), (1e) y (1f). Es el sujeto de los enunciados y constituye el *tema* sobre el que se aporta una información, pero no de la misma manera en todos los ejemplos. En (1c) y (1f) es ‘agente’ de las acciones expresadas por el verbo (*pacífica* o *cierra*): ejerce un ‘control’ sobre la acción y esta tiene un carácter ‘tético’ (se apunta, pues, a su terminación o conclusión), se trata, pues, de ‘realizaciones’ de Rajoy. Pero en (1e), *Rajoy se impone*, carecemos de contexto lingüístico para poder interpretarlo como ‘agente’ con pleno control sobre la acción (*hace algo*) y queda más bien como un sujeto afectado por un proceso verbal no dinámico: se describe una situación inespecífica. En (1a) no es propiamente Rajoy, sino su *triunfo*, una nominalización que remite polifónicamente a una estructura oracional (*Rajoy triunfa en el pulso con Aguirre y coloca a Rato en Caja Madrid*). Aparentemente es semejante a los otros ejemplos, puesto que se dice algo de Rajoy, pero es sólo apariencia, porque con la nominalización el titular presupone la verdad de la aserción oracional (*Rajoy triunfa*), y se convierte en una estructura factiva, mientras que en los otros tres ejemplos no hay nada presupuesto. Además se añade una información que en los otros titulares anteriores se oculta y es que Rajoy es agente de una acción que se efectúa sobre Rato y se dibuja una escena de poder y control. En cambio, en (1b) y (1d) son Rato y Aguirre, respectivamente los sujetos de las oraciones y, por tanto, quienes

tación de estas noticias y que explica también alguno de los titulares: “Aguirre se doblega por primera vez ante Rajoy”.

¹⁷ Precisamente esta es la manera más eficaz de prevenirse contra la manipulación informativa y el sesgo ideológico de los mensajes mediáticos, multiplicar el consumo de información, diversificando los medios que las producen.

se convierten en *tema* de la información que se aportará sobre ellos. *Aguirre* aparece como sujeto afectado por un proceso ‘no dinámico’, pero con un cierto ‘control’ de la situación. Es decir, describe una ‘posición’. En el ejemplo de *El Mundo* se presenta el titular con una información en la que Rato es un sujeto activo, con ‘control’ de una acción de carácter ‘tético’. Se ha producido, pues, una ‘realización’. Del mismo modo los subtitulares lo presentan con pleno control de sus acciones (Rato lo rechazó) o de sus posibles acciones (jugar de nuevo un papel en el partido). La escena que se dibuja en el titular es opuesta a la de *El País*, pues en este periódico es simplemente una pieza al servicio de la estrategia de Rajoy para controlar el partido y cerrar la crisis del PP en Madrid.

Las elecciones no son neutras y deben ponerse en relación con las intenciones y con las características ideológicas de los medios. *El Mundo* oculta de la escena informativa a Rajoy porque, en las tensiones internas del partido, apoya claramente a Esperanza Aguirre, y si alude a él estaría obligado a introducir una mención a Aguirre: tendría, pues, que transmitir una imagen suya de perdedora. Por su parte *Abc* quiere tranquilizar a los votantes del PP (sus lectores) y, además, transmitir una información implícita a los militantes de dicho partido (destinatarios ocultos del mensaje) para que eviten las divisiones internas que socavan ante los votantes la imagen que debe tener un partido de referencia si quiere ganar las elecciones. Por ello no duda en manipular lingüísticamente y presentar como información en el titular un acto de habla no proferido todavía y, además, en estilo directo: “...y advierte hoy al PP: «Ya está bien»”. Se trata de un presente con valor de futuro, *advertirá*, puesto que el periódico se ha elaborado antes de la reunión de Rajoy con el comité ejecutivo de su partido. Además, si acudimos a la información de las páginas interiores, donde se despliega temáticamente la noticia, el titular es: “Rajoy *alertará* hoy en la ejecutiva de que no está dispuesto a tolerar nuevas rebeldías”. Evidentemente, tal omnisciencia narrativa orientada al futuro debe quedar justificada para poder proyectar un efecto de veracidad y verosimilitud a la información, y que otorgue también un cierto grado de credibilidad a este periódico. Tal justificación la encontramos en el cuerpo textual:

Rajoy «no intentará herir a nadie» durante su intervención, indicaron a ABC fuentes próximas al presidente popular, pero sí intentará dejar claro que todo tipo de rebeldía o insubordinación será atajada de inmediato, con el objeto de que el partido se centre en derrotar al PSOE. El eje de su mensaje será «ya está bien», expresión suficientemente

tajante para que todos los miembros de su ejecutiva tomen buena nota» (*Abc*, 3-11-2009, 44).

Obsérvese que tampoco el periódico es muy explícito al identificar la fuente de su saber, con lo que puede quedar justificado ante sus lectores (el blanco ideal al que se dirige su información), pero no supera un análisis deontológico fuera de ese ámbito. Toda la configuración de la noticia tiene un objetivo admonitorio para unos (los destinatarios ocultos) y tranquilizador para otros (los votantes del PP, lectores potenciales de *Abc*). Y esta intención aparece ya manifestada en portada, si bien no cobra sentido hasta la lectura global de la noticia en las páginas interiores del diario. Bajo los titulares analizados de la portada que destacan esta noticia, pero con una letra menor y resaltada en negrita, se ofrece otra información aparentemente distinta, pero que se ha vinculado intencionadamente en las páginas interiores: “Paro y crisis pasan factura al PSOE, que cae a 3,3 puntos del Partido Popular” y que dan sentido al análisis.

Público tiene una ideología de izquierdas y por fuerza afecta a las elecciones que hace en sus titulares. El verbo *doblegarse* semánticamente denota una ‘situación’ de ‘posición’ que sirve para describir la sumisión a la fuerza de la conservadora Esperanza Aguirre ante su obstáculo principal, Rajoy, para hacerse con las riendas del PP. Pero, además, le interesa destacar una imagen enérgica y de control de la situación de Rajoy, quien siempre ha sido reputado y calificado de débil y desdibujado por partidarios de Aguirre. Se toma partido interesadamente por Rajoy para minusvalorar comparativamente a Aguirre.

El País ofrece una información sesgada en cuanto a la presuposición expresada en la nominalización, pero a cambio da una información precisa para hacerse una composición de lugar de lo que ha ocurrido en el PP y las consecuencias que tiene para Rato. También proporciona una imagen de derrota para Aguirre por oposición al triunfo de Rajoy, pero presenta este triunfo como una victoria pírrica, puesto que se ha hecho a cambio de concesiones: *un castigo para Cobo*.

El discurso mediático, cuando transforma los acontecimientos de la realidad en noticia, no sólo da significado a aquello de lo que habla en ella y modifica el estado epistemológico de los consumidores de información, sino que busca ejercer una influencia en los destinatarios que en cierta manera los afecta. No sólo modifica su conocimiento de las cosas (haciendo que sepan algo que antes no sabían), sino que tiende a configurar creencias y actitudes sociales. Por ello, es necesario enseñar a los

alumnos analizar lingüísticamente cómo se construye una realidad mediaticizada y se impone a la sociedad y cómo se vierte ésta en los diferentes tipos genéricos, pues eso sólo puede hacerse en forma de acción lingüística: nombrar el mundo (por ejemplo, poner nombre a los acontecimientos para que sean identificados sin tener que volver sobre informaciones ya dadas: *caso Gürtel*, *el decretazo*, etc.), describirlo, contar los hechos que ocurren, explicar sus motivaciones y evaluarlas.

3. DE LA IMPOSIBLE OBJETIVIDAD A LA MANIPULACIÓN ARTERA

Si acudimos a la definición lexicográfica que proporciona el diccionario de la Academia sobre manipular, extraeremos dos sentidos diferentes, aunque conectados¹⁸. Por un lado, *manipular* es intervenir técnicamente sobre un determinado material para prepararlo y adecuarlo a otras circunstancias diferentes de aquella en que se creó. Un discurso científico se manipula cuando se prepara para su divulgación, una entrevista se manipula cuando se escribe en un periódico, igualmente ocurre con los actos de habla cuando se refieren unas declaraciones, lo que otros dicen, o con los procesos de selección de fuentes expertas o temas que aparecen en los medios. Por otro lado, existe una manipulación que se lleva a cabo con fines “no confesables” e interviene en el acceso a la información o en su circulación con una voluntad decidida y resuelta de confundir para cambiar actitudes sociales. Sin embargo, no siempre son deslindables un tipo y otro, pues en el propio proceso de selección de lo que será noticia o de cómo ha de ser contada ya se opera un cierto dirigismo intencionado. Como se acaba de ver, un titular ya constituye un enfoque sobre el sesgo ideológico con que va a ser tratada la noticia.

Ahora bien, la propia palabra *manipulación* (‘acción y efecto de manipular’)¹⁹ denota en su significado que para manipular es necesario que

¹⁸ /Manipular/ 1. Operar con las manos o con cualquier instrumento // 2. Trabajar demasiado algo, sobarlo, manosearlo // 3. Intervenir con medios hábiles y, a veces arteros, en política, en el mercado, en la información, etc., con distorsión de la verdad o la justicia, y al servicio de intereses particulares // 4. coloq. Manejar alguien los negocios a su modo, o mezclarse en los ajenos. (<<http://buscon.rae.es>>. Lema /manipular/ [consulta 3-11-2009]).

/Manipulación/ Acción y efecto de manipular (*id*).

¹⁹ Suele hablarse de dos formas posibles de manipulación: una es *externa* y consiste en manipular los datos, los hechos, es decir, lo que se considera objetivo (mentir sobre los datos). Tiene que ver con el control de la información y su objetivo es impedir el conocimiento. La otra es de carácter *interno*. Consiste en jugar con el lenguaje en todos sus nive-

exista un *agente de la manipulación*, alguien que tenga un proyecto concreto, una táctica y que intencionadamente oculta su intención (y ya se ha visto que ambas cosas son inherentes por diversas razones a la comunicación mediática); pero también hace falta un *manipulado* (la víctima de la manipulación). El blanco al que se dirige la información. Sin embargo, sólo puede hablarse de manipulación a partir de los *efectos reales*, es decir, si realmente existe un manipulado. En el discurso informativo de regímenes democráticos, la manipulación tiene, sobre todo, un carácter *interno* (vid. nota 19), es decir, discursivo y lingüístico, y está en consonancia con el tipo de destinatario y los cálculos que se hacen sobre la cantidad de información que debe serles transmitida²⁰. Por eso la manipulación mediante el empleo del lenguaje requiere un análisis en profundidad sobre algunos aspectos de orden psicosocial que miden las capacidades de los destinatarios: qué bagajes de conocimientos tienen, o sus actitudes iniciales hacia el tema, el grado de implicación emocional con respecto a ese tema (motivación), qué imagen posee de la fuente de comunicación (credibilidad), etc. De ello dependerán las estrategias discursivas para entrar en connivencia con el blanco, captar su adhesión y producir los efectos pretendidos. Es insidiosa, de manera que ciertas creencias transmitidas arteralmente pueden arraigar subrepticamente en la sociedad, por ello sus efectos son muy perniciosos y difíciles de combatir.

Entre los mecanismos discursivos y lingüísticos más sobresalientes podrían señalarse los siguientes:

a) *En el uso del lenguaje*, la selección léxica es importantísima: los verbos como vertebradores de la información, en especial los verbos de comunicación que transmiten el discurso ajeno y orientan interpretativa-

les, y con las reglas generales del discurso, es decir, con la organización lingüística, haciendo creer que los enunciados son apropiados para sostener la tesis, cuando en realidad no lo son. Tiene que ver, por tanto, con los modos de la argumentación, pues su objetivo es cambiar actitudes sobre un determinado asunto. En cambio, la manipulación externa oculta, retiene o presenta de forma fragmentaria la información, hace circular rumores, repitiéndolos para conseguir objetivar la falsedad, o minimiza la importancia de la noticia, presentándola como banal, atribuye a fuentes solventes datos falsos, etc. Como se ha dicho en una nota anterior, sólo se puede combatir ese intento de manipulación artera diversificando y multiplicando los medios informativos que se consumen.

²⁰ Los destinatarios a quienes se presupone una alta formación (mucho saber) son difícilmente manipulables (así, si el medio selecciona dirigir su información a este grupo se le plantea un problema económico, pues constituyen por lo general una exigua minoría). En cambio, dirigirse a un amplio espectro de destinatarios con formación desigual lleva a un proceso de captación por medio de las emociones que se acompaña de una simplificación contenidos y del empleo de clichés y estereotipos de alto rendimiento comunicativo.

mente lo comunicado (Méndez G^a de Paredes 2001), pero también sustantivos, adverbios, adjetivos, los empleos de metáforas cotidianas a las que casi no se presta atención, y que deben ser tenidas en cuenta, pues toda expresión lingüística representa una forma de cognición del mundo. Así, la creación de estereotipos lingüísticos para designar y referirse con valor negativo a grupos sociales, por ejemplo, emplear con valor designativo —*los sin papeles*— lo que no es más que una situación que afecta a algunos inmigrantes. O crear uno al efecto —*la monja-bulo*—, como ocurre en el texto que se va a comentar a continuación (“Desmontando a la monja-bulo”, *El País*, 1-11-2009, 38-39).

Lo mismo ocurre con las selecciones gramaticales: el empleo de determinadas estructuras sintácticas como nominalizaciones, tipos de sujetos en las oraciones, selección de pasiva o de estructuras impersonales que borran el agente de las acciones, recurrir a la citación (pues aunque decir que alguien ha dicho algo no significa afirmar que sea verdad lo dicho, informar sobre lo dicho, lo convierte en existente y genera efectos de verosimilitud). El empleo de ciertas estructuras lingüísticas puede orientar argumentativamente el razonamiento y llevar a admitir ciertas tesis. Es el caso de las llamadas preguntas retóricas, que suelen venir orientadas en la respuesta (dirigen al receptor en la argumentación, obligándolo en cierta manera a compartir los argumentos). El uso de estas estrategias en el mensaje se hace con fines persuasivos, pues estas estructuras invitan a dar la respuesta pretendida a quien la formula. El problema está en saber dónde insertarlas y si pueden tener un efecto diferente en función de su colocación. No es lo mismo colocarlas tras una serie de argumentos a modo de cierre conclusivo invitando a su aceptación, que al principio de la argumentación, pues puede suceder que si no viene respaldada por argumentos sólidos tenga un efecto negativo. No obstante, los enunciados interrogativos son siempre un desencadenante argumentativo, de ahí que sean un recurso frecuentemente empleado en las columnas periodísticas de carácter editorializante, es decir, con intención de conformar la opinión pública.

¿POR QUÉ SE HA METIDO Aznar en el berenjal de la reforma de los subsidios de paro? ¿Por qué ha tomado una iniciativa que ataca al centro de gravedad de la política sindical? ¿No sabía que en este tema los sindicatos no pueden ceder porque les va su credibilidad y su razón de ser? ¿Es el primer gran error táctico de Aznar o es un eslabón necesario en su proyecto, el más radicalmente ideológico que la democracia española ha conocido? Hay interpretaciones para todos los gustos. Pero la reconocida constancia de

Aznar en la persecución de sus objetivos de fondo hace que muchos piensen que el riesgo es buscado y calculado. (J. Ramoneda: “Trabajadores y subsidiados”, *El País* Suplemento dominical, 9-6-2002)

b) *En el discurso*, basta con proporcionar un contexto deformante y ridículo a un discurso de orientación ideológica contraria a la que sostiene el medio, para rebajarlo y desautorizarlo sin argumentos. Véase el comienzo del reportaje “Desmontando a la monja-bulo”:

Todos los narradores conocen la combinación perfecta para una buena historia: una víctima, un villano y un héroe. Y lo que vale para la ficción sirve también para una buena teoría conspirativa. Por poner un ejemplo nada al azar: la situación de la nueva gripe y la próxima vacuna. El reparto es fácil: la víctima es la humanidad, la verdad científica, los pobres del mundo; los villanos, la industria farmacéutica, la Organización Mundial de la Salud; y el héroe -escojamos uno; en este caso, una heroína-, una monja benedictina de las montañas de Montserrat, Teresa Forcades, con su famoso vídeo *Campanas por la gripe A*.

Habría sido más fácil, lógicamente, centrarse en otros personajes que, al amparo de Internet, han transmitido mensajes apocalípticos. Pero fijarse en Rauni Kilde, ex ministra de Sanidad finlandesa reconvertida en apóstol del desastre gracias a la información que obtiene de los extraterrestres, sería demasiado fácil. (*El País*, 1-11-2009, 38)

Lo mismo ocurre cuando se manipula el contexto de interpretación a una reproducción literal para denigrarla mediante el humor, o cuando se priva de voz al adversario, desidentificándolo, al transmitir una información relativa a lo que dice (parafraseándolo y sintetizándolo interesadamente o fragmentando y mezclando elementos de su discurso con el discurso del periodista). O cuando se hace que los agentes del decir se conviertan en actantes. Por ejemplo, un acontecimiento lingüístico como es que Aguirre le dice a Ignacio González que se retire como candidato para presidir Caja Madrid se convierte en *Aguirre se doblega ante Rajoy*, *Esperanza Aguirre cede en la batalla de Caja Madrid*, en los ejemplos analizados. No hay que olvidar que el discurso informativo es un complejo heterogéneo de discursos de diversa procedencia, de manera que siempre es una *oblicua allocutio*: en la voz periodística se amalgaman otras procedentes de las fuentes informativas y de los personajes de relevancia social que son citados. En la medida en que los enunciados se ligan a unos o a otros por lazos semántico-referenciales y el modo en que se

configura ello en el texto es decisivo para la transmisión de la información desde una ideología determinada:

Invertir en Afinsa y Fórum Filatélico, intervenidas por la Audiencia Nacional por una supuesta estafa masiva con 350.000 afectados, supone una garantía en rentabilidad y una seguridad contra el fraude. Lo mantuvo el *Boletín Económico de Información Comercial Española* (ICE), una publicación oficial del Ministerio de Economía que, en su número 2713, del 17 de diciembre de 2001, recomendó adquirir sellos para obtener rentabilidades cercanas al 10%. (*El País*, 19-5-06, 23)

Este es un ejemplo típico de manipulación informativa (sin anomalías en la sintaxis), pues en una misma estructura sintáctica se mezclan dos subjetividades no sólo diferentes, sino con conocimientos del mundo incompatibles. Por un lado, el conocimiento del periodista que sabe del fraude actual de esas sociedades de inversión y se lo recuerda a su interlocutor en la aposición explicativa, por otro lo atribuido a la publicación del *Boletín* que se entrecomilla como no asumido por la instancia periodística, y que debe ponerse en relación con un antes temporal (situación de enunciación original) de desconocimiento del fraude pero de constatación de beneficios. Las referencias a las que remite el enunciado *X supone Y*, no pueden nunca ser asumidas por la instancia original porque unas se miden con respecto a lo real del mundo actual y otras, metadiscursivamente, respecto a otro discurso. Pese a ello la organización textual del periodista que reproduce hace asumir a esa publicación oficial del Ministerio de Economía ambas referencias por eso se habla de manipulación informativa.

Asimismo hay manipulación cuando se ponen en relación dos o más informaciones, aparentemente co-orientadas, que pueden llevar a conclusiones falsas:

La delincuencia y la criminalidad aumentaron en España durante el año 2007 un 60% con respecto al año anterior. Los informes policiales señalan que sólo en Madrid dos de cada tres delitos están cometidos por inmigrantes.

La yuxtaposición de esos enunciados activa en el lector relaciones semántico-referenciales por contigüidad e interpreta uno por relación al otro, así que termina pensando que la delincuencia y la criminalidad son asunto de inmigrantes.

c) Utilizar en el discurso falacias o paralogismos que aplican a las premisas de partida un modo de deducción no válido. Por ejemplo, la argumentación *ad ignorantiam* tiene que ver con la carga de la prueba, pues se presenta un argumento para defender una causa, apelando a su inexistencia. La argumentación *ad misericordiam* apela a la empatía introduciendo en el debate argumentos de tipo emocional. La argumentación *ad verecundiam* apela a una cierta autoridad no compartida necesariamente. La argumentación *ad personam* que descalifica las tesis adversarias si exponer razones.

4. ANÁLISIS DEL TEXTO “DESMONTANDO A LA MONJA-BULO”

Me ha parecido interesante traer como caso práctico para analizar las relaciones entre lengua y manipulación en el discurso mediático el texto “Desmontando a la monja-bulo”, firmado por María R. Sahuquillo y Emilio de Benito (*El País*, 1-11-2009, 38-39. ver anexo), por varias razones: por un lado, se ha publicado unos días antes de la celebración de las Jornadas, por lo que su actualidad es máxima y no es necesario explicitar el contexto social en que se va a interpretar (las dudas hacia la efectividad de la nueva vacuna contra la gripe A y las campañas en pro de la vacunación en los llamados grupos de riesgo). Por otro lado, hablar de *dudas* implica que en el orden discursivo en que se mueven los medios de comunicación existen discursos contradictorios con respecto a este asunto y no todos tienen el mismo tratamiento ni el mismo peso o alcance mediático (sin contar con el hecho de que las autoridades sanitarias utilizan los medios para hacer llegar a la población medidas preventivas que garantizan la salud de los ciudadanos). Así, unos discursos avalan la conveniencia de la vacunación por tratarse de una “pandemia”, otros ponen en cuestión la misma definición de pandemia, así como los principios deontológicos y científicos que han guiado la preparación bioquímica de tales vacunas: tanto en la manipulación de los virales (posibles fallos y equivocaciones) como en la ganancia económica que supone para la industria farmacéutica la extensión universal de las campañas de vacunación y la inmunización contra ese virus.

Además, es interesante observar la competencia a la que Internet somete a la información mediática tradicional y cómo, a veces, es necesario que los propios medios intenten recobrar el espacio que creen que les pertenece: veracidad, autenticidad e imparcialidad de la información que

trasmiten a la sociedad, porque se sabe que está sometida a control (aunque no siempre se sepa de qué tipo es dicho control), frente a falsedad (*bulo*²¹), parcialidad o indiscriminación de los contenidos y fuentes, por ausencia de un control que filtre la información aparecida en Internet. Esto implica que por fuerza ha de darse una relación intertextual entre los diferentes tipos de discursos que se replican y se contienen unos a otros. Esto es, se aluden, se refieren, se citan desde diferentes perspectivas ideológicas

Esto es lo que ocurre en el artículo de *El País*. Los redactores se refieren al vídeo de casi una hora de duración *Campanas por la gripe A*, cuya autora es Teresa Forcades²² —una médica que también es monja benedictina (aparece en el vídeo vestida de religiosa)—, con intención de desautorizarlo por falta de pruebas claras sobre la verdad de sus tesis. Forcades habla a la cámara para alertar sobre las posibles consecuencias de inmunizar a la población contra un virus —no tan letal como la OMS ha hecho creer— con vacunas no muy probadas. Su finalidad es emprender una campaña de deslegitimación de las voces autorizadas (la OMS, la Agencia Europea del Medicamento, las empresas farmacéuticas), pues, según Forcades, tienen intereses ocultos.

Sin embargo, en el reportaje periodístico se apela a la empatía con los lectores procurando un estilo ameno, desenfadado, casi coloquial (y esto es otro tipo de manipulación), pero poco riguroso argumentativamente, pues, se mezclan indiscriminadamente exposición informativa (los hechos que se pretenden desmontar) y opinión (valoraciones, apreciaciones subjetivas, ironía, ridiculización de las tesis expuestas) y descalificación personal de la monja (*monja-bulo*). Véase la siguiente muestra:

- Porque el mérito de Forcades es que *—a pesar o gracias al hábito— parece seria, y, seguramente, actúa con buena intención. Con la mejor.*
- *Como Mary Poppins*, ella también, entre cucharada y cucharada de azúcar, puede hacer comulgar (*nunca mejor dicho*) con ruedas de molino.
- *—la médica no duda en compartir sus méritos—*
- *Ya está uno de los villanos descubierto: el laboratorio*
- *Vayamos ahora a por otro [villano] más gordo: la Organización Mundial de la Salud.*

²¹ Buló.- Noticia falsa propalada con algún fin (<<http://buscon.rae.es>> lema /buló/ consulta 3-11-2009).

²² El vídeo, grabado el 23 de septiembre de 2009, puede verse en YouTube <<http://www.youtube.com/watch?v=sEPYv6hkaTM>>.

- *Acabada la ciencia, Forcades se lanza a la conspiración pura y dura.* “Siempre ha habido grupos que quieren dominar el mundo... con buena intención”, señala la religiosa, *cuya única publicación conocida es un librito llamado Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas.*
- *Claro que hay más. De repente,* Forcades hace una mención a cómo se van a enriquecer “los Rockefeller y los Rothschild”.
- *Y, para acabar,* Forcades *permite* que todos seamos héroes.

La idea que se persigue en este texto periodístico es que se haga caso de las recomendaciones de las voces realmente autorizadas (y que aparecen bien tratadas en la información), que aconsejan a los gobiernos vacunar a la población de riesgo. Sus autores toman posiciones para cumplir un objetivo beneficioso para la ciudadanía: atajar lo que corre por Internet como un bulo (la verdad científica del discurso de Forcades no está constatada) que ha originado en la sociedad un movimiento creciente de sospecha ante la campaña de vacunación que llama a la rebelión (el número de visitas al vídeo lo demuestra). Sin embargo, tan altruista función social que se atribuyen los medios no se consigue, precisamente por la forma de tratar el asunto²³. No sólo porque apenas se contraponen a las tesis de Forcades argumentos científicos, datos, provenientes de voces cualificadas (argumentos *ad verecundiam*), sino porque cuando se proporcionan, las muestras de otros discursos no son datos, sino más bien valoraciones:

- Esta característica [actuar con buena intención] es la primera que destaca el epidemiólogo Andreu Segura. “*Lo más importante es que está convencida de lo que dice y que es honesta pensándolo*”, señala.
- Y, como hubo un fallo, existe el “peligro real” de que las futuras vacunas que fabrique este laboratorio *-que no se van a usar en España-* “estén contaminadas”. *Uno de los puntos que Segura rechaza, porque “entra en el juego del catastrofismo”.* [aunque se apele a una autoridad, el epidemiólogo, el argumento *ad verecundiam* elegido carece de rigor científico y es más una valoración]
- Como dice Pilar Pérez Breña, jefa de Virología del Centro Nacional de Epidemiología, “*uno supone que por ser monja y por estar en un convento no puede mentir o no tener razón*”. “*No tiene sentido que la industria farmacéutica quiera matar a sus propios clientes*” [argumento *ad ignorantiam* no sirve como prueba para contraargumentar a Forcades], sostiene la viróloga.

²³ Así lo constata la Defensora del Lector en su artículo “La monja y la teoría de la conspiración” (*El País*, 8-11-2009, 31).

O, simplemente, porque esos discursos autorizados no parecen discrepar tanto como se aparenta con respecto al discurso de Forcades:

- La monja afirma que sólo en el caso de pandemia la OMS puede conseguir que sus “recomendaciones” sean “órdenes” para los países, lo que le permitiría obligar a vacunar a la población sin su consentimiento o a decretar cuarentenas o aislamientos [...]

Una portavoz del Ministerio de Sanidad español²⁴ *-en cuyas guías sí que se incluyen estas medidas para casos extremos-* lo niega. “Sería la agencia de la ONU con más poder del mundo”, señala [obsérvese que es una valoración dada como un argumento *ad ignorantiam* y no sirve para objetar las tesis de Forcades]. Curiosamente, esta supuesta amenaza a la libertad es lo que menos preocupa a Segura. “*En determinadas circunstancias y siempre con una justificación explícita y clara y luego rindiendo cuentas, es admisible y conveniente la coerción sobre particulares para proteger la salud del conjunto.* Ella se opone a la obligatoriedad de la vacuna en cualquier caso. Yo no lo tengo tan claro”. Aunque admite que, dada la levedad de esta gripe, no es la situación. [Obsérvese que, en cierta medida, la cita de Segura da la razón al argumento de Forcades sobre el poder de la OMS. La objeción es una cuestión de pareceres: “yo no lo tengo tan claro”].

- Una preocupación, la de la seguridad, compartida por algunos miembros de la comunidad científica *-aunque por distintos motivos que los de Forcades-* que mientras se realizaban los ensayos mostraron su inquietud por la posibilidad de que se prescindiese de algunos pasos para acelerar la aprobación del fármaco. [No hay objeción, sino referencia a motivos diferentes que bastan para descalificar los que no son compartidos, pero no se justifica el rechazo]

Tampoco parece discrepar tanto el discurso de los propios periodistas con respecto a lo sostenido por Forcades, aunque se minimice luego la coincidencia con referencias preventivas:

La verdad es que, efectivamente, hubo un error, pero éste nunca supuso un peligro para nadie, porque la posible vacuna contra la gripe aviar está sólo en fase de experi-

²⁴ Obsérvese que no está identificada la fuente que se opone a la tesis de Forcades. Mientras que la fuente identificada, el epidemiólogo Segura, no sólo no desmiente lo dicho en el vídeo, sino que lo subraya (también los periodistas en el inciso). La discrepancia es un asunto de opiniones: “Ella se opone a la obligatoriedad de la vacuna en cualquier caso. Yo no lo tengo tan claro”.

mentación (por eso se inyectó a hurones). *Por si acaso*, tanto el Gobierno austriaco como la OMS investigaron el caso.

Pero, sobre todo, el texto no consigue su objetivo por las descalificaciones continuas a las que se somete a Teresa Forcades. Ya en el título se la agrede con la aposición que la va a identificar a lo largo del texto: *monja-bulo*, pero también cuando se la compara con un personaje de ficción Mary Poppins o cuando implícitamente se la califica de heroína, pues se sobrentiende que la anterior es Forcades:

Pero, al minuto seis, *aparece otra heroína*, la periodista Jane Bürgermeister, y su denuncia sobre “bioterrorismo e intento de cometer asesinato” contra uno de los laboratorios que fabrica vacunas con-tra la gripe, Baxter.

Del mismo modo, el discurso de Forcades aparece interpretado y fundido con la interpretación periodística, en cuyo relato la sintaxis aparece trufada de islotes entrecomillados, atribuidos así a ella, pero descontextualizados del discurso original. Es decir, se manipula su discurso y se desidentifica a la locutora originaria, pero se explicita una distancia enunciativa por parte de los periodistas que evalúan crítica e irónicamente la expresión. Asimismo, la contextualización de la situación de comunicación y ademanes de Forcades apuntan a esta distancia irónica:

- *Mirando a los ojos del televidente y con una ceja levemente levantada*, Forcades explica la historia descubierta por Bürgermeister. En enero, Baxter envió a varios laboratorios muestras de gripe aviar. En ellas había virus no desactivados. El resultado fue que los hurones inoculados en un centro checo murieron. Esta contaminación es “extremadamente improbable”, admiten tanto Forcades como Baxter. Parece “más probable pensar que haya mala intención”, añade Forcades. Parece. *No lo afirma; lo deja caer.*
- *Eso no quita para que Forcades vuelva varias veces sobre el asunto.* Si a “un técnico de laboratorio” *-la médica no duda en compartir sus méritos-* no se le hubiera ocurrido “por su cuenta” probar el material de Baxter, “tendríamos una pandemia”, dice más adelante. Y, como hubo un fallo, existe el “peligro real” de que las futuras vacunas que fabrique este laboratorio *-que no se van a usar en España-* “estén contaminadas”. Uno de los puntos que Segura rechaza, porque “entra en el juego del catastrofismo”.
- *Lo que no está claro es por qué supone Forcades* que la OMS manipuló sus propios reglamentos (la semana pasada en Madrid su representante Cristiana Salvi lo negó,

aunque admitió que esa escala de alerta no era la adecuada y que habría que cambiarla). *La monja afirma* que sólo en el caso de pandemia la OMS puede conseguir que sus “recomendaciones” sean “órdenes” para los países, lo que le permitiría obligar a vacunar a la población sin su consentimiento o a decretar cuarentenas o aislamientos. *Ya está el segundo villano desenmascarado*. [Obsérvese que pese a que se dice “lo que no está claro es...”, las referencias internas *Forcades ... La monja afirma* que se establecen para la cohesión textual, determinan una explicación desde la subjetividad periodística de posibles razones para suponer que la OMS, es decir, un sentido, una coherencia]

- *No queda claro si Forcades apoya esta teoría*. “No digo que no pueda ser”, dice refiriéndose a un posible complot para reducir a la mitad la población del mundo. Existe “la posibilidad”, añade. Aunque inmediatamente matiza: “Casi me arrepiento de haberlo dicho”. *Pero no lo quita del vídeo*.

Igualmente, se modalizan suspendiendo el valor de verdad que puedan tener los méritos científicos de Forcades: “Es médica por la Universidad de Barcelona, y *afirma que* se especializó en Medicina Interna en Nueva York”. Y se minimiza con un diminutivo la importancia de sus investigaciones o su aportación científica: “señala la religiosa, *cuya única publicación conocida es un librito* llamado *Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas*. Forcades, *que al parecer* realiza un doctorado sobre Terapias Alternativas”. Con estas técnicas de manipulación, la imagen de Forcades se ve afectada y desautorizada, para concluir con una reducción al absurdo que degrada irónicamente aún más sus posiciones: “Dos propuestas tan lógicas que no hay nadie, incluido el Ministerio de Sanidad español, que no esté de acuerdo”.

5. CONCLUSIONES

Después de estos análisis sobre el uso del lenguaje y la manipulación del discurso informativo, cabe preguntarse cómo hacer que el efecto pretendido no coincida con el conseguido. Esto es, cómo no convertirnos en sujetos afectados por la manipulación, en sujetos manipulados. Para ello no cabe más que volver al comienzo, a la introducción. En primer lugar, asumiendo esta dinámica como consustancial a los medios y no como un hecho excepcional. Pero, sobre todo, educando críticamente a los futuros consumidores de información mediática (nuestros alumnos), proporcionándoles en las clases de lengua española los conocimientos requeri-

dos para saber prevenirse ante la manipulación. Esto es, enseñar lengua, gramática, léxico y semántica con una visión integradora y aplicada a la realidad. De una manera práctica y menos teórica (porque la enseñanza teórica y formal en esos niveles de enseñanza, a lo sumo, sólo lleva a aplicar etiquetas debajo de cada secuencia analizada):

- a) Para que sepan interpretar esos discursos y no consideren ingenuamente que el acto de informar es altruista y que la labor del periodismo consiste exclusivamente en *hacer saber* a la ciudadanía algo que a esta le interesa y que desconoce. Para que sepan que los discursos están cargados de intenciones. Es el principio de influencia que gobierna el objetivo de todo acto de comunicación, pero que en el discurso informativo mediático se institucionaliza y se solapa con otras intenciones no siempre bien explicitadas.
- b) Para que aprendan a formularse cuestiones como: ¿quién se beneficia de lo informado y qué lo motiva a informar en este sentido y no en otro? ¿De dónde procede su saber y de qué naturaleza es (qué fuentes ha utilizado)? ¿A quién va dirigida realmente la información? ¿Cuál es el resultado pragmático y social, y cuál su efecto individual?
- c) Instándoles a que se cuestione sobre la *autenticidad* del hecho informativo (¿existe realmente esto?), sobre su *verosimilitud* (¿puede ser así como se relata?), la pertinencia (¿por qué se comunica ahora y de esta manera?). Y, sobre todo, para que se pregunte por quiénes son los agentes del discurso y qué ideología pretenden transmitir.
- d) Animándoles a diversificar y multiplicar los medios de comunicación que consumen.
- e) Instruyéndoles en el dominio de todas las claves del discurso y en el uso de una variedad prestigiosa de la lengua.
- f) Enseñándoles a interpretar los textos en consonancia con el género al que pertenecen.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz, 1995, *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó.

- Cassetti, F. y F. Di Chio, 1999, *Análisis de la televisión. Instrumentos, métodos y prácticas de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Charaudeau, P., 1995, "Rôles sociaux et rôles langagiers", *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Université de Aix-en-Provence, pp. 79-96.
- Charaudeau, P., 2003, *El discurso de la información mediática. La construcción del espejo social*, Barcelona, Gedisa.
- González Cantos, M. D., 2001, "Enseñar lengua en Andalucía", en A. Narbona (ed.), *Actas de las jornadas sobre El habla andaluza, febrero 2000*, Estepa, Ayuntamiento de Estepa, pp. 231-255.
- González Cantos, M. D., 2007, "Aplicaciones didácticas de las teorías del Análisis del Discurso a la enseñanza de los discursos orales", en L. Cortés et al. (coords.), *Discurso y oralidad. Homenaje al profesor J. J. de Bustos Tovar*, Madrid, Arco Libros, pp. 269-280.
- López García, Á., 1996, *Escritura e información. La estructura del lenguaje periodístico*, Madrid, Cátedra.
- Méndez G^a de Paredes, E., 2001, "Aspectos gramaticales y discursivos de los verbos de comunicación", en E. Méndez, J. Mendoza y Y. Congosto (eds.), *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de filología y lingüística españolas en memoria de Emilio Alarcos*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 349-370.
- Rodrigo Alsina, M., 1991, *La construcción de la noticia*, Barcelona, Paidós.
- Sánchez Noriega, J. L., 2002, *Crítica de la seducción mediática. Comunicación y cultura de masas en la opulencia informativa*, Madrid, Tecnos.
- Van Dijk, T. A., 1990, *La noticia como discurso*, Barcelona, Paidós.
- Verón, E., 1983, *Construir el acontecimiento*, Barcelona, Gedisa.

ANEXOS

A)

Desmontando a la monja bulo *El País* (Vida y Artes), 1-11-09, 38-39

María R. Sahuquillo / Emilio de Benito

Todos los narradores conocen la combinación perfecta para una buena historia: una víctima, un villano y un héroe. Y lo que vale para la ficción sirve también para una buena teoría conspirativa. Por poner un ejemplo nada al azar: la situación de la nueva gripe y la próxima

vacuna. El reparto es fácil: la víctima es la humanidad, la verdad científica, los pobres del mundo; los villanos, la industria farmacéutica, la Organización Mundial de la Salud; y el héroe -escojamos uno; en este caso, una heroína-, una monja benedictina de las montañas de Montserrat, Teresa Forcades, con su famoso vídeo *Campanas por la gripe A*.

Habría sido más fácil, lógicamente, centrarse en otros personajes que, al amparo de Internet, han transmitido mensajes apocalípticos. Pero fijarse en Rauni Kilde, ex ministra de Sanidad finlandesa reconvertida en apóstol del desastre gracias a la información que obtiene de los extraterrestres, sería demasiado fácil.

Porque el mérito de Forcades es que -a pesar o gracias al hábito- parece seria, y, seguramente, actúa con buena intención. Con la mejor. Es médica por la Universidad de Barcelona, y afirma que se especializó en Medicina Interna en Nueva York. De hecho, la suya es, de todas las iniciativas ciudadanas, una de las mejor fundamentadas. Y ahí está el mérito. Como Mary Poppins, ella también, entre cucharada y cucharada de azúcar, puede hacer comulgar (nunca mejor dicho) con ruedas de molino.

Esta característica es la primera que destaca el epidemiólogo Andreu Segura. "Lo más importante es que está convencida de lo que dice y que es honesta pensándolo", señala.

Forcades, que en las semanas posteriores a colgar su vídeo en YouTube ha participado en varios programas de televisión y de radio en los que ha explicado su teoría de que la de la nueva gripe es una pandemia creada por los grandes laboratorios, está ahora ilocalizable. EL PAÍS ha tratado de ponerse en contacto con ella sin éxito. "Estará estudiando o dando clases. Últimamente está muy ocupada", intenta disculparla tímidamente una de sus hermanas del monasterio Sant Benet. "Vive ahora en Alemania", dice. Pero la Red es ineludible casi siempre, y el vídeo de Forcades tiene cientos de miles de visitas en YouTube y ha sido enlazado a centenares de webs. En la filmación, de alrededor de una hora, hay mucho de ese azúcar de Poppins. Empieza por un recorrido histórico, casos de gripe A, informes sobre la baja letalidad del virus... nada que ningún epidemiólogo no habría suscrito. Pero, al minuto seis, aparece otra heroína, la periodista Jane Bürgermeister, y su denuncia sobre "bioterrorismo e intento de cometer asesinato" contra uno de los laboratorios que fabrica vacunas contra la gripe, Baxter.

Mirando a los ojos del televidente y con una ceja levemente levantada, Forcades explica la historia descubierta por Bürgermeister. En enero, Baxter envió a varios laboratorios muestras de gripe aviar. En ellas había virus no desactivados. El resultado fue que los hurones inoculados en un centro checo murieron. Esta contaminación es "extremadamente improbable", admiten tanto Forcades como Baxter. Parece "más probable pensar que haya mala intención", añade Forcades. Parece. No lo afirma; lo deja caer.

La verdad es que, efectivamente, hubo un error, pero éste nunca supuso un peligro para nadie, porque la posible vacuna contra la gripe aviar está sólo en fase de experimentación (por eso se inyectó a hurones). Por si acaso, tanto el Gobierno austriaco como la OMS investigaron el caso. Ni siquiera el personal que manejó aquel material ha tenido secuelas.

Eso no quita para que Forcades vuelva varias veces sobre el asunto. Si a "un técnico de laboratorio" -la médica no duda en compartir sus méritos- no se le hubiera ocurrido "por su cuenta" probar el material de Baxter, "tendríamos una pandemia", dice más adelante. Y, como hubo un fallo, existe el "peligro real" de que las futuras vacunas que fabrique este laboratorio -que no se van a usar en España- "estén contaminadas". Uno de los puntos que Segura rechaza, porque "entra en el juego del catastrofismo".

Una preocupación, la de la seguridad, compartida por algunos miembros de la comunidad científica -aunque por distintos motivos que los de Forcades- que mientras se realizaban los ensayos mostraron su inquietud por la posibilidad de que se prescindiese de algunos pasos para acelerar la aprobación del fármaco. Algo que, sin embargo, no ha ocurrido. El viernes mismo, la OMS defendió, una vez más, la seguridad de las vacunas que se están elaborando. Tanto si portan o no los polémicos coadyuvantes -sustancias que aumentan la potencia inmunológica del antígeno y de los que también habla Forcades, quien sostiene que no son fiables y que pueden producir gravísimos efectos secundarios- la OMS garantiza la seguridad de las vacunas. También la Agencia Europea del Medicamento.

Pero el miedo a la inmunización está ahí y el polémico vídeo de la monja que habla sobre la gripe A también es de lo más comentado entre la siempre tan mesurada comunidad científica. "Creo en la libertad de expresión y no dudo de la buena voluntad de esta persona. Hace algunas afirmaciones que pueden tener verosimilitud, pero a su vez comete multitud de inexactitudes. Habla del riesgo de meter a la población virus vivos insinuando intenciones devastadoras (parece desconocer que en nuestro medio las vacunas no contienen virus vivos, sino que son inactivadas), sugiere terribles riesgos de los adyuvantes y otros extremos que, sin hacer juicio de intenciones, al menos muestran serio desconocimiento de la materia", asegura José María Martín Moreno, catedrático de Medicina Preventiva y Salud Pública de la Universidad de Valencia. Una opinión que comparte Juan Martínez Hernández, experto en Medicina Preventiva y asesor científico de la Organización Médica Colegial (OMC), que asegura que Forcades mezcla las cosas "con un evidente propósito de desprestigiar la vacunación". "Los laboratorios llevan más de 10 años desarrollando adyuvantes para potenciar el efecto de sus vacunas", sostiene indignado Martínez Hernández.

Ya está uno de los villanos descubierto: el laboratorio.

Como dice Pilar Pérez Breña, jefa de Virología del Centro Nacional de Epidemiología, "uno supone que por ser monja y por estar en un convento no puede mentir o no tener razón". "No tiene sentido que la industria farmacéutica quiera matar a sus propios clientes", sostiene la viróloga.

Vayamos ahora a por otro más gordo: la Organización Mundial de la Salud. Según explica Forcades citando a la cadena CNN, la OMS cambió en mayo su definición de pandemia en una parte de su *web* para que se ajustara a la situación de la nueva gripe. No se trata de un cambio menor: quitar de las condiciones necesarias la necesidad de que se hable de una enfermedad grave. Un punto que José María Martín Moreno, que además es asesor de la

OMS, niega. "La definición de fase pandémica estaba ya establecida desde hace años. Lo que se hizo no fue cambiarla sino dejar explícito que el término pandemia no significaba nada más (ni nada menos) que una enfermedad que se ha propagado con incidencia superior a la habitual en muchas regiones del mundo", asegura.

Tal y como dice Martín Moreno, en mayo de 2005 ya estaban definidas las fases actuales. Lo demuestra el documento de preparación ante la gripe aviar del Gobierno español, en el que se copiaron letra por letra los niveles de la OMS. Y ahí no había mención alguna a la gravedad de la enfermedad, sino sólo a la facilidad de transmisión entre personas y en distintas zonas geográficas. Las dos condiciones que llevaron a la OMS a declarar la pandemia el 11 de junio de 2009.

Lo que no está claro es por qué supone Forcades que la OMS manipuló sus propios reglamentos (la semana pasada en Madrid su representante Cristiana Salvi lo negó, aunque admitió que esa escala de alerta no era la adecuada y que habría que cambiarla). La monja afirma que sólo en el caso de pandemia la OMS puede conseguir que sus "recomendaciones" sean "órdenes" para los países, lo que le permitiría obligar a vacunar a la población sin su consentimiento o a decretar cuarentenas o aislamientos. Ya está el segundo villano desmascarado.

Una portavoz del Ministerio de Sanidad español -en cuyas guías sí que se incluyen estas medidas para casos extremos- lo niega. "Sería la agencia de la ONU con más poder del mundo", señala. Curiosamente, esta supuesta amenaza a la libertad es lo que menos preocupa a Segura. "En determinadas circunstancias y siempre con una justificación explícita y clara y luego rindiendo cuentas, es admisible y conveniente la coerción sobre particulares para proteger la salud del conjunto. Ella se opone a la obligatoriedad de la vacuna en cualquier caso. Yo no lo tengo tan claro". Aunque admite que, dada la levedad de esta gripe, no es la situación.

Acabada la ciencia, Forcades se lanza a la conspiración pura y dura. "Siempre ha habido grupos que quieren dominar el mundo... con buena intención", señala la religiosa, cuya única publicación conocida es un librito llamado *Los crímenes de las grandes compañías farmacéuticas*. Forcades, que al parecer realiza un doctorado sobre Terapias Alternativas, también recuerda que hay teorías que -como sostiene la finlandesa Kilde- indican que estamos ante un "exceso de población", y que una pandemia a tiempo (o una vacuna convenientemente contaminada) puede servir para acabar con la superpoblación.

No es una idea nueva. Los integristas musulmanes del norte de Nigeria se oponían a la vacunar a los niños contra la polio porque decían que el fármaco era un arma estadounidense para propagar el sida y para dejar estériles a las niñas (el daño de la vacuna contra la meningitis de Pfizer en 1996 todavía colea, reavivado por el libro y la película *El jardinero fiel*).

No queda claro si Forcades apoya esta teoría. "No digo que no pueda ser", dice refiriéndose a un posible complot para reducir a la mitad la población del mundo. Existe "la posibi-

lidad", añade. Aunque inmediatamente matiza: "Casi me arrepiento de haberlo dicho". Pero no lo quita del vídeo.

Claro que hay más. De repente, Forcades hace una mención a cómo se van a enriquecer "los Rockefeller y los Rothschild". Y una mención a otras luchas populares, como la de los transgénicos o la movilización de la calle ante la gestión del PP de los atentados del 11-M. Es algo que no tiene nada que ver, pero que ayuda a dar un perfil de persona moderna y comprometida.

Y, para acabar, Forcades permite que todos seamos héroes. Primero, no vacunándonos. Y, segundo, luchando por dos asuntos: que el que no quiera no se vea forzado a inmunizarse; y que si alguien lo hace y sufre algún efecto adverso, pueda reclamar una indemnización. Dos propuestas tan lógicas que no hay nadie, incluido el Ministerio de Sanidad español, que no esté de acuerdo.

B)

QUINO

BOGROV UN SOLDADO DEL EJÉRCITO QUE APOYA AL DEMOCRÁTICO PRESIDENTE MAZEVICH REGALA CHOCOLATE A UNA MADRE Y SU HIJITA ENTRE LAS RUINAS DE SU CASA DESTRUIDA POR GUERRILLEROS.

SAN JUAN DE TALPINO UN AGENTE DEL CUERPO ANTINARCÓTIOS CONTROLA LOS DOCUMENTOS DE UNA CAMPESINA, MUCHAS DE ELAS UTILIZAN A SUS HIJOS PARA PASAR DROGA DOLITA EN SUS BOLSITOS.

MAHÍ PARA CELEBRAR EL DÍA DEL EJÉRCITO LAS MUJERES DE ESTE PEQUEÑO PAÍS SIGUEN LA ANTIGUA TRADICIÓN DE CONSEGUIR A CADA SOLDADO TABLETAS DE AZÚCAR, UN TÍPICO DULCE ELABORADO CON SEMILLAS DE PECHO.

SINERRA UN INFORME DEL UNICEF REVELA QUE CRICE EN TODO EL MUNDO EL NÚMERO DE NIÑOS VÍCTIMAS DE ABUSO SEXUAL. EN LA FOTO, UNA MADRE OFRECE SU PEQUEÑA HISA A UN IGNOTO SOLDADO A CAMBIO DE UN POCO DE CHOCOLATE.

KAFARUNA UNA PEQUEÑA AMARROZI ENTREGA A UN INTEGRANTE DE LA MILICIA MENSAJEROS PARA PAZ UN PEDAZO DE ABRACIMIENTO POR HABER DADO MUERTE A LOS NIÑOS MALUCOS QUE HABIAN ROBADO MENCA.

BOGROV UN GUERRILLERO DEL FRENTE PATRÓTIPO REGALA CHOCOLATE A UNA MADRE Y SU HIJITA ENTRE LAS RUINAS DE SU CASA DESTRUIDA POR EL EJÉRCITO QUE APOYA AL BAMBUNARIO PE...MAZEVICH.

EL ESPAÑOL EN EL CENTRO PENINSULAR*

Isabel Molina Martos

Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la dialectología no ha prestado suficiente atención al estudio sincrónico de las variedades del español que se usan en Castilla —las *hablas castellanas*— probablemente porque se han considerado demasiado cercanas a la lengua normativa y por lo tanto carentes de interés. Pero la dialectología ha ampliado y matizado su objeto de estudio y ya no se limita a lo que pueda parecer más exótico o alejado de la lengua estándar; nuestro objetivo actualmente es ofrecer una visión completa, realista y desprejuiciada de los usos lingüísticos específicos de cada comunidad de habla, con independencia de que estén más o menos alejados de la norma general. En definitiva, se trata de ofrecer una imagen de las hablas tan pegada a la realidad como sea posible. ¿Y qué sucede en la realidad? Que las lenguas son entidades dinámicas de naturaleza esencialmente social y en constante proceso de transformación. Las lenguas cambian porque son hechos de naturaleza social y, del mismo modo que las sociedades evolucionan y se van transformando, también cambian las lenguas de acuerdo con las necesidades de cambio que experimentan las sociedades en cada momento de su historia.

* Este artículo se incluye en el proyecto de investigación HUM2007-65602-C07-02.

Pondré el énfasis en el hecho de que ni si quiera las hablas castellanas, tan pretendidamente próximas a la lengua normativa, escapan al dinamismo que es intrínseco a cualquier lengua natural. Y, lo más importante, que ese dinamismo, esa tendencia de la lengua a evolucionar y a cambiar no es una tendencia ciega, sino que responde a cientos de miles de impulsos individuales que desencadenan cambios. Abordaré el estudio del cambio lingüístico como un reflejo del cambio social cuyo desarrollo y posible consolidación están atemperados por la presión de la norma, la que manejan los hablantes con más prestigio social, los cultos. Ilustraré algunos cambios lingüísticos que hoy día están activos tanto en las hablas andaluzas como en las castellanas, y señalaré cómo sus posibilidades de avanzar hasta consolidarse en la región, o bien de verse frenados, dependen del prestigio que tengan los grupos sociales que los impulsan. Adoptaré, por consiguiente, un enfoque dialectal y sociolingüístico.

2. DIVISIÓN DIALECTAL DE LAS HABLAS CASTELLANAS

Desde una perspectiva dialectal, en la lengua de Castilla son claramente diferenciables las hablas septentrionales de las hablas de transición y de las meridionales. El norte representa la etapa más conservadora, al tiempo que las variedades del centro y del sur muestran rasgos innovadores. Castilla-León se adscribe dialectalmente a la zona norte, mientras que Madrid y Castilla-La Mancha se consideran hablas de transición, a caballo entre las meridionales, abiertamente innovadoras, y las norteñas, de carácter conservador.



Mapa 1: División dialectal de las hablas castellanas

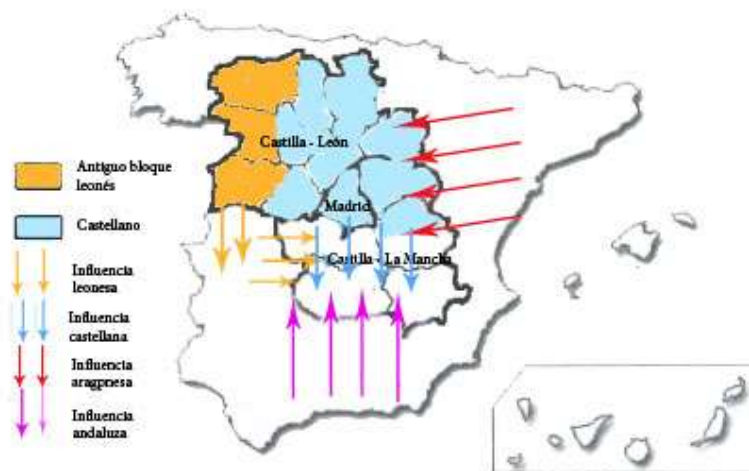
Antiguamente, el bloque castellano septentrional se dividía trazando un corte vertical que separaba las hablas occidentales de las orientales. Esta segunda división Este/ Oeste se debe a influencias dialectales anteriores a la Reconquista que, precisamente por efecto de esta, se prolongaron hasta alcanzar el mediodía peninsular. Todavía hoy permanecen restos del antiguo complejo dialectal en Castilla-León que permite agrupar las tres provincias de León, Zamora y Salamanca, por una parte, y por otra, las seis restantes: Valladolid, Ávila, Soria, Segovia, Palencia y Burgos.

Las tres primeras, integrantes de la franja lingüística que configuraba el antiguo “dialecto leonés”, presentan una acusada personalidad léxica cuya vitalidad se desdibuja en su avance hacia el sur hasta confundirse con el castellano común (Montero Curiel 2004: 197); en oposición a ese antiguo bloque leonés, las otras seis provincias no conforman un área homogénea (Borrego 1999).

La división Este/Oeste de las hablas castellano-leonesas se prolonga hacia el sur, por tierras de Castilla-La Mancha, de modo que también en la región central peninsular se oponen las provincias occidentales, con influencia de las hablas leonesas y extremeñas, a las orientales, de influencia aragonesa. La actual división administrativa tampoco aquí se corresponde con una unidad lingüística, pues Madrid, Guadalajara y el

norte de Cuenca son tierras más conservadoras, mientras que Albacete, Ciudad Real y Toledo son más innovadoras (Moreno Fernández 1996: 229).

De la diversidad de influencias que la región ha recibido a lo largo de la historia resulta fácil llegar a la conclusión de que hoy día las hablas castellanas no conforman un bloque monolítico; más bien al contrario, la región castellano manchega ocupa un área dialectal de “transición” por la que atraviesa un *haz de isoglosas* que representa los límites geográficos de diversos desarrollos lingüísticos.



Mapa 2: Influencias dialectales en las hablas castellanas

2. IDENTIFICACIÓN DEL CASTELLANO CON LA NORMA DE REFERENCIA

Para una caracterización lingüística de Castilla hay que tener en cuenta, además, que las formas más conservadoras del castellano se han identificado a lo largo de los siglos con la norma de referencia. La conciencia de que la manera *más correcta* de hablar castellano es la de Castilla es el resultado de un proceso secular, claramente identificable desde el siglo XVI, que se concretaría en el XVIII con la creación de la Real Academia Española y las tareas de codificación de la lengua castellana (García Mouton 2006). La estandarización significó el reconocimiento político y social de la variedad castellana como lengua, hecho que ha influido nota-

blemente en la evolución y en la configuración sociolingüística de la zona (Villena 2006: 1802).

La conciencia popular de los propios castellano-hablantes sitúa las variedades más prestigiosas de esta lengua, las mejor valoradas, en algún lugar de Castilla León por varias razones (Borrego 1999):

- Tradicionalmente se ha empleado la palabra “castellano” como sinónimo de “español” y Castilla viene, por tanto, a identificarse como modelo.
- El castellano no convive en Castilla con otros sistemas lingüísticos, como sucede en Cataluña, País Vasco, etc. y no está, por ello, expuesto a los procesos de transferencia lingüística que son típicos de las situaciones de lenguas en contacto.
- La variedad de castellano que se usa en el centro peninsular es la que más se parece a la que propagan los medios de comunicación.
- Esa variedad está muy próxima a la escritura, que siempre se identifica con la lengua de prestigio.

3. MEDIO URBANO Y MEDIO RURAL EN CASTILLA

Por otra parte, es preciso distinguir en Castilla —como en el resto de España— lo que está sucediendo en el medio rural y en el medio urbano. La sociolingüística nos ha enseñado que los desarrollos lingüísticos que se han producido en España a lo largo del siglo XX, y de lo que llevamos del XXI, han sido en su mayoría impulsados desde las ciudades, porque son estas, y no las comunidades rurales, las que actualmente tienen prestigio para llevar adelante innovaciones en la lengua. ¿Por qué? Entre otras razones porque en el medio urbano es donde se concentra el poder económico, en primer lugar, y también la actividad cultural “oficial”.

En este sentido, es importante destacar que en la región castellana la única gran ciudad de referencia es Madrid; y ello se debe a que durante los siglos XVIII y XIX en España se consolidó un modelo de distribución geográfica que concentraba la población en las costas este y sur y abandonaba la meseta central (Moreno Fernández 2005). Al mismo tiempo, a lo largo del siglo XX se experimentó un enorme desarrollo demográfico y un intenso proceso de urbanización. En lo lingüístico, la urbanización se ha traducido en desdialectalización —pérdida de los usos lingüísticos locales— y convergencia con la lengua urbana, hechos a los que en buena

medida han contribuido el abandono del campo y la ampliación del derecho a la educación, pues en la escuela es donde los hablantes entramos en contacto con la norma.

Especialmente desde los años sesenta y setenta, la población campesina acude masivamente a las ciudades en busca de una mejora económica, pero en Castilla, Madrid fue el único centro urbano capaz de atraer grandes masas campesinas. Durante el siglo XX, la capital ha sido la única ciudad de la Meseta castellana con suficiente entidad socioeconómica para funcionar como centro lingüístico de referencia. Una de las consecuencias de la emigración es que las variedades conservadoras del castellano se han puesto en contacto con las innovadoras, y sabemos que cuando diversos sistemas lingüísticos se ponen en contacto se desencadenan cambios en la lengua. Veamos algunos de estos cambios.

4. PROCESOS SOCIOLINGÜÍSTICOS DE LAS HABLAS CASTELLANAS

Desde la sociolingüística se afirma que para que la lengua cambie, antes tiene que haber variación. Así por ejemplo, para pronunciar la -d- intervocálica el castellano-hablante puede elegir entre realizarla plena (*sentado, cansada, vivido*) o eliminarla (*sentao, cansá, vivió*) porque dispone de variantes activas en el habla. En algún momento de la evolución, una de las dos soluciones terminará por imponerse a la otra y el cambio lingüístico habrá llegado a su final. Podemos saber cómo está cambiando la lengua en Castilla a través del examen de aquellos fenómenos lingüísticos que presentan variación, y de la distribución de esas variantes en la estructura social (qué grupos sociales prefieren mantener la -d- y cuáles optan por no pronunciarla). Si, pongamos por ejemplo, los grupos sociales con más prestigio, como los hablantes cultos, los profesionales, las clases medias altas, etc. deciden mantener la -d- (decir *cansado, sentada, vivido*), es probable que otros los imiten, el cambio se vea impulsado y continúe avanzando hasta difundirse al resto de la comunidad.

Para ilustrar cuál es la situación lingüística de Castilla he seleccionado una serie de fenómenos variables, activos en toda el área castellana. Se trata de cuatro variables fónicas:

1. El *yeísmo* o eliminación del fonema /ʎ/ “lluvia”, “calle”, que se sustituye por /j/; decimos “caye”, “yuvia”. Aquí las alternativas que tiene el hablante son (a) mantener la oposición de fonemas “ll”

y “y” (decir *calle, lluvia*); (b) no mantenerla y reducir las dos unidades a una sola, la “y” (yeísmo) (decir *caye, yuvia*). Los hablantes más conservadores son los que mantienen la antigua oposición de *ll* y *y*, mientras que los yeístas son los que utilizan la variante innovadora.

2. Tendencia a la relajación y a la pérdida de la *-d/-* intervocálica: *sentado>sentao, cansada>cansá, movido>movío*; la solución más conservadora es la que mantiene la *-d-* y su eliminación, la elisión, es la más innovadora.
3. Relajación y pérdida de la *-s/*: *moscas>mojcas, las casas>lah casa*. La solución conservadora consiste en mantener la *-s*, mientras que las diversas pronunciaciones relajadas de la *ese* o su pérdida son soluciones innovadoras.
4. Relajación o refuerzo de la *-d/* implosiva: *Madrid >Madrí >Madriz*. La solución conservadora es la que pronuncia la *-d* final como [d]; las soluciones innovadoras son la pérdida de la *-d* y el desarrollo posterior de un refuerzo articulatorio (*Madrí, Madriz*).

Para estas cuatro variables, Andalucía opta siempre por la solución más innovadora, mientras que en Castilla hay zonas que prefieren la innovación y otras que siguen la solución conservadora; pero es importante señalar que Andalucía no siempre es más innovadora lingüísticamente que Castilla, aunque tendemos a pensar que sí lo es por su mayor dinamismo fonético; así por ejemplo, el uso que se hace en Andalucía de los pronombres átonos (*laísmo, loísmo, leísmo*) es más conservador que el que hoy día se está imponiendo en las hablas castellanas.

4.1. Variación fónica

4.1.1. Yeísmo

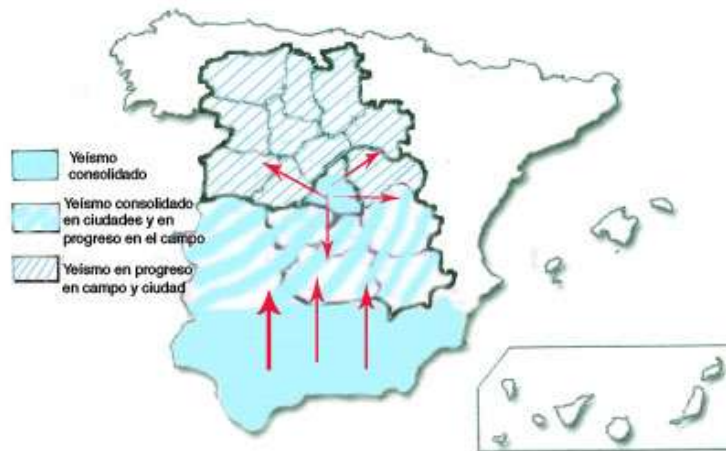
El mapa 3 muestra tres grandes áreas por las que ha progresado la innovación. La región más innovadora es Andalucía, donde primero se extendió y se generalizó el yeísmo. Por influencia de Andalucía, el cambio se difunde hacia el norte, a las regiones geográficamente más próximas, pero no avanza linealmente pues es un cambio urbano. Es decir, salta de una ciudad a otra y desde las ciudades se difunde al medio rural.

Aunque históricamente el yeísmo se ha desarrollado en diferentes zonas de la geografía española, la distribución que hoy presenta la innova-

ción deja ver que su avance por territorio castellano es de origen andaluz: en Castilla La Mancha el yeísmo está consolidado en las ciudades, donde ya prácticamente nadie sabe pronunciar la “ll”, pero el cambio sigue activo en los pueblos (Moreno Fernández 1996).

Si continuamos ascendiendo por la geografía, en Castilla León la introducción del yeísmo está mucho más retrasada que en Castilla La Mancha; no se ha consolidado en las ciudades y su presencia en el campo es sólo incipiente (Aguado Candanedo 1984, Martínez Martín 1983). Claro que esta situación está cambiando muy deprisa, en sintonía con la dirección que marca Madrid, que además de ser la capital está apoyada por los medios de comunicación y por la escuela, donde ya no se insiste en enseñar la antigua distinción (Molina 2006).

Cabría preguntarse por qué se está consolidando en Castilla una innovación de origen meridional, pues Andalucía no es una región de referencia lingüística para los castellano-hablantes. Es muy importante el papel que ha representado la emigración de origen meridional en Madrid desde el siglo XIX, en el sentido de que la presencia continuada de andaluces en la capital —y de hablantes de origen meridional en general— ha permitido la consolidación de este cambio en la capital durante las primeras décadas del siglo XX y Madrid, a su vez, hoy en día continúa contribuyendo a extenderlo a las áreas castellanas más conservadoras.

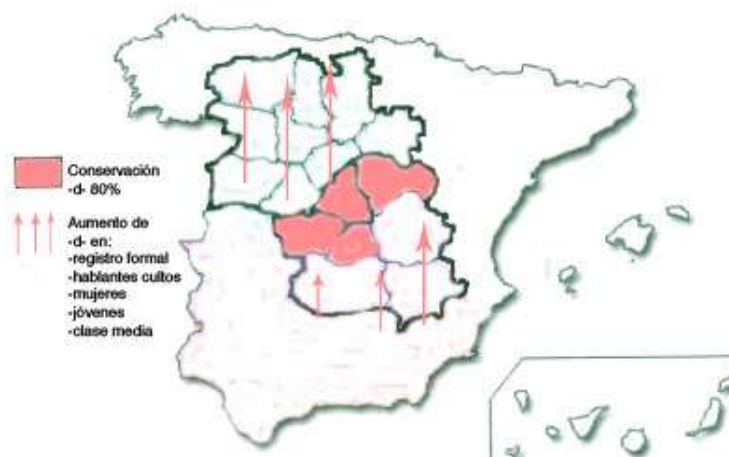


Mapa 3: Evolución del yeísmo en las hablas castellanas

4.1.2. Dental sonora -d/-

La variable -d/- ha desarrollado soluciones debilitadas tanto en las ciudades castellanas del norte como en las meridionales. Para acotar la difusión de este cambio y simplificarlo mucho —pues es bastante más complejo de lo que aquí voy a reflejar— me referiré solamente a su evolución en las ciudades y en la terminación *-ado*.

No hay datos sociolingüísticos para cubrir la situación en el medio rural y los que tenemos de las ciudades son fragmentarios. Los únicos estudios sociolingüísticos completos de ciudades castellanas que contemplan este cambio son los de Valladolid (Wylliams 1987), Madrid (Gil Peña 2005) y Toledo (Molina 1998), donde el mantenimiento de la -d- (*senta-do, cansado, animado*) ha pasado a convertirse en la solución más frecuente (se mantiene por encima del 80% de las realizaciones que hemos recontado). La información que tenemos sobre las otras ciudades de la región es muy incompleta y fragmentaria pero es suficiente para concluir que el debilitamiento de la dental intervocálica en las terminaciones en *-ado*, en otro tiempo estuvo muy avanzado, tanto en Castilla-León como en Castilla la Mancha, y que no se trata, como podría creerse, de una solución meridional. Toda España, desde la cornisa Cantábrica hasta Andalucía, tiende a la relajación de la dental intervocálica en ese contexto fónico pero, por distintas razones, tal tendencia hoy está retrocediendo: los hablantes cultos, pertenecientes a los estratos sociales medio y alto, prefieren la solución normativa; está muy extendida entre las generaciones jóvenes y entre las mujeres, que la favorecen más que los hombres, y además es un cambio de origen urbano y por lo tanto más atractivo para los hablantes que si fuera rural. En el centro de Madrid es donde más se utilizan las variantes normativas, y probablemente es el modelo que siguen las ciudades cercanas, como Getafe (Martín Butragueño 1991), Alcalá de Henares (Blanco 2004) o Toledo (Molina 1998). A diferencia del yeísmo, la conservación de la -d- recibe el apoyo de la escuela. Su difusión en las ciudades del norte se explica en parte por la presión de la norma.



Mapa 4: Conservación de la -d- en -ado en las hablas urbanas castellanas

4.1.3. -s/ implosiva

La relajación de la *ese* en final de sílaba o de palabra es otro fenómeno de origen meridional, con un desarrollo más o menos intenso en el resto del castellano. Curiosamente, el apriorismo de que en Castilla León no se aspira la *ese* ha provocado que no se tenga en cuenta en las investigaciones sociolingüísticas; y esto es un problema, pues sabemos que, aunque no sea un proceso característico de las hablas rurales de Castilla León, sí hay soluciones relajadas en puntos meridionales de la provincia de Salamanca y del Sur y Este de Ávila, tal y como se refleja en el *Atlas Lingüístico de Castilla-León*.

También sabemos que, por ejemplo en Valladolid, sí se aspira la *ese* en los niveles sociales más bajos (se oye decir *mosca* > *mohca*), pero no se han hecho investigaciones sociolingüísticas en las ciudades castellano leonesas para comprobar si el cambio está avanzando, retrocediendo, o no existe en absoluto. Lo único que sabemos con seguridad es lo que nos dice el *Atlas de Castilla-León*: que los pueblos mantienen la *ese*, con la excepción de algunas localidades al sur de Salamanca y de Ávila.

La realidad es mucho más compleja en Castilla-La Mancha, pues son hablas de transición, a medio camino entre las hablas andaluzas y las castellano-leonesas. Decimos que en Castilla la Mancha la -s/ es una variable socialmente estratificada, es decir, algunos grupos sociales favo-

recen su conservación y otros prefieren usar variantes relajadas como la aspiración, la asimilación o la pérdida.

Según los datos rurales, el norte de la región (Madrid, Guadalajara y Norte de Cuenca) favorece la conservación, mientras que las provincias más meridionales se aproximan a las hablas extremeñas, andaluzas y murcianas, con tendencia al debilitamiento (Moreno Fernández 1996: 217). En las ciudades castellano-manchegas se confirma esta caracterización general: Guadalajara (Valdés 2002) y Madrid (Gil Peña 2006) mantienen la *ese* en porcentajes superiores al 80%, mientras que en las ciudades castellanas meridionales, como Toledo, disminuye la retención de la sibilante por debajo del 60%.

Pero lo más relevante es hacia dónde se dirige el cambio: la distribución social de las variantes de la *ese* nos permite saber que los castellano hablantes prefieren la solución conservadora —que es la normativa— y tienden a recuperarla. Hay un proceso de regresión en la pronunciación de esta consonante; actualmente, se detecta un progresivo abandono de las pronunciaciones relajadas y una tendencia a conservar más la *ese*: la aspiración se oye mucho en los mayores de 55 años, pero va disminuyendo con la edad. El hecho de que los jóvenes sean más conservadores que los mayores indica una involución de la tendencia. Además de los jóvenes, favorecen el proceso las mujeres y los hablantes de instrucción media y alta, porque la conservación de la *ese* se refuerza desde la escuela.



Mapa 5: Conservación y relajación de la *-s/* en las hablas castellanas

¿Desde dónde se impulsa este cambio? Hay un movimiento de convergencia con los usos normativos madrileños, especialmente entre la población inmigrante, que trata de integrarse a la nueva comunidad adaptándose a la forma de hablar de Madrid —como se refleja en las pautas de hipercorrección de los jóvenes de Getafe— (Martín Butragueño 1993). Esto hablantes muestran el patrón característico de los procesos de desdialectalización urbanos, que consiste en abandonar la variedad dialectal de origen y en sumarse a los usos lingüísticos urbanos que tienen más prestigio.

En suma, la tendencia de las hablas castellanas urbanas es distinta en el norte y en el sur: en toda Castilla la conservación de la sibilante es prestigiosa, pero mientras que en las ciudades del norte (Valladolid, Guadalajara) coinciden la propuesta académica con la pronunciación autóctona, las ciudades castellanas más meridionales como Madrid, Toledo, Alcalá de Henares o Ciudad Real oscilan entre las formas normativas y las innovadoras. En el norte, la *-s* o permanece invariable o es un indicador, en el sur hay variantes relajadas, pero en ambas regiones se observa la misma inclinación general a la conservación.

4.1.4. *-d/* final de palabra

Las consonantes en posición silábica distensiva tienden en el español general a relajarse o a desaparecer; en el caso de la *-d/*, la secuencia de relajación y posterior pérdida ha desarrollado lo que llamamos una solución ultracorrecta de refuerzo, esto es, el hablante es consciente de que se pierde la *-d* pero quiere evitar esa pronunciación y conservar la consonante y lo que consigue es reponer una consonante de refuerzo, distinta de la original: $[-ð] > [-l^0] > [-\emptyset] > [-\theta]$ (*Madrid > Madrí > Madriz*). Esto es hoy característico de las hablas castellanas del norte y del centro, como puede verse en el mapa 6:



Mapa 6: -d/ final de palabra en las hablas castellanas

Como en el resto de los casos estudiados, no hay estudios sociolingüísticos de todas las ciudades sino solamente de Burgos (Martínez Martín 1983: 181) y parcialmente de Zamora (González Ferrero 1986), las dos provincias castellano-leonesas que se marcan en el mapa 6. Allí, pronunciaciones como *Madriz*, *cantidaz*, *bondaz*... etc. son las preferidas, pues se usan más del 80% de las veces. El refuerzo interdental está tan arraigado que no se aprecian diferencias significativas entre los distintos grupos sociales. En el resto de la región castellano-leonesa hay indicios de que el proceso está igual de activo; las flechas naranjas indican que desde esa región el cambio avanza hacia el sur. Es decir, a diferencia de los tres procesos anteriores, de origen meridional, este cambio procede del norte y va contra la tendencia general de la lengua española a relajar y eliminar las consonantes en final de sílaba.

La pronunciación asibilada de la -d prolonga su geografía por la Castilla meridional: se oye en Madrid, Guadalajara, Toledo y Cuenca, mientras que en Albacete y Ciudad Real es más fácil que la dental desaparezca (Moreno Fernández 1996: 216). Aunque no conocemos bien su distribución en todas las ciudades castellano-manchegas, sabemos que en la franja que abarca Madrid, sur de Guadalajara, Toledo y Cuenca, la solución preferida sigue siendo la elisión (50%) (dicen *Madrí*, *bondá*, *verdá*), mientras que pronunciaciones como *Madriz*, *bondaz*, *verdaz* van ganando

terreno en la dirección que marca Castilla-León y ya alcanzan porcentajes entre el 10% y el 30%.

La estratificación social de las variantes indica el avance del refuerzo consonántico, pues a medida que la edad del hablante disminuye, aumenta la reposición del margen silábico e, inversamente, la probabilidad de elisión consonántica es más alta entre los mayores.

Por el momento no existe estudio cuantitativo de la variable en Madrid capital, aunque Quilis hablaba de una tendencia general a convertir “toda *-d* implosiva en [θ]” (Quilis 1965). Tal vez las cosas no hayan avanzado hasta ese extremo pero sí es cierto que tal tendencia está muy presente en la capital.

5. CAMBIO LINGÜÍSTICO Y NORMA EN LAS HABLAS CASTELLANAS

He repasado algunos procesos variables, activos en las hablas urbanas castellanas, con el fin de conocer quiénes dirigen los cambios, qué tendencias siguen y cómo se produce su difusión o retracción. A partir del análisis de esos cambios, he señalado cómo en la Meseta Central se está produciendo un movimiento de convergencia lingüística de la periferia con el centro, dirigido por los niveles socioculturales altos, y secundado por los estratos sociales bajos a medida que las variedades dialectales pierden prestigio y lo ganan las hablas urbanas.

La conservación de la *-s/* implosiva y de la consonante dental *-d/-* intervocálica siguen dinámicas urbanas distintas en las hablas castellanas del norte y en el sur pero la dirección del cambio es la misma en toda Castilla: convergente con la norma culta que se enseña en la escuela y que difunden los medios de comunicación. En todo el territorio analizado, la conservación tanto de la sibilante como de la dental es abiertamente prestigiosa; asistimos a una involución generalizada del proceso de relajación articulatoria y pérdida, siempre liderada desde las ciudades por los hablantes más instruidos, las generaciones jóvenes, las mujeres y los niveles socioculturales medios y altos. Las diferencias entre las ciudades castellanas del norte y las más meridionales no radican en la dirección del cambio, que es común, sino en la etapa de la evolución en que cada una se encuentra:

- En el norte, coincide la tendencia general a mantener la *-s* con las soluciones locales; no hay cambio, los hablantes se reafirman en

su pronunciación de origen porque esta coincide con la norma y con lo que impulsan los hablantes cultos.

- En el sur, en cambio, la sibilante es un marcador que permite distinguir en los hablantes matices sociales y estilísticos según las variantes fonéticas que cada cual selecciona. En este caso, los hablantes sí están modificando su tendencia a relajar la *-s*; actualmente prefieren conservar la *ese* porque tiene prestigio, la usan los grupos sociales con los que los hablantes quieren identificarse.

El debilitamiento de la dental intervocálica, era un proceso muy avanzado tanto en Castilla-León como en Castilla-La Mancha, que hoy se encuentra en fase de retracción en ambas regiones por causa de la presión que ejerce la norma académica castellana en toda la región.

Por lo que se refiere al yeísmo, se consolida en toda Castilla la sustitución de una solución prestigiosa por otra. Se reducen los dos extremos del *continuum* del cambio, esto es, por una parte se abandona la tradicional distinción de fonemas palatales; por otra, en las hablas castellanas meridionales, donde el yeísmo está más avanzado, dejan de pronunciarse variantes distintas de la mediopalatal fricativa [j]. En el conjunto de las hablas castellanas la pareja fonológica tiende a quedar reducida a una única unidad /j/ con un mínimo de variación fonética, lo que significa que en el Norte el cambio avanza y en el Sur retrocede para converger en un yeísmo sin variación acorde con la pronunciación que promocionan los medios de comunicación y la escuela, donde ya no se enseña ni se insiste en la antigua distinción.

Si en el avance del yeísmo las hablas del Norte están más retrasadas que las meridionales, en el tratamiento de la *-d* final lideran un desarrollo que, como los anteriores, rechaza el debilitamiento de la consonante, y se prefiere un refuerzo articulatorio muy extendido en Castilla-León e incipiente en Castilla-La Mancha. De nuevo, el sentido del cambio es el mismo en ambas regiones, una tendencia a la reposición del sonido y a su posterior reforzamiento que, aunque no se ajusta al patrón normativo de la escuela, recibe apoyo desde los medios de comunicación.

Los cuatro cambios son conscientes, se difunden desde los niveles socioculturales que tienen prestigio y contribuyen a consolidar la norma común, que refuerza una identidad castellana en convergencia con el centro y con los modelos de referencia nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Candanedo, D., 1984, *El habla en Bercianos del Real Camino (León). Estudio sociolingüístico* León, Excma. Diputación Provincial de León.
- Alvar, M., 1998, *Atlas Lingüístico de Castilla-León* Madrid, Arco-Libros.
- Blanco A., 2004, *Estudio sociolingüístico de Alcalá de Henares* Alcalá de Henares, Ediciones Universidad de Alcalá.
- Borrego, J., 1999, "El español de Castilla y León: ¿"Modelo lingüístico" o "complejo dialectal"?", en *La lengua española patrimonio de todos* (Burgos, Caja de Burgos), pp. 13-37.
- García Mouton, P., 2006, "El castellano hoy: sus principales rasgos lingüísticos. Variedades del español hablado en España. Teoría y práctica" en E. de Miguel (ed.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico* (Madrid, MEC), pp. 151-174.
- Gil Peña, N., 2005, "Estudio sociolingüístico de la fonética del madrileño barrio de Salamanca: la -/d/- en posición intervocálica (1ª parte)", *Español Actual*, 83, pp. 27-45.
- Gil Peña, N., 2006, "Estudio sociolingüístico de la fonética del madrileño barrio de Salamanca: la -/s/ en posición implosiva (2ª parte)", *Español Actual*, 85, pp. 25-40.
- González Ferrero, J. C., 1986, *Sociolingüística y variación dialectal. Estudio del habla de Flores de Aliste*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos "Florián de Ocampo"/CSIC.
- Martín Butragueño, P., 1991, *Desarrollos sociolingüísticos en una comunidad de habla*, Madrid, Universidad Complutense.
- Martín Butragueño, P., 1993, "Actitudes y creencias lingüísticas en inmigrantes dialectales. El caso de Madrid", *Lingüística Española Actual*, XV, 2, pp. 269-296.
- Martínez Martín, F. M., 1983, *Fonética y sociolingüística en la ciudad de Burgos*, Madrid, CSIC.
- Molina, I., 1998, *La fonética de Toledo. Contexto geográfico y social*, Alcalá de Henares, PPU.
- Molina, I., 2006, "Innovación y difusión del cambio lingüístico en Madrid", *Revista de Filología Española*, LXXXVI, 1, 127-149.
- Montero Curiel, P., 2004, "El dialecto leonés y el *Atlas Lingüístico de Castilla y León*", *Anuario de Estudios Filológicos*, XXVII, pp. 191-205.

- Moreno Fernández, F., 1996, "Castilla La Nueva", en M. Alvar (dir.), *Manual de dialectología hispánica. El español de España* (Barcelona, Ariel), pp. 213-232.
- Moreno Fernández, F., 2005, *Historia social de las lenguas de España*, Barcelona, Ariel.
- Quilis, A., 1965, "Description phonétique du parler madrilène actuel", *Phonetica*, 12, pp. 19-24.
- Valdés J. I., 2002, "Distribución de la variable /s/ en función de la edad en el habla de Guadalajara", en M^a D. Muñoz et al. (eds.), *IV Congreso de Lingüística General. Cádiz 3 al 6 de abril de 2000* (Cádiz), pp. 2437-2448.
- Villena, J. A., 2006, "The Iberian Peninsula / Die Iberische Halbinsel", en U. Ammon N. Dittmar K.J. Mattheier P. Trudgill (eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin/ New York, Walter de Gruyter, vol. 3, pp. 1802-1810.
- Williams, L., 1987, *Aspectos sociolingüísticos del habla de la ciudad de Valladolid*, Valladolid, PPU.

LA GRAMÁTICA NORMATIVA Y SU IMPORTANCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN PROFESIONAL*

Estrella Montolío Durán

Universitat de Barcelona

0. PRELIMINARES

Querría en estas líneas iniciales agradecer a la Universidad de Granada y, especialmente, al coordinador de las *Jornadas sobre la Lengua Española y su enseñanza*, el profesor Moya, la invitación que me han brindado, que me ha permitido compartir con colegas y estudiantes en la Universidad de Granada cuestiones relativas a la normativa lingüística. El tema de mi aportación no es, en absoluto, nuevo. Pocas cuestiones existen en el campo de la lingüística con más antigua raigambre que la perspectiva preceptiva, la norma, el señalar “esto se puede decir”, “esto en cambio está mal dicho o escrito”. El objeto de estudio de esta contribución tiene, pues, solera y prosapia (a buen seguro, algunos de mis estudiantes universitarios se sentirían tentados de calificarlo como “es más viejo que la moños” o “vaya, más de lo mismo”). Con todo, espero que tal vez la perspectiva desde la que pretendo presentarlo aquí sí resulte en algún punto novedosa.

* Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Análisis lingüístico y pragmático de la recomendación experta en documentos de ámbitos profesionales* (Referencia: FF12008-00823), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, así como por los fondos FEDER.

En este sentido, me gustaría precisar que el punto de vista que adopto aquí es múltiple: por un lado, en tanto que profesora de lengua española de la asignatura “Construcción de textos en español”, materia obligatoria para todos los estudiantes de Filología Hispánica de la Universitat de Barcelona y también para el resto de estudiantes de las demás titulaciones de la Facultad de Filología; se trata de una asignatura que dedica un porcentaje importante de las sesiones (aproximadamente un 25%) a abordar cuestiones de normativa acentual, morfosintáctica, léxica y relativa a la puntuación.

Al mismo tiempo, entra en juego aquí la perspectiva como investigadora en mecanismos de escritura experta, tanto académica como profesional. Igualmente —y cabría tal vez añadir “sobre todo”—, se incluye mi experiencia en tanto que asesora para organizaciones en cuestiones relacionadas con la comunicación escrita. En efecto, la formación en seminarios de escritura para grupos de profesionales de ámbitos tan diferentes entre sí como, entre otros, el farmacéutico, el jurídico, el comercial, la consultoría, la tecnología, la economía, la atención al público o la administración pública me ha mostrado que, de los múltiples aspectos implicados en la elaboración de documentos profesionales, las cuestiones prescriptivas suelen constituir uno de los focos de atención de los profesionales y uno de los que mayor interés suelen despertar (por lo menos, antes de iniciar los seminarios; la esperanza es que, tras su finalización, otros muchos aspectos lingüísticos involucrados en los procesos de escritura sean también de su interés).

Confieso mi sorpresa cada vez que los asistentes a los seminarios (profesionales de la abogacía, la ingeniería, informática, consultoría, etc.) solicitan, en los minutos finales, más ejercicios de precisión léxica o de normativa morfosintáctica. A mi entender, varias son las razones que explican su querencia por este tipo de ejercicios: en primer lugar, porque, en un primer momento, cuando todavía han tenido oportunidad de reflexionar sobre los mecanismos de escritura, identifican el concepto de “escribir bien” con “conocer la normativa de la lengua”. En segundo lugar, porque se trata de ejercicios sencillos, rápidos de realizar y, por tanto, dinámicos (en este sentido, contrástense con ejercicios de planificación o de elaboración de párrafos, por ejemplo, que requieren mayor dedicación). Y, finalmente, porque los profesionales tienen cierta conciencia de que “cometer una falta de ortografía de consideración en un documento que van a leer tus colegas, o tal vez también tus superiores, o incluso cientos de otras personas —por ejemplo, un mensaje electrónico

corporativo que se envía de manera masiva— puede ser un torpedo a tu línea de flotación, es decir, a tu imagen profesional”.

Por esta razón, la perspectiva que adoptamos aquí al abordar el tema *sempiterno* de la normativa es, precisamente, la de presentar la importancia que reviste el conocimiento de ésta —y, complementariamente, su desconocimiento— para la construcción (o socavamiento) de la imagen profesional. De este modo, todas las ejemplificaciones de los fenómenos descritos (fenómenos, en su mayor parte, ampliamente abordados por la bibliografía especializada) proceden de documentos profesionales reales, a fin de que pueda advertirse con claridad el resquebrajamiento de la imagen profesional que determinados errores de lengua pueden acarrear.

Para tratar sobre la importancia del conocimiento de la normativa en la elaboración de documentos de ámbitos laborales, tal vez no resulte ocioso empezar tratando brevemente de la relación entre la elaboración de documentos escritos y los ámbitos profesionales de la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento.

2. INTRODUCCIÓN: LOS CONTEXTOS PROFESIONALES Y LA COMUNICACIÓN ESCRITA

Tal como han destacado algunos especialistas en escritura, con la llegada de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, el mundo profesional constituye, cada vez con mayor profusión, un mundo escrito (Bathia 2004, Bazerman 2001, Surma 2005, Yates 1988, entre otros). En la medida en que el conocimiento se formula mediante el discurso y es mediante el discurso como se distribuye, los saberes relativos no sólo al *qué*, sino también al *cómo* se formula el conocimiento —es decir, los saberes relativos a los nuevos géneros textuales— constituyen en estos momentos un saber de prestigio (Fairclough 2001).

Como hemos formulado en trabajos precedentes (Montolío 2010, Montolío y López Samaniego 2010), escribir forma parte del quehacer profesional cotidiano ya no solo, como se consideraba tradicionalmente, para letrados profesionales (abogados) y juristas en general; o periodistas, guionistas y docentes. Ahora, también psicólogos y psiquiatras; economistas y publicistas; científicos; médicos y, en general, profesionales de la salud; sociólogos y expertos en ciencia política; arquitectos; ingenieros; informáticos, y tantos otros especialistas dedican la mayor parte de su jornada laboral a leer documentos, confeccionar contratos, elaborar in-

formes, describir requisitos de un proyecto, enviar mensajes electrónicos; a escribir, en suma. De ahí que la comunicación escrita sea en la actualidad un conocimiento imprescindible en las organizaciones, incluso en las de carácter más tecnológico (Montolío 2006a, 2006b y 2006c).

En efecto, en la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento, la figura del profesional se asocia cada vez más a la de un individuo que domina una serie de competencias como la capacidad de manejar e interpretar grandes cantidades de información y comunicar mensajes que se ajusten a distintos tipos de emisores y receptores (Homs 2008:191). En este escenario, la elaboración de textos escritos ha devenido en los ámbitos profesionales una habilidad consustancial al desarrollo de cualquier actividad laboral ligada al conocimiento. Así, en un entorno dominado por la diversidad y multiplicidad de especialidades técnicas y de conocimiento, escribir de manera eficaz se ha convertido en una aptitud profesional *transversal* para los diferentes ámbitos del saber.

Y no sólo eso. Las nuevas tecnologías han multiplicado de manera exponencial la posibilidad de ampliar el auditorio, el número de receptores de un mismo documento. De este modo, por ejemplo, el texto escrito de una pantalla de *PowerPoint* puede ser visionado simultáneamente por, tal vez, un par de cientos de personas en una sala de conferencias. Y posteriormente, puede ser reenviado a modo de adjunto de un correo electrónico a una lista de distribución (de una asociación profesional de fiscales, sin ir más lejos) a unos cuantos miles de usuarios, lectores potenciales. Del mismo modo, la página web de una gran corporación (una compañía del sector energético, por ejemplo) o de la administración “abierta” de un gran municipio puede ser consultada (leída) por varios miles de personas en un mismo día; o por varias decenas de miles en el plazo de una semana. Así las cosas, un error de bulto en uno de tales documentos constituye un error (recuérdese que a menudo puede ir con los nombres y apellidos del autor) que se redimensiona en el ciberespacio. Como acostumbro a decir a mis alumnos, una falta ortográfica en un mensaje a un amigo tiene una dimensión limitada, pero un error grueso de normativa en un documento profesional de amplia distribución puede ser una “derrapada” muy peligrosa.

En ocasiones, los estudiantes universitarios (con mayor frecuencia que los profesionales, sin duda) ponen en duda la relevancia del conocimiento de la normativa en una sociedad como la nuestra, en la que prescindir del cumplimiento de los preceptos suele ser visto como índice de modernidad. Suelo responderles proponiendo un caso hipotético: “Imagina que tu

madre o tu padre tienen un grave problema de acoso en el trabajo. Tras meses de angustia, deciden contratar los servicios de un abogado al que no conocen previamente. Tras la primera consulta, durante la cena, tus padres comentan con el resto de la familia el breve informe que éste les ha redactado. Cuando ponen el informe sobre la mesa del comedor, adviertes que, en los apenas tres párrafos que constituyen el texto, aparecen cuatro faltas de calado. ¿Cuál es tu evaluación? ¿Te quedas impertérrito? ¿La confianza en ese profesional no se ha erosionado ni un milímetro?”. Tardan pocos segundos en responder: “No, claro que no. Me haría dudar de su expertitud. Me haría temer que fuera un indocumentado”. Exacto: que un profesional escriba con errores socava su credibilidad.

2. ANÁLISIS Y COMENTARIO DE CASOS. NORMATIVA ORACIONAL

2.1. *Normativa ortográfica*

En los epígrafes que siguen, intentaremos hacer un breve repaso de algunos problemas de normativa de diferentes niveles que aparecen en textos profesionales y que pueden tener una repercusión para el responsable de su comisión.

Con el objetivo de simplificar, prescindiremos aquí de ejemplos de transgresiones de la normativa léxica, como pueden ser, entre otros, el uso de términos con un significado que no les corresponde, la utilización de palabras inexistentes de acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española o la reiteración pedestre de palabras comodines, y nos centraremos en problemas ortográficos, especialmente, los concernientes a parónimos, ya que, en tales casos, la herramienta del corrector informático del que disponen los programas de texto no discierne cuál de las dos opciones de escritura es la que conviene en cada caso.

A continuación, exponemos el primero de los ejemplos, que procede —y esto es importante— del mensaje del Director de Recursos Humanos de una gran entidad bancaria a los asistentes a un curso de comunicación escrita, con copia del mensaje a la coordinadora de formación y a un superior:

- (1) Te lo envió ahora en dos mensajes diferentes; haber si hay más suerte.

Téngase en cuenta que este mensaje estaba dirigido en primera instancia a empleados que habían sido seleccionados para asistir a un seminario de “Comunicación escrita”, seminario al que el autor de tal desaguisado normativo, por descontado, no tenía la menor intención de asistir. Me consta (porque fue comentario jocoso a lo largo de varias semanas) que el mensaje fue reenviado de inmediato a varias decenas de compañeros de la misma organización, y que, durante varios días, las bromas ante las máquinas de café de la empresa fueron del tipo “Voy *a ver* si veo a Pepe”. “Sí, ve *a ver*, pero con hache, be alta y todo junto, ¿eh? Ja, ja, ja”. En suma, la legitimidad del Director de Recursos Humanos no creció precisamente a partir de tal mensaje.

En otros casos, el resultado no es tan demoledor como el anterior para la imagen profesional, pero cabe comentarlo a causa de su frecuencia. En concreto, nos referimos ahora a las palabras interrogativas que, como se sabe, se escriben igual que otras palabras gramaticales y la única diferencia entre ellas es la presencia de acento obligatorio para las primeras. Por otro lado, la confusión entre *sino* y *si no* constituye uno de los errores más frecuentes también en los textos planificados ya que, de nuevo, el corrector ortográfico no es de ninguna ayuda aquí.

El siguiente ejemplo procede de una presentación oral realizada en un área de tecnología punta aplicada al ámbito financiero, con apoyo del texto escrito en las diapositivas de PowerPoint. Dado que se trataba de una presentación de retos tecnológicos de una empresa financiera, el texto de la diapositiva fue leído por un selecto y amplio auditorio, proyectado a un tamaño, como cabe imaginar por las enormes pantallas que suelen encontrarse en tales auditorios, casi elefantiásico. Añado que más de uno y de dos y de diez y veinte asistentes percibieron los errores insertos en esta pantalla (vid. página siguiente).

Además de las palabras interrogativas, encontramos en esta diapositiva el frecuente caso de la confusión entre los parónimos *sino* y *si no*, que tampoco identifica el corrector informático. Este ejemplo nos permite reflexionar sobre la dimensión física que cobran los errores de normativa (especialmente, los ortográficos) cuando aparecen en pantallas de PowerPoint proyectadas. Téngase en cuenta que un error que podría tal vez pasar inadvertido en un texto escrito en cuerpo de letra 10 se hace imposible de esconder cuando aparece en 18 puntos y ampliado por una pantalla, en ocasiones, digna del cinematógrafo.



2.2. Normativa morfosintáctica

A continuación, proponemos cuatro ejemplos correspondientes a errores en el nivel morfosintáctico que proceden igualmente de documentos profesionales de una cierta entidad. Entre paréntesis etiquetados, indicamos tras cada ejemplo su procedencia:

- (2) Siempre habrán personas dispuestas a invertir en fondos de alto riesgo.
[Folleto de publicidad de un grupo de inversión]
- (3) Mensaje conteniendo cuatro adjuntos.
[“Asunto” de un mensaje electrónico enviado por la Directora de Finanzas a los directores del resto de áreas, así como a sus superiores]
- (4) Por lo expuesto, en nombre del Rey y por la autoridad conferida por el pueblo español FALLO Que *debemos de declarar* y *declaramos* haber lugar al recurso de casación que formalizó doña Sonia contra la sentencia pronunciada por la Audiencia Provincial de Alicante.
[Sentencia]
- (5) La propuesta de reorganización del Área Pediátrica del hospital se plantea en el apartado doceavo del informe.
[Informe de consultoría]

- (6) Nuestro cliente más importante solicitó un cambio en el sistema de pago porque le satisfacía del todo el sistema que habíamos usado hasta aquel momento.

[Informe interno de una gran empresa]

Estos ejemplos han sido seleccionados aquí por varias razones: primero, por su brevedad; segundo, porque muestran casos de problemas tradicionalmente identificados por los tratados de prescriptiva lingüística; y tercero y sobre todo, porque conocemos, por lo menos en parte, las consecuencias que tal error acarrió para el profesional que los redactó, lo que nos permite corroborar de manera fehaciente que el (des)conocimiento de la normativa lingüística SÍ tiene implicaciones para la construcción de la imagen profesional.

Así, en el ejemplo de (2), cuando los dos representantes del grupo inversor que presentaba sus servicios abandonó la sala de reuniones, el (potencial) cliente cogió el folleto, le echó un vistazo y de inmediato comentó a sus colaboradores “estos tíos deben de ser catalanes o vascos —no lo eran—, porque cometen faltas imposibles para un castellano de pura cepa (*sic.*)”. Por si es preciso aclararlo, puntualizo que éste era comentario claramente negativo.

En cuanto al ejemplo (3), uno de los superiores que recibió el mensaje, un ingeniero de cierta edad, espetó: “Estos jóvenes que tienen tantos masters en Estados Unidos no saben escribir en español”. Esto es: diez puntos menos para la directora financiera. Respecto al enunciado de (4), elaborado, claro está, por un juez, provocó más de un comentario cáustico entre el equipo de abogados encargado de la defensa: “Y bien, si *debe de declarar*, ¿eso significa que declara? ¿O que tal vez no declara?”. Con toda seguridad, este pequeño fragmento (pero muy relevante: ¡es el fallo de una sentencia!) no ayudó a mejorar la opinión que la ciudadanía española tiene sobre la capacidad comunicativa de nuestros jueces.

El ejemplo (5) constituye un caso particularmente comprometido para el redactor que erró, ya que se trataba de un consulto júnior que presentaba ante colegas y superiores del equipo el estado de elaboración del informe que había contratado un gran hospital. Tras leer en silencio la primera página, en la que aparecía la patología normativa, el director sénior tomó la palabra para indicarle: “Si no sabemos decirle al cliente que la propuesta de organización del Área Pediátrica se presenta en el capítulo *decimosegundo*, no sé cuántas tonterías podemos estar diciéndole en otros

apartados del informe”. Plaf. Convengamos en que se puede decir más alto, pero no más claro. Bochorno inmediato del consulto júnior.

Finalmente, el ejemplo de (6) acabó también con un rapapolvo, si bien en esta ocasión, indirecto, ya que el Director del área de Atención al cliente le comentó a la inmediata superior del autor de la frase: “¿*Satisfajo?* Pero, ¿qué demonios de palabra es *satisfajo?* ¡No me extraña que el cliente no esté satisfecho! ¡Yo, tampoco!”.

3. NORMATIVA TEXTUAL

Es evidente que no solo los errores del nivel oracional pueden ocasionar fisuras en la imagen de los profesionales que los cometen. No disponemos del tiempo y del espacio para exponer aquí los múltiples ejemplos de casos de patologías de carácter textual, bien sea en la elaboración de párrafos, en el uso de los signos de puntuación (que tantos problemas de elaboración de macroestructura textual acarrea), de utilización de conectores inventados o indicando una instrucción que no les es propia, de ausencia de conexión interparafrástica que indique la relación entre las partes del texto, de pronombres cuya referencia en el texto se pierde o es ambigua, etc. Propondremos solo un ejemplo, procedente de una sentencia, que ilustra el resultado que trae consigo la combinación de una tradición estilística secular, basada en el período muy largo y en la subordinación recurrente —con frecuencia, mediante estructuras sintácticas de anacoluto—, con el desconocimiento de las reglas que rigen los signos de puntuación:

(7) FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.

El derecho que el Texto Refundido de la Ley de Arrendamientos Urbanos de 1964 (RCL 1964\2885; RCL\1965\86 y NDL 1844) -aplicable al caso por razones de vigencia temporal-, con base en la causa establecida en el apartado 1º de su artículo 62, atribuye al arrendador para denegar la prórroga legal de los arrendamientos sometidos a la misma cuyos arrendatarios disfrutaban de la facultad, se halla condicionado tanto a la concurrencia de la necesidad aludida en el indicado precepto, como a la práctica por el arrendador del requerimiento establecido en el artículo 65, requisito, este último, que tiene carácter constitutivo y configurado el aludido derecho de denegación de la prórroga legal, en el sentido de que sin su realización no queda ejercitada con éxito la acción, ni una vez practicado, puede fundarse la de-

manda en causa distinta de la alegada en el mismo, siendo la finalidad a que su exigencia responde la de proporcionar al inquilino afectado los datos suficientes sobre las circunstancias que configuran la necesidad invocada por el arrendador para que pueda tomar la decisión que estime oportuna en orden a desalojar la vivienda u oponerse a la pretendida necesidad, bien entendido que la expresión de la causa de necesidad en dicho requerimiento ha de hacerse con la suficiente claridad, pero de forma somera, pues es en el litigio donde han de justificarse las circunstancias de detalle; de donde se deduce que si, como en este caso ocurre, se invoca como causa de necesidad la ocupación por el requirente de una vivienda ajena a título de arrendamiento ligado al de trabajo y que deberá desalojar a la terminación del vínculo laboral, el requisito quedará cumplido, a tenor del citado artículo 65, indicando esa circunstancia y la razón de elegir la vivienda reclamada si existieran varias arrendadas en la misma finca, y así entendido, ha de estimarse satisfecha en el caso debatido la exigencia legal en tanto que en el litigioso se hace saber el nombre y circunstancias de la persona que necesita la vivienda, la causa de necesidad y la inexistencia de circunstancias de oposición por no poseer el requirente ninguna otra vivienda en propiedad.

El fragmento que aparece en este ejemplo no sólo constituye un único párrafo, sino que también es una sola oración. Como cabe imaginar, tal como sucede en este caso, resulta prácticamente imposible mantener la coherencia sintáctica y temática de una oración cuando el período se alarga por más de treinta líneas, como a menudo ocurre en los documentos jurídicos españoles, fundamentalmente, en las sentencias. Cabe precisar que no hemos seleccionado, en absoluto, el ejemplo más exagerado (si eso hubiéramos hecho, habríamos utilizado para el ejemplo prácticamente la mitad del espacio disponible para esta contribución). Por el contrario, hemos preferido seleccionar un ejemplo paradigmático, prototípico; uno de los casos recurrentes de párrafo unioracional y que, además, ocupa toda una página o incluso dos que tanto abundan en las sentencias españolas.

Puede argüírse que la comunidad discursiva que elabora este tipo de documentos (es decir, los jueces), en general, no valoran negativamente la elaboración de períodos sintácticos extensísimos, como el del ejemplo (7). Por tanto, si la comunidad de pares no evalúa de manera negativa esta transgresión de las normas de puntuación, no se produce un resquebrajamiento de la imagen profesional del juez o jueza que los elabora. Sin embargo, es preciso hacer aquí algunas consideraciones. De un lado, comienzan a ser algunos los juristas (los jueces, pero también abogados,

fiscales, procuradores, etc.) que solicitan una simplificación de la prosa jurídica español. Por otro lado, tales procesos de simplificación ya se han producido hace décadas en países de nuestro entorno o se están iniciando con fuerza en otros países hispanohablantes (vid., por ejemplo, Montolío y López Samaniego 2008). En tercer lugar, la opinión pública española viene calificando los patrones comunicativos de los magistrados de nuestro país como confusos, ampulosos, poco claros y prepotentes. En definitiva, existe una evaluación colectiva, bastante generalizada, que sí valora de manera negativa la elaboración de párrafos como el que muestra el ejemplo anterior.

Igualmente, en el nivel textual se producen infracciones de otro tipo de normativa textual, por ejemplo, la que tiene que ver con la elaboración de las secuencias textuales o con los géneros. Así, podemos encontrar documentos cuya patología reside en que el autor no conoce las reglas de elaboración del género textual que está produciendo. Por ejemplo, informes que no incluyen apartados fundamentales, como las conclusiones, o instrucciones que no tienen la forma de tales, sino de descripciones más o menos confusas

4. NORMATIVA PRAGMÁTICA (CORTESÍA LINGÜÍSTICA)

El respeto a las reglas, no sólo las que rigen la estructura del texto, sino también las que regulan la interacción comunicativa, se hace particularmente importante en los documentos que tienen un carácter interactivo más evidente, especialmente, en los mensajes electrónicos. Como se sabe, en las organizaciones actuales, el correo electrónico se ha erigido en una herramienta de comunicación, tanto interna como externa, que ha sustituido a tecnologías tradicionales como el correo postal, el fax o incluso el teléfono. Las estadísticas señalan que cada día en España se reciben 350 millones de mensajes por correo electrónico y que, como promedio, recibimos 23 correos por persona (la cifra aumenta notoriamente en determinados ámbitos profesionales). Con la explicitación de estas cifras queremos poner de manifiesto la necesidad de que especialistas en escritura y profesionales en general reflexionemos sobre las características de la redacción eficaz de este tipo de género textual (Shipley y Schwalbe 2008).

La experiencia como formadora de grupos de profesionales demuestra el peligro que corre la imagen de un o una profesional cuando no conside-

ra con la importancia que merecen los aspectos de interacción que conlleva un mensaje electrónico. Así, el ejemplo de (8) representa un buen ejemplo del tipo de mensajes que irrita sobremanera a los receptores:

(8) Pásame esto a PowerPoint.

[Mensaje de un Director Financiero a la secretaria de Dirección]

Cuando se les pregunta a los destinatarios de este tipo de mensajes dónde perciben el carácter agresivo del texto, los profesionales responden algo del tipo “¿Qué le costaría saludar antes? Es capaz de enviarme un mensaje como éste el lunes a la ocho de la mañana o el viernes a la seis de la tarde, sin añadir jamás algún saludo para el fin de semana”. O “No se trata solo de que sea una orden que no lleva ningún *por favor*. Es que ni siquiera se molesta en saludar”. En definitiva, los profesionales, más especialmente cuando ostentan algún tipo de jerarquía sobre los destinatarios de sus mensajes, deberían respetar escrupulosamente las reglas de la *netiqueta*, es decir, las reglas de cortesía pensadas para regular las interacciones en el mundo virtual. En este sentido, la primera de las normas de *netiqueta* de las interacciones electrónicas de una universidad a distancia española señala:

1. Trate a los demás como a usted le gustaría ser tratado. Participe siempre con educación. Las faltas de respeto repetidas pueden ser causa de expulsión del grupo.

[http://www.uned.es/iued/guia_actividad/netiqueta.htm]

Del mismo modo, un decálogo virtual de *netiqueta* en el correo electrónico indica en su norma 5:

5. Saluda antes del mensaje y despídete con tu nombre, exactamente igual que harías con una carta física. Añade una línea o dos al final de tu mensaje con información de contacto.

[<http://www.uprb.edu/profesor/lhernandez/Netiqueta%20del%20correo%20electronico.htm>]

En suma, a los profesionales les conviene conocer y respetar también las normas de cortesía que reglamentan las interacciones en el ciberespacio, porque parte de su construcción en tanto que colega o superior empático o, por el contrario, despótico, se relaciona con saber (o no saber) utilizar la escritura a favor de su imagen.

5. CONCLUSIONES BREVES

En definitiva, el objetivo de esta contribución ha sido de carácter netamente aplicado. Nuestro propósito es demostrar que, a pesar del discurso dominante que indica que “a nadie le importa ya respetar la normativa del idioma”, por el contrario, es preciso indicar a estudiantes y profesionales que la experiencia muestra que el desconocimiento o la desconsideración de las reglas de escritura (por lo menos, las más sencillas y “visibles”) puede socavar la imagen de expertitud y legitimidad del profesional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía citada

- Bathia, V. K., 2004, *World of written discourse. A genre-based view*, London and New York, Continuum.
- Bazerman, Ch., 2001, “One Rhetorical Moment in the Construction of the Information Age”, *Written Communication*, 18:3, pp. 259-295.
- Fairclough, N., 2002, “Language in New Capitalism”, *Discourse & Society*, 13/2, pp. 163-166.
- Homs, O., 2008, *La formación profesional en España (Hacia la sociedad del conocimiento)*, Barcelona, Fundación “La Caixa”.
- Montolío, E. y López Samaniego, A., 2008, “La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España”, *Signos*, 41 (66), pp. 33-64.
- Montolío, E. y López Samaniego, A., 2010, “Especificidades discursivas de los textos profesionales frente a los textos académicos: el caso de la recomendación profesional”, en G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Madrid, Planeta, pp.
- Montolío, E., 2006a, “De técnicos informáticos a gestores de proyectos informáticos: la comunicación escrita como factor crítico de desarrollo profesional. El caso de los informáticos de *La Caixa*”, en F. Ramallo, A. M. Lorenzo & X. P. Rodríguez-Yáñez (eds.), *Discourse and Enterprise. Communication, Business, Management and other Professional Fields*, Munich, LINCOM Europa, pp. 23-36.
- Montolío, E., 2006b, “Estrategias argumentativas en las corporaciones. El

- caso de la Oficina del Defensor del Cliente”, en N. Alturo, J. Besa, O. Bladas y N. Nogué (eds.), *L’argumentació*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, pp. 181-207.
- Montolío, E., 2006c, “Formación en técnicas de comunicación escrita dirigida a ingenieros de informática. El caso de la marcación de la operación textual de la enumeración”, en M. Gotti, y D. S. Giannoni (eds.), *New Trends in Specialized Discourse Analysis*, Berna, Peter Lang, pp. 247-278.
- Montolío, E., 2010, “Mejorar las recomendaciones contenidas en los informes elaborados por consultores. La optimización del discurso”, *Onomazéin*, 21 (1), pp. 237-253.
- Shipley, W. y D. Schwalbe, 2008, *Enviar. Manual de estilo del correo electrónico*, (Edición española a cargo de A. Gómez Font], Madrid, Taurus.
- Surma, A., 2005, *Public and Professional Writing*, Londres, Palgrave Mcmillan.
- Yates, J. 1988, *Control through communication*, Baltimore, John Hopkins University Press.

Bibliografía adicional

- Abati, E., 1995, *Manual de documentos administrativos*, Madrid, Tecno/Ministerio para las Administraciones Públicas.
- Agencia EFE, 1994, *Manual de español urgente*, Madrid, Cátedra.
- Autores varios, 2009, *Guía práctica del español correcto*, Madrid, España-Instituto Cervantes.
- Calvo, L., 1980, *Introducción al estudio del lenguaje administrativo: gramática y textos*, Madrid, Gredos.
- Casado, M., 1997, *El castellano actual: usos y normas*, Pamplona, Eunsa.
- Castellón, H., 2001, *El lenguaje administrativo: formas y uso*, Granada, La Vela.
- Delisau, S., 1986, *Las comunicaciones escritas en la empresa*, Barcelona, De Vecchi.
- Duarte C., 1997, *Lenguaje administrativo y lenguaje jurídico*, Madrid, Consejo General del Poder Judicial.
- Gómez de Enterría, 1990, *Correspondencia comercial en español*, Madrid, Sociedad General Española de Librería.
- Gómez Font, A. (comp.), 1992, *Vademécum de español urgente*, Madrid, Fundación EFE.

- Gómez Torrego, L., 1989, *Manual de español correcto*, 2 vols., Madrid, Arco/libros.
- Grijelmo, Á., 1997, *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus.
- Marsá, F., 1986, *Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española*, Ariel, Barcelona.
- Martínez de Sousa, 2001³, *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, Spes Editorial.
- Martínez de Sousa, J., 1992, *Dudas y errores del lenguaje*, Barcelona, Paraninfo.
- Martínez de Sousa, J., 1995, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo.
- Millán Garrido, A., 1997, *Libro de estilo para juristas: normas básicas y reglas técnicas en la elaboración del trabajo académico*, Barcelona, Bosch.
- Ministerio para las Administraciones Públicas, 1992, *Manual de estilo del lenguaje administrativo*, Madrid, Ministerio para las Administraciones Públicas, Instituto Nacional de Administración Pública.
- Montolío, E. (coord.), 2000, *Manual práctico de escritura académica*, 3 vols., Barcelona, Ariel.
- Real Academia de la Lengua Española, 2009, *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Real Academia Española/Asociación de Academias de la lengua española/Espasa.
- Real Academia Española (1999), *Ortografía de la lengua española*, Madrid, RAE-Espasa.
- Real Academia Española, 2000²², *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe (también en versión electrónica, 2.0, 1998/www.rae.es).
- Real Academia Española, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- Seco, M., 1998, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Vilarroya, O., 1995, *Manual de estilo: publicaciones biomédicas*, Madrid, Mosby Doyma Libros.

VÍAS PARA LA SOCIALIZACIÓN DEL ESTUDIANTE DE E/LE: LOS CUMPLIDOS

María Jesús Barros García
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Los objetivos que nos hemos propuesto con la realización de este trabajo son dos: 1) en primer lugar, reflexionar sobre ciertos rasgos propios de la cultura española, como es la tendencia hacia la *cortesía valorizadora* —también llamada *cortesía valorizante* o *cortesía agradadora*¹—. Esta tendencia se manifiesta en la importancia y frecuencia de ciertos actos de habla en la comunicación diaria, como son las expresiones de buenos deseos, las felicitaciones, los cumplidos, los piropos y las intervenciones colaborativas, entre otros. Nos centraremos en el acto de habla del cumplido, por presentar peculiaridades culturales significativas y por constituir una de las mejores vías de las que dispone el hablante extranjero para socializar con los hablantes españoles. 2) En segundo lugar, nos gustaría subrayar la necesidad de que apliquemos este conocimiento sobre las particularidades comunicativas españolas a la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), puesto que no se trata de una característica lógica y universal, sino que está sometida a convención social.

A estas conclusiones se llegó en el momento en el que la pragmática y la *cortesiología* —entendida como la corriente de investigaciones dedicadas al estudio de los fenómenos corteses y descorteses— dejaron de orientarse exclusivamente según las pautas anglosajonas. Desde entonces, es conocido por todos el fenómeno de la diferencia intercultural a la hora de realizar un acto cortés, como los cumplidos.

El filósofo chino Confucio afirma que siempre y en todo lugar ha sido importante la existencia de modos de regulación de las relaciones humanas en sociedad. Prueba de ello es que todas las culturas poseen ciertas fórmulas para la expresión de cortesía y descortesía, pero el significado y el uso de estas fórmulas varían ostensiblemente. Si queremos que nuestros alumnos de E/LE adecuen sus intervenciones a la diversidad cultural de los códigos de las buenas maneras, para poder, así, actuar e interpretar correctamente la lengua y cultura extranjeras, no debemos olvidar la enseñanza, en el aula, de ciertas nociones sobre *(des)cortesía*².

¹ La *cortesía valorizadora* se caracteriza por producir actos corteses altamente estimados por las normas de comportamiento social de una comunidad concreta. La denominación *cortesía valorizante* es empleada por Carrasco Santana (1999), Albelda Marco (2003, 2004, 2005) y Bernal Linnarsand (2005, 2007) para designar este tipo de cortesía; mientras que Kaul de Marlangeon opta por el término *cortesía agradadora* en la traducción al español del trabajo de Kerbrat-Orecchioni (2004).

² La forma *(des)cortesía* es utilizada por diversos autores para hacer referencia tanto a la cortesía como a la descortesía, y omitir así la repetición de ambas palabras. Con este sentido la utilizamos en este trabajo.

1. LA PRAGMÁTICA INTERCULTURAL

Los estudios contrastivos sobre modelos de interacción asociados a cada cultura se han abordado desde una disciplina llamada *pragmática intercultural*, que se inició a principios de los años 80. La investigación en esta área sirve de gran ayuda para el diseño de actividades y materiales didácticos apropiados para la enseñanza de lenguas, ya que pone de manifiesto las diferencias entre culturas.

La mayor parte de los estudios realizados³, hasta el momento, se han centrado en las rutinas pragmáticas de la lengua inglesa comparada con otros idiomas. Otra lengua con un importante número de investigaciones interculturales es la japonesa. En español, destacan, entre otros, los estudios realizados en el marco del Programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español), la investigación de Díaz Pérez (2003) sobre la realización de peticiones, peticiones de disculpas, expresión de gratitud y quejas, contrastando la lengua española con la inglesa, y obras colectivas como las editadas por Placencia y Bravo (2002) y Márquez Reiter y Placencia (2004, 2005). Repasando estos estudios podremos notar que aún quedan muchas variedades del español y actos de habla por investigar. De hecho, las peticiones han sido uno de los actos de habla más analizados, como consecuencia directa del origen anglosajón de las investigaciones, cultura en la que predominan las manifestaciones de *cortesía mitigadora*⁴ sobre las manifestaciones de cortesía valorizadora, como ocurre en España. No obstante, los resultados obtenidos en estos estudios han proporcionado la constatación de que las estrategias para modular cualquier acto de habla, así como las reglas de adecuación sociolingüística que gobiernan la elección de las formas, cambian considerablemente de una sociedad a otra, con las consiguientes implicaciones en el ámbito de la enseñanza de idiomas.

2. REALIZACIÓN DE CIERTOS ACTOS CORTESES EN LA COMUNICACIÓN ESPAÑOLA: LOS CUMPLIDOS

Partimos de la idea de que los actos de habla se realizan de diferente manera en cada cultura y que esas diferencias pueden dar lugar a dificultades en la comunicación, dificultades que van de lo humorístico a lo serio. No sólo la realización lingüística de un mismo acto de habla puede diferir de una cultura a otra, sino también la fuerza y función del acto. Por ejemplo, Miquel y Sans (1992) nos informan de que en España es frecuente quejarse de cualquier cosa —sea del tiempo, del estrés, del tráfico o de la juventud—, como instrumento para romper el hielo en los primeros momentos de la interacción con un desconocido, mientras que en otras culturas, como las nórdicas, la queja es uno de los actos de habla más íntimos, por lo que sólo aparecerá en contextos de gran familiaridad.

En otros casos, las diferencias interculturales se deben al tipo de inferencias derivadas de la realización de un acto de habla concreto. Por poner un ejemplo, cuando un hablante español dice *Tengo frío*, a veces significa más que la mera exposición de un hecho, y se trata de una sugerencia —‘¿podríamos irnos de aquí? Estoy incómodo/a’—,

³ Vid. Díaz Pérez (2003) para una amplia panorámica sobre las investigaciones en el área de la pragmática intercultural.

⁴ La cortesía mitigadora aparece en la comunicación cuando el hablante intuye posibles peligros para la imagen de los interlocutores. Su función será evitar producir un acto amenazador para la imagen —*Face Threatening Acts (FTAs)*, según la terminología de Brown y Levinson ([1978] 1987)—, atenuar su realización —de ahí el nombre de *mitigadora*— o resolver los efectos negativos que dicho peligro cause a la imagen.

de una petición indirecta —‘cierra la ventana’, ‘préstame tu chaqueta’—, de una queja —‘me has dejado sin manta’—, etc. Puede que estas mismas inferencias se den en otras culturas, pero también puede ser que un acto como éste no sirva para todas esas funciones.

Con respecto a los cumplidos, son actos de habla que varían considerablemente de unas culturas a otras, no sólo en las palabras que se eligen para formularlos, sino también en las situaciones comunicativas donde se emplean y en su frecuencia de uso. Estas diferencias han llevado a que varios investigadores⁵ estudien, de manera contrastiva, la realización de los cumplidos en diferentes lenguas.

Si comparamos, por ejemplo, la cultura hispánica con la cultura anglosajona comprobaremos que la primera tiende a mostrar más igualitarismo y proximidad en las relaciones sociales, esto es, a minimizar la relación de poder y la distancia personal entre los interlocutores. En este sentido, Hickey (1991: 4) afirma que la tendencia hispánica a realizar con más frecuencia actos directos y cumplidos es una manifestación lingüística de que los hispanos son menos sensibles que los anglófonos a la intromisión en su vida privada, a la violación de su espacio o a la coacción de su libertad de actuación.

Gracias a este tipo de investigaciones pragmáticas se ha llegado a la conclusión de que, en general, las culturas mediterráneas son culturas de acercamiento, frente a otras culturas como las nórdicas o las anglosajonas, que se caracterizan por la importancia de guardar la distancia social y preservar la autonomía del individuo. En estas últimas culturas, los cumplidos ocupan un papel interactivo muy secundario, ya que supondrían una intromisión en el ámbito privado del interlocutor, por lo que no es tan frecuente alabar las virtudes o los méritos de los demás. El desconocimiento de estas diferencias interculturales puede llevar a malas interpretaciones: para las culturas mediterráneas los nórdicos puede ser vistos como personas frías y poco amistosas, mientras que los nórdicos considerarán a los mediterráneos como hipócritas y maleducados. En este sentido, Hickey (1991: 5) compara la realización de cumplidos entre británicos y españoles, y llega a la conclusión de que «Compliments and expressions of praise or appreciation are a normal part of Spanish social behaviour to an extent and in ways that would be intuitively regarded as exaggerated, hypocritical or simply embarrassing between (near) equals in Britain»⁶.

2.1. Situaciones comunicativas y cumplidos en España

La frecuencia con que aparecen cumplidos en la interacción comunicativa depende de la importancia que otorgue cada cultura a la estimulación y al reforzamiento de la *imagen de afiliación*⁷ de los interlocutores, puesto que los objetivos fundamentales del cumplido son la expresión de aprecio, la muestra de solidaridad y el refuerzo de los vínculos afectivos con el interlocutor.

⁵ Manes y Wolfson (1981), Wolfson (1981, 1983, 1986, 1989), Manes (1983), Nelson, El Bakary y Al Batal (1996), Lorenzo-Dus (2001), entre otros.

⁶ [Cumplidos y expresiones de alabanza o aprecio son una parte normal del comportamiento social español, hasta el punto de que (casi) los mismos podrían ser instintivamente vistos como exagerados, hipócritas o simplemente embarazosos en Gran Bretaña].

⁷ Los conceptos de *autonomía* y *afiliación* fueron propuestos por Diana Bravo (1999) para definir los deseos y necesidades de imagen de los interlocutores. La *imagen de afiliación* hace referencia al deseo de percibirse y ser percibido por los demás como parte integrada al grupo; la de *autonomía* al de percibirse y ser percibido como alguien diferente al grupo.

El contexto interaccional de amabilidad que genera el cumplido favorece la colaboración entre los interlocutores, por lo que, en ocasiones, el cumplido puede tener una segunda finalidad: servir como estrategia de atenuación para la introducción de un acto de habla que amenace la *imagen de autonomía* del oyente. A propósito de esto, véase el siguiente ejemplo, donde el hablante trata de mitigar el favor que está pidiendo al interlocutor por medio de un cumplido inicial, con el que aspira a crear una situación en la que, por el aprecio expuesto, al oyente le sea difícil dejar de cumplir la petición:

(1) Oye, ¡qué bien te sienta el color de esa camisa! Por cierto, ¿podrías dejarme tus sandalias rojas este fin de semana?

Aparte de estas funciones, también pueden utilizarse cumplidos para sustituir otros actos de habla o para acompañarlos, con objeto de enfatizar comportamientos deseados —como agradecimientos o saludos—, o de mitigar críticas o situaciones tensas, especialmente cuando los interlocutores mantienen una relación personal que se desea armoniosa. Consideremos los siguientes ejemplos:

(2) Situación comunicativa: dos mujeres adultas en casa de una de ellas. El hijo de la anfitriona ofrece, previa petición de su madre, unos bombones a la invitada, a lo cual ésta contesta *Muchas gracias, ¡primor!* o *¡Si es que eres más apañado que las pesetas!*: en el primer caso, refuerza el agradecimiento con un cumplido; en el segundo, sustituye el agradecimiento por un halago —nótese la carga cultural de la frase hecha y su posible explotación didáctica en el aula de E/LE—.

(3) Situación comunicativa: en un restaurante, el camarero sirve un poco de vino en la copa de uno de los comensales. Éste agradece el gesto diciendo *Muy amable*: sustituye el agradecimiento por un cumplido.

(4) En multitud de situaciones comunicativas, podemos encontrar cumplidos acompañando saludos y despedidas, del tipo *¡Hola, preciosa!* *¿Qué tal?*, *¡Hasta luego, guapa!*

(5) Situación comunicativa: al revisar la memoria de máster de un estudiante, el profesor le dice *Has hecho un gran trabajo, pero deberías repasar un poco las partes en la que explicas el concepto de inadecuación, puesto que no queda muy claro*: el profesor mitiga la crítica alabando, en primer lugar, el buen trabajo del alumno.

(6) Situación comunicativa: dos hermanas, una de ellas pide opinión a la otra sobre la forma en que va vestida, a lo que ésta contesta *Vas súper mona, pero creo que la falda es un poco corta*: mitiga su crítica con un piropo introductorio.

2.2. ¿Por qué y qué debe aprender el alumno de E/LE sobre los cumplidos?

Coincidiendo con las ideas de Wolfson (1983: 90) para la cultura norteamericana, consideramos importante que el alumno de E/LE sepa formular cumplidos, puesto que son una de las vías más eficaces para socializar con hablantes nativos.

Entre otras situaciones de uso —como hemos visto en el subepígrafe anterior—, los cumplidos sirven como mecanismos de iniciación de una conversación con un descono-

cido, aunque está claro que no puede o no debe hacerse cualquier cumplido a un extraño. Los cumplidos más apropiados en este tipo de contexto son aquellos que tienen que ver con las posesiones del otro —como, por ejemplo, *¡Qué bolso tan bonito!* o *Me encanta su coche*— o con algún tipo de actuación pública —como *Ha jugado muy bien en el partido*—.

Uno de los factores que condicionan especialmente la forma y frecuencia de los cumplidos es el sexo del emisor y del destinatario. Las mujeres parecen recibir y producir un mayor número de cumplidos, y el tema de estos suele estar relacionado con la apariencia física. El estatus social también influye en la formulación y aparición de los cumplidos: la mayor parte de los cumplidos, sea cual sea su temática, se da entre personas de la misma clase social que son conocidos o amigos, con la intención de mantener o reforzar los lazos afectivos.

En definitiva, para poder interactuar satisfactoriamente en la sociedad española, los hablantes no nativos deberán aprender cuándo, cómo y a quién se puede o debe hacer un cumplido. Asimismo, hemos de desarrollar la capacidad de nuestros alumnos para interpretar los significados implícitos en los cumplidos, lo cual puede resultar obvio e, incluso, poco importante para los nativos de una lengua, pero no para sus aprendices.

2.3. Responder a un cumplido

Pero no sólo es importante que el alumno extranjero aprenda a formular e interpretar cumplidos. También es fundamental que les enseñemos a reaccionar ante ellos, puesto que, en muchas ocasiones, no basta con dar las gracias. En la cultura española, encontramos un buen número de situaciones en las que la aceptación y asentimiento de lo expresado por el cumplido podrían ser interpretados como una manifestación de poca humildad o de orgullo por parte del receptor. Esto no significa que cada vez que recibamos un cumplido debamos rechazarlo rotundamente, ya que esta actitud también resultaría descortés. Muchas veces, lo más conveniente es contestar al cumplido realizando una especie de circunloquio en el que, antes de aceptarlo, se niegue o se muestre inseguridad sobre su veracidad. Por ejemplo, ante un cumplido entre amigas, del tipo *¡Qué guapa estás!*, es muy común que la receptora conteste algo así como *¿Tú crees?* o *¡Pero qué dices!* *¡Con los pelos que tengo hoy!*, en lugar de un *Gracias*. Por este motivo, Wolfson (1989: 233) defiende la importancia de que el aprendiz de una lengua sea consciente de que el agradecimiento está limitado a ciertos contextos y que suele ser complementado o sustituido por toda una serie de intervenciones más elaboradas y extensas, con la finalidad de establecer o reafirmar relaciones amistosas entre los interlocutores.

Manes (1983) señala otra estrategia muy conveniente para responder a un cumplido: negar o quitar importancia a lo valorado por el elogio, con lo cual estaremos dando una buena imagen ante nuestro interlocutor. También podemos optar por centrar nuestra atención en cualquier otra cualidad que no sea la exaltada por el hablante. Por ejemplo, si estás enseñando tu casa y el visitante comenta *¡Qué casa tan bonita!*, una posible respuesta sería *Bueno, pero es muy pequeña*; o cuando alguien alaba una prenda de ropa, como en *¡Me encanta tu camiseta!*, la otra persona le puede contestar algo así como *¡Pero si es muy vieja!* Hemos de notar que estos simples ejemplos nos informan ya sobre algunos de los valores apreciados dentro de la cultura española, como: a) es cortés hacer comentarios positivos sobre una casa cuando el propietario nos la está enseñando; b) se valora cortésmente el rechazo o contrarresto del valor de lo ensalzado en el cum-

plido —las oraciones adversativas son uno de los recursos más utilizados para ello—; c) el tamaño de una casa es una cualidad valiosa, así como la novedad de un objeto.

Otro tipo de cumplidos bastante frecuente en la cultura española es el que valora las habilidades o el esfuerzo del interlocutor, como un buen trabajo, una comida sabrosa o una habitación bien ordenada. En estos casos, el receptor vuelve a verse en el compromiso de aceptar o no el cumplido, con las posibles repercusiones para su imagen. Según Manes (1983), una de las opciones más acertada es la de negar que uno merezca esa alta estimación, aludiendo a razones como la intervención de la suerte, la facilidad de la tarea o la ayuda recibida por otra persona para desempeñarla.

Con todas estas reflexiones no pretendemos negar la importancia y valía de un agradecimiento: es fundamental que el alumno sepa cómo agradecer y lo ponga en práctica en sus intervenciones diarias. Lo que hemos tratado de mostrar es que, en determinadas situaciones comunicativas, se pueden emplear otras estrategias para responder a un cumplido.

Es el manejo y la variedad de esas estrategias lo que marca diferencias en el nivel de competencia comunicativa e intercultural del alumno de lenguas extranjeras. Por ello, estudiantes con un nivel A1, A2 y B1 —según el Marco Común Europeo de Referencia—, podrán usar *Gracias*, sin mucho riesgo de dañar su imagen. Será a partir del nivel B2 cuando debamos introducir estos contenidos y exigirles un mayor dominio de recursos y estrategias comunicativas.

3. CONCLUSIONES

El estudio de la realización de los actos de habla proporciona información muy valiosa sobre el sistema sociocultural de una lengua, y nos ofrece la oportunidad de saber qué se entiende por comportamiento cortés y descortés en cada comunidad de habla. Las investigaciones pragmalingüísticas ayudan a minimizar los malentendidos interculturales y los fallos en la comunicación, lo cual redundará en beneficio del alumno, haciendo que éste pueda interactuar de manera más eficaz y evitando la generación de estereotipos, el aislamiento del hablante o la ofensa del receptor. En este sentido, Manes (1983: 96-97) piensa que el estudio de los cumplidos es de especial interés, porque su naturaleza de juicios o expresiones de aprobación y/o admiración sobre actuaciones, apariencia, posesiones o gusto, refleja una gran variedad de valores culturales de manera más o menos explícita.

Wolfson (1989: 222) expresa esta misma idea en la siguiente cita: «Looking beneath the surface structures, we can, through systematic data collection and analysis, learn a great deal about the rights and obligations that members of a community have toward one another, information which is culture specific and not necessarily available to the intuition of the native speaker»⁸. Tal y como afirma el autor (op.cit.), el conocimiento de los derechos y obligaciones comunicativos que los miembros de un grupo social tienen en cada cultura, es una conducta aprendida por el hombre, y no un saber inherente. De esta manera se justifica la necesidad de enseñar esta información en el aula de E/LE,

⁸ [Mirando bajo la superficie de las estructuras, podemos, a través de la recopilación y análisis sistemático de datos, aprender mucho sobre los derechos y las obligaciones que los miembros de una comunidad tienen hacia los demás, información que es culturalmente específica y no necesariamente disponible para la intuición del hablante nativo].

no darla por sobreentendida, ya que nuestros alumnos pertenecen a culturas con normas y obligaciones que pueden diferir de las nuestras.

Por todo ello, hemos de afirmar que el aprendizaje de una lengua extranjera implica algo más que conocer su lado lingüístico. Aspectos culturales como los aquí señalados tienen gran importancia en la consecución de los fines comunicativos y afectan de manera importante a la imagen del hablante.

Las consideraciones por nosotros realizadas necesitarán del análisis de muestras reales de habla para determinar, científicamente, los rasgos propios del cumplido en la cultura española⁹. Sin embargo, con este trabajo preliminar esperamos haber aportado algunas ideas sobre la inextricable relación de la lengua con la cultura, así como concienciar sobre la importancia de poner en práctica estas divagaciones teóricas a la hora de enseñar y diseñar materiales para E/LE.

En última instancia, desearíamos que, tal y como señala Catherine Kerbrat-Orecchioni (2004: 52), la reflexión sistemática sobre las variaciones culturales pueda contribuir «a luchar contra los reflejos xenófobos, cuya fuente, muy a menudo, reside en el desconocimiento de la amplitud de las variaciones que afectan a las normas comunicativas y, más específicamente, a las reglas de la cortesía lingüística».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marco, M., 2003, “Los actos de refuerzo de la imagen en la cortesía peninsular”, en Bravo, D., ed., *Actas del Primer coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*, Universidad de Estocolmo, [libro-e], pp. 298-305.
- Albelda Marco, M., 2004, “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal”, en Bravo, D. y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, pp. 109-134.
- Albelda Marco, M., 2005, “El refuerzo de la imagen social en conversaciones coloquiales en español peninsular. La intensificación como categoría pragmática”, en Bravo, D., ed., *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 93-118.
- Bernal Linnarsand, M., 2005, “Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro coloquial”, en Bravo, D., ed., *Estudios de la (des)cortesía en español: categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*, Estocolmo-Buenos Aires, Dunken, pp. 365-398.
- Bernal Linnarsand, M., 2007, *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*, Estocolmo, Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D., 1999, “¿Imagen positiva vs. imagen negativa?: Pragmática social y componentes del face”, *Oralia* 2, pp. 155-184.

⁹ Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que pretende analizar pragmalingüística y estadísticamente los recursos, funcionamiento e importancia de la cortesía valorizadora en la interacción española. Los resultados obtenidos se aplicarán posteriormente al diseño de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera.

- Brown, P. y S. Levinson, 1987 [1978], *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carrasco Santana, A., 1999, "Revisión y evaluación del modelo de cortesía de Brown y Levinson", *Pragmalingüística* 7, pp. 1-44.
- Cenoz, J., 1999, "Pragmática contrastiva: comparación de la producción de actos de habla en inglés y español", en L. Iglesias Rábade y P. Núñez Pertejo, eds., *I Congreso de Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas* (Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela), pp. 151-158.
- Díaz Pérez, F. J., 2003, *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*, Jaén, Universidad de Jaén.
- Hickey, L., 1991, "Comparatively Polite People in Spain and Britain", *Association for Contemporary Iberian Studies* 4/2, pp. 2-7.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2004, "¿Es universal la cortesía?", en Bravo, D. y A. Briz, eds., *Pragmática sociocultural. Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel, 39-53 [traducido al español por S. Kaul de Marlangeon].
- Lorenzo-Dus, N., 2001, "Compliment responses among British and Spanish university students", *Journal of Pragmatics* 33, pp. 107-127.
- Manes, J., 1983, "Compliments: a mirror of cultural values", en Wolfson, N. y E. Judd, eds., *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 82-95.
- Manes, J. y N. Wolfson, 1981, "The compliment formula", en Coulmas, F., ed., *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and pre-patterned speech*, Berlín, Mouton de Gruyter, pp. 115-132.
- Márquez Reiter, R., y M. E. Placencia, 2004, *Current Trends in the Pragmatics of Spanish*, Amsterdam, John Benjamins.
- Márquez Reiter, R., y M. E. Placencia, 2005, *Spanish Pragmatics*, Gran Bretaña, Palgrave Macmillan.
- Miquel López, L. y N. Sans, 1992, "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable* 9, Madrid, Difusión, pp. 15-21.
- Nelson, G. L., M. Al Batal y E. Echols, 1996, "Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure", *Applied Linguistics* 17/4, pp. 411-432.
- Placencia, M. E. y D. Bravo, eds., 2002, *Actos de habla y cortesía en español*, Munich, Lincom Europa.
- Wolfson, N., 1981, "Invitations, compliments and the competence of the native speaker", *International Journal of Psycholinguistics* 24/4, pp. 7-22.
- Wolfson, N., 1983, "An empirically based study of complimenting in American English", en Wolfson, N. y E. Judd, eds., *Sociolinguistics and Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 82-95.
- Wolfson, N., 1986, "Compliments in cross-cultural perspective", en Valdes, J. M., ed., *Culture Bound*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 113-120.
- Wolfson, N., 1989, "The social dynamics of native and nonnative variation in complimenting behaviour", en Eisenstein, M. R., ed., *The Dynamic Interlanguage. Empirical Studies in Second Language Variation*, Nueva York y Londres, Plenum Press, pp. 219-236.

CONTEXTO ELE: ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES LINGÜÍSTICAS Y NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS ALEMANES

Elisabeth Fernández Martín
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN: APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ALEMANIA

La enseñanza del español en Alemania cuenta con una antigua trayectoria, aunque no demasiado fructífera hasta hace relativamente poco tiempo. Mucho ha pasado desde el siglo XVII y de la publicación de los diálogos de enseñanza gramatical de Zumarán (*Thesaurus linguarum*, 1626) y las obras gramaticales de Cramer (*Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae*, 1711) o Eder (*Florilegio español-alemán, o gramática de la lengua española*, 1714). En la RDA, en las escuelas de enseñanza general no se introdujo el español hasta 1969-70, debido a sus escasos contactos con España; los vínculos con el español se hacían a través de Cuba, principalmente. Fue con la llegada de la democracia en España y sobre todo con la caída del muro en Alemania, cuando el español empezó a ocupar un lugar destacado dentro de las lenguas extranjeras del programa educativo general alemán¹. El español ahora se enseña en todas las etapas educativas, desde infantil hasta la universidad, sin olvidar la Formación Profesional, la educación permanente para adultos y los centros en los que se enseña español como lengua extranjera y el Instituto Cervantes². En secundaria ocupa normalmente el lugar de una L2, L3 o L4, siempre por supuesto después del inglés y en algunos casos detrás del francés, del ruso (en la parte oriental del país) e incluso del latín. Actualmente a nivel universitario, al margen de las carreras de Hispanística y Romanística³, se cuenta con más posibilidades de estudiar la lengua española:

- Estudios de profesorado de español con otra especialidad concomitante⁴.
- Estudios internacionales, especialmente de economía, empresariales, comercio y administración.
- Estudios de traducción, interpretación y en sus variantes de especialización.
- Lengua integrada en cualquier otra titulación.

Además, en el ámbito de la universidad y dentro de la enseñanza no reglada, encontramos los cursos de lengua española de los *Sprachenzentren*, los equivalentes a los Cen-

¹ Es necesario mencionar que el sistema educativo en Alemania no es idéntico en sus Estados integrantes (*Länder*).

² Bien es cierto que también existen colegios, guarderías y centros de secundaria bilingües donde los progenitores, por lo general emigrados españoles, pueden llevar a sus hijos para que aprendan alemán y español.

³ Los planes de estudio de las carreras son específicos de cada facultad, de hecho la denominación de la titulación en cada una de ellas puede ser distinta. Básicamente se constituyen a partir de estos grandes bloques: enseñanza del idioma, didáctica del idioma, lengua española, literatura española y civilización (historia, geografía, etc.).

⁴ La formación del profesorado en Alemania supone realizar unos estudios diferenciados en gran parte de los específicos de la licenciatura. La pedagogía, psicología, filosofía y ética, didáctica y metodología de las respectivas materias supone un porcentaje sustancial de los créditos totales de la titulación. Además, esta titulación ha de abarcar dos especialidades distintas y no necesariamente homogéneas, por ejemplo, dos lenguas, o bien física y matemáticas. También es posible la adquisición de una tercera especialidad, aunque en la práctica suele recurrirse a ella después del primer examen de estado, al final de los estudios.

tros de Lenguas de las universidades españolas. También los cursos de verano, las inmersiones lingüísticas en España, hasta las llamadas «iniciativas tándem»⁵ y, por supuesto, los cursos especializados. En este sentido, para niveles superiores se presentan cursos muy específicos: de traducción, de conversación, de literatura y sobre el español comercial o de los negocios. Así pues, según se trasluce por los datos del Ministerio de Educación y Ciencia y la Embajada de España en Berlín, el número de estudiantes que aprende español en Alemania va creciendo cada año (Piñán/Ramos 2004).

1. MANUALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES ALEMANES

Como acabamos de comentar, Alemania es uno de los países de Europa con más demanda de español, lo que determina la presencia de un amplio catálogo de manuales y materiales para su aprendizaje: manuales, cuadernos de ejercicios, vocabularios, gramáticas comparadas, etc. Por un lado, contamos con las obras publicadas en España para la enseñanza de nuestra lengua como lengua extranjera en general y, en menor medida, aquellas obras destinadas específicamente al público alemán. Actualmente, algunas de las editoriales españolas han sabido sumarse a estas necesidades y enfocarse específicamente al público germano, como la editorial SGEL (*Léxico y Gramática 2 para hablantes de alemán*). Evidentemente, las propias editoriales alemanas publican manuales para enseñar español.

Podemos distinguir, entonces, entre las obras escritas solo en español y las bilingües, que normalmente suelen ser manuales de enseñanza del español de niveles iniciales (A1-A2) o gramáticas comparadas, que tienen un uso muy extendido. La presencia de la L1 puede impregnar el contenido en mayor o menor medida dependiendo de los criterios adoptados para su elaboración. Unas exponen únicamente la terminología lingüística más compleja en su equivalente alemán (*Léxico y Gramática para hablantes de alemán*²), mientras que otras se escriben casi en su totalidad en alemán, desarrollan las explicaciones gramaticales y traducen incluso los ejemplos. Si la gramática contiene ejercicios y está diseñada para niveles básicos, como ocurre con la *Gramática Básica del español. Deutsche Ausgabe*, los enunciados de los ejercicios también están en alemán⁶.

La selección de los manuales y los materiales didácticos para un determinado curso de español supone en parte la adopción de una forma de trabajar. Bien es cierto que podemos tomar estas obras como corpus base, pero no se puede obviar que ya desde partida nos va a guiar por un camino concreto⁷. Por este motivo, es sumamente importante prestar atención al manual que se nos asigne o dedicar un tiempo a su elección, si contamos con la fortuna de poder seleccionarlo.

Así pues, para que se ajuste mejor a las necesidades de sus usuarios, tendremos que tener en cuenta sus dificultades e intereses en el aprendizaje de la lengua española.

⁵ Los tándems ofrecen la posibilidad de conocer a un hablante nativo para un intercambio lingüístico mientras se ejecuta un curso de inmersión lingüística en otro país. El objetivo es conocer, en nuestro caso el español y España, realmente de la mano de un hablante nativo. Asimismo, el hablante nativo puede poner en marcha sus conocimientos del otro idioma para que el enriquecimiento sea mutuo.

⁶ Para conocer un listado aproximado para los niveles iniciales e intermedio de los manuales usados, véase Herro Soto (2004). Para nuestro trabajo, hemos ampliado y actualizado el catálogo de los niveles más altos, que son los que analizamos para el presente trabajo.

⁷ Hay que tener en cuenta que los manuales ofrecen más información de la que es posible dar en las clases de un semestre académico. En ocasiones el espacio de tiempo es aún más reducido, ya que algunas obras se suelen emplear también en cursos intensivos de español. Alguna de hecho se escribe pensando en estos tipos de cursos, como *Aula 4*.

Teniendo en cuenta estas premisas, vamos a analizar algunos manuales y obras gramaticales correspondientes a los niveles B1-B2 (Intermedio-Avanzado) del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas para ver cómo responden a sus necesidades. Hemos seleccionado estas obras por su distinta naturaleza, objetivos y destinatarios, ya que hay obras españolas, otras bilingües, etc. Realizamos, además, un estudio detenido de las obras⁸, junto con algunos materiales complementarios de apoyo gramatical, ya que en Alemania el peso de la gramática como manual de enseñanza todavía es importante. Una vez detectados los errores, carencias e intereses podrá mejorarse en el campo de la enseñanza y desarrollar un tratamiento adecuado a este sector de estudiantes extranjeros.

2. DIFICULTADES DEL ESPAÑOL PARA LOS HABLANTES GERMANOS. INTERESES Y TRATAMIENTO

2.1. Dificultades lingüísticas. Tratamiento en las obras de enseñanza a extranjeros

Las dificultades que encuentra un estudiante alemán al aprender nuestra lengua han sido recogidas con gran acierto en varias por Barros Díez (2003) y Jimeno Viñes (2007); la experiencia nos confirma muchos de ellos, aunque descubrimos otros. Asimismo, hemos detectado errores que, según las gramáticas básicas se corresponden con el nivel inicial del Marco (A1-A2), pero que aún están presentes en el nivel intermedio, como pueden ser⁹:

- La acentuación: **Alemania*, **melodica*. Esta dificultad se debe, principalmente, a que en alemán no se cuenta con acento gráfico.
- El abuso de las mayúsculas: **Alemán*, **Español*, **Castellanos*. En alemán se utilizan en mayor cantidad que en español, por ejemplo, para los idiomas o los adjetivos de procedencia, lo que hace que los coloquen con mayúscula también en español por interferencia de su lengua materna.
- La incorrección en el uso del artículo (también artículo Ø) y de los indefinidos. Es frecuente la interferencia de la lengua materna en la unión del indeterminado y el indefinido: **un otro*.
- El género masculino/femenino y la concordancia determinante-sustantivo: **otros costumbres*; **la idioma*; *depende de la persona individual*, **del países y de sus culturas*. También resulta una cuestión compleja la concordancia entre sujeto y verbo, sobre todo cuando se encuentra alejado del núcleo verbal: [Ø] **Personas que tratan de aprender *el alemán *debe de tener muchos problemas*.
- La doble negación española. No existe en alemán.

Estos errores no se vuelven a tratar en los manuales, ni tampoco en las gramáticas para niveles intermedios, por lo que se siguen transmitiendo con gran riesgo de fosilizarse en la lengua. Las cuestiones relacionadas con los verbos que se enseñan en los primeros niveles sí que se repiten en los siguientes peldaños del aprendizaje:

*Ser y estar: quieren ser independientes, pero la verdad es que ya no *están; para mucha gente la*

⁸ Véase el catálogo en el apartado final *Referencias bibliográficas*.

⁹ Todos estos ejemplos han sido extraídos de redacciones de alumnos alemanes de un curso intensivo de español para la obtención del nivel B2.

**pronunciación *está muy *complicado.*

*Hay y es/está como verbos impersonales: no habría *sido dos guerras *imperias.*

- Pretérito perfecto e indefinido y entre el imperfecto e indefinido. La cuestión del imperfecto contra el indefinido se convierte en un problema de complicada resolución para un germanohablante, tal y como demuestra Vilar Sánchez (1992). Estas dificultades se deben, principalmente, a que en alemán no existe una diferencia entre indefinido e imperfecto. Aunque las correspondencias no son siempre exactas, el imperfecto se puede traducir por el *Präteritum*, forma que se utiliza en alemán a nivel escrito y menos en la lengua oral, en la que se recurre casi siempre a la forma compuesta, al *Perfekt*. Así pues, en la lengua hablada, el alemán comprende en el *Perfekt* los tres tiempos españoles.
- Preposiciones *por* y *para*: *no es imaginada *para mucha gente.*
- Verbos + preposición: *si todos los inmigrantes vivieran *en este modo.*
- Tendencia a usar el presente en vez del futuro. El alemán suele expresar acciones futuras en presente, indicando el futuro con un adverbio temporal. En español suelen utilizarse muchísimo la perífrasis *voy a ir*, forma que tampoco tienen. Asimismo, tampoco disponen de un gerundio, por lo que estas formas suelen causarles problemas para saber cuándo deben usarlas.
- Uso del subjuntivo. Concordancia subjuntivo/indicativo. El subjuntivo no existe como tal en alemán: *La mayoría de las personas que piensan en los alemanes *miren una persona que lleva un pantalón de cuero, come salchicha blanca y toma cerveza.*
- Pasiva e impersonalidad con *se*: *Los destinos que los *alemanes *se prefieren más estar en *primero lugar Turquía, en segundo lugar Mallorca.*
- Estilo indirecto es problemático por todas las asociaciones temporales que es necesario hacer.
- Uso de las conjunciones, conectores y marcadores del discurso: **Por según lugar Alemania habría *desarrollado en una dirección.*

Partimos del hecho de que confeccionar un manual, el libro perfecto, es imposible y de que En lo que concierne al nivel intermedio-avanzado (B1- B2), que es en el que nos centramos en este trabajo, los manuales de texto tratan casi todos los puntos gramaticales aquí señalados, aunque dejan fuera las cuestiones del verbo haber y estar como impersonales, los verbos seguidos por preposición, las preposiciones *por* y *para* (a excepción de *Avenida* que sí añade algunos ejercicios para trabajarlas), el orden sintáctico y los marcadores del discurso (*Aula 5* en la sección de gramática da nociones sobre cómo cohesionar un texto, pero no se practican en ningún ejercicio). Sin embargo, todos los contenidos gramaticales no se trabajan por igual y en algunos casos se presentan de modo confuso. Así, el uso de los pasados se trata en *Avenida* (siendo un manual de editorial alemana) únicamente en una unidad y todos mezclados además con el condicional perfecto, el pluscuamperfecto de indicativo y el pluscuamperfecto de subjuntivo. Como vemos, este caos temporal es difícil de asimilar en tan corto espacio. Sánchez Castro (2008) anota posibles soluciones para que los manuales intenten evitar el error colectivo: no introducir el perfecto en primer lugar, porque es el que tiene un equiparable muy próximo en su lengua y aportar la mayor cantidad de informaciones pragmáticas, contextuales y comunicativas posibles, algo que en ningún caso se hace.

Las gramáticas, por su parte, suelen recoger estos escollos lingüísticos, pero si no

contienen ejercicios, igualmente se complica el aprendizaje práctico. Algunos manuales incluyen capítulos interesantes que no aparecen en los libros de texto, por ejemplo, en *Léxico y gramática para hablantes de alemán 2* se reserva un capítulo para las conjunciones y se incluye una sección para la traducción de verbos que no tienen un equivalente como tal en español. La traducción es un ejercicio recurrido en algunas obras de gramática y, ciertamente, presenta una larga tradición en el estudio de las lenguas extranjeras en alemán. De hecho, los propios estudiantes tienen este enfoque bastante presente a la hora de aprender español y con frecuencia manifiestan sus deseos por realizar traducciones en las sesiones presenciales. Buena prueba de ello es la presencia del diccionario bilingüe en clase. En *Léxico y gramática para hablantes de alemán 2* se incluye un aspecto interesante y son los refranes traducidos al alemán y *Uso de la gramática española* también inserta en su nivel avanzado una sección para expresiones idiomáticas, junto con varias más para la acentuación y la formación de palabras. En *Léxico y Gramática 2 para hablantes de alemán* se presentan, además, contenidos culturales españoles (literatura, monumentos, cine, internet) en los ejercicios.

Otro aspecto que queda descuidado en todos los materiales vistos y que, por tanto, constituye una carencia general en el alumnado es el hecho de no saber utilizar correctamente los nexos y los marcadores discursivos. El orden sintáctico se presenta a veces como un problema irresoluble, en el que los mecanismos de cohesión textual se encuentran desaparecidos. Con frecuencia hallamos secuencias muy artificiales o casi incomprensibles por el hecho de que sus elementos aparezcan descolocados. Una muestra la podemos ver en la siguiente oración:

1) *A ellos [los escritores] los alemanes le dan mucho orgullo.*

Básicamente se quiere decir que los alemanes se sienten muy orgullosos de sus escritores (Goethe, Schiller, Hesse,...) y no que alguien se sienta orgulloso de los alemanes. Sería interesante no dejar todas estas cuestiones para un nivel C1, sino dar unas mínimas nociones en torno a los mecanismos de cohesión textual, pues, como acabamos de ver, a veces no se entiende bien qué se quiere decir, sobre todo en los casos de construcciones sintácticas superiores a la oración simple:

2) *Si los alemanes descubrieran América, sería el mundo no lo conocer.*

Lo que creemos quiere decir esta estudiante es que «no podemos saber cómo sería el mundo, si los alemanes hubieran descubierto América». Como vemos, el infinitivo es siempre el elemento más socorrido en este tipo de sintaxis compleja:

3) *La libertad de religión y la libertad de decisión son necesarias para una sociedad múltiple que debatir de sus reglas comunes todos los días de nuevo.*

Estas cuestiones finales en torno a la sintaxis y la cohesión, claves para la comprensión, son las que más se echan en falta en los manuales, ya que el peso de la gramática tradicional en la enseñanza no los considera; pero tampoco las tendencias que priman la interacción consiguen ahondar en este aspecto. Por lo que se ve en los ejemplos se pueden encontrar errores abundantes también en torno al uso de anafóricos sin referente o de los deícticos, mientras que se produce un uso ingente de repeticiones, principalmente, porque se desconoce los elementos a emplear para evitarlas. El poco

tiempo que se le dedica a las tareas de redacción extensa, junto con la creación de las unidades como temas independientes y poco interrelacionados, no favorece demasiado el aprendizaje en estas cuestiones. No se consigue entonces favorecer la progresión del conocimiento y la interiorización, pues la mayoría de los ejercicios no suelen pasar de completar huecos o escribir una frase. El descuido en la producción de textos «largos» se debe también a las exigencias temporales de una clase, en la que por supuesto es necesario conseguir la interactividad de todos los alumnos. Este último hecho tampoco propicia que las intervenciones o producciones escritas sean de un carácter más extenso.

2. 2. *Intereses lingüísticos y culturales de los estudiantes. Recepción en los manuales*

Existen otros contenidos, no relacionados intrínsecamente con las carencias gramaticales que puedan poseer los germanohablantes, que consideramos se encuentran ausentes o poco representados en los manuales de enseñanza. Estas cuestiones que se nos han manifestado como imprescindibles son la necesidad de aprender fraseología y de conocer la realidad lingüística del español americano.

Desconocemos los criterios seguidos para trabajar el léxico en los manuales, ya que no se pasa de algún ejercicio aislado. Esas listas de palabras no llegan entonces a ser parte del léxico activo. Tampoco sabemos qué criterios utilizan para incluir unos vocablos y para excluir otros. Por tanto, mucho menos es lo que se conoce en torno a la fraseología. Es evidente que se necesitaría dedicar distintos apartados con múltiples ejercicios y, además, integrarla en el resto de actividades.

No encontramos muchos ejemplos de ejercicios que trabajen la fraseología en los manuales analizados. Si bien en *Avance* (es el único manual que la tiene en cuenta desde el nivel B1) se incluyen pequeñas intervenciones en forma de diálogo (tres líneas como máximo) de sintaxis predominantemente oral y en la mayoría de los casos de registro coloquial. No suelen explicarse todos los ejemplos que aparecen, queda a la voluntad del profesor el hecho de contextualizarlos. Asimismo, no se promueven más actividades para trabajarlos. No sabemos qué parámetros se han utilizado para la inclusión de estas unidades fraseológicas¹⁰, pero al menos son tenidas en cuenta en este caso. Podríamos decir que en el resto de manuales generalmente su presencia es arbitraria, es decir, está sujeta a que aparezcan o no en textos. Si tenemos en cuenta que una palabra, un *input*, necesita aparecer un número considerable de veces para su interiorización, esas unidades nuevas deberían desarrollarse no solo en uno de los temas, sino reiterarse a lo largo de todo el temario.

La representación lingüística de Hispanoamérica en los manuales es prácticamente inexistente. Todos ellos recogen contenidos culturales e históricos sobre América, sin embargo, no se representan todas las naciones por igual, de hecho, algunas ni aparecen. Así, por ejemplo, en *Avenida* la primacía en los textos y las grabaciones la ostenta Argentina y Chile. De hecho, cuentan con lecciones monográficas propias. Esta predilección se explica cuando comprobamos en la editorial tienen sendos libros de lectura monográficos para ambas naciones. No obstante, al margen de los aspectos culturales e históricos, no se nos dice nada o casi nada del español americano. En un nivel avanzado del aprendizaje de la lengua española, consideramos tan importante trabajar qué se dice como el cómo se dice, es decir, llamar la atención sobre algunos rasgos generales del español de América, sin tener que realizar un estudio profundo de

¹⁰ Para un estudio detallado de la enseñanza de este fenómeno, véase Ruiz Gurillo (2002).

los mismos y aprovechando el material con el que ya contamos y sin recurrir a un catálogo de tópicos¹¹.

La mayoría de los manuales bajo el membrete de *América* optan por incluir un tema dedicado a hablar sobre contenidos meramente culturales, pero sin apenas haber incluido ningún texto a lo largo del manual. La cultura que se trasmite en los manuales de texto, aunque a veces cae en el tópico, se centra, como vemos, en algunos países o es demasiado general. Con la idea de huir del tópico se cae a veces en lo localista. Hay que medir con cuidado las generalizaciones e intentar un equilibrio de contenidos.

Por otro lado, es necesario transmitir una «cultura subyacente a la comunicación», cultura con *c*¹², aquella que se encuentra íntimamente relacionada con el uso que se hace de la lengua. Es la zona de lo compartido entre los españoles y que permite que éstos se entiendan entre sí. Sin embargo, los manuales se centran en la enseñanza de la cultura con mayúscula y la cultura legitimada. En ningún caso se propone analizar la lengua del español no peninsular. Encontramos meramente algunos americanismos listados sin más. En alguna gramática (también en *Avance*) se hace una anotación a pie de página simplificando la cuestión del voseo y el uso de *ustedes* como plural.

3. ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL FUTURO

Actualmente, sería incomprensible elaborar un manual de enseñanza del español sin contemplar el español de América y la diversidad lingüística de nuestra lengua. Aunque tras analizar las obras anteriores, realmente nos preguntamos qué español es el que se enseña. Más allá de los temas culturales: gastronomía, fiestas, tradiciones, e historia, no se dice mucho sobre el español y sus variedades, que es el primer escollo que un aprendiz se va a encontrar al poner en práctica en la vida real su «español de aula». Por ello, sería interesante llevar a la clase muestras orales verídicas de distintos acentos y registros: extractos de informativos, radio, entrevistas e incluso videos que se encuentren colgados en la red. No entramos a juzgar la autenticidad o naturalidad de los diálogos y materiales audiovisuales que acompañan a los manuales, sino que es necesario sacarles más partido. Hay que realizar preguntas no solo sobre el contenido de los discursos, sino sobre el continente, es decir, la lengua que con la que se transmite. Podríamos hacer más rentables los ejercicios y los diálogos al llamar la atención en torno al uso de los tratamientos (el voseo y el pronombre de segunda persona del plural), así como sobre la fonética especial de aquellos hablantes, la entonación que emplean o algunas estrategias de cortesía generales¹³. Cualquiera de estos elementos pueden analizarse cada vez que utilicemos una grabación, un vídeo o un texto, al margen de tratar el contenido. Probablemente, empezar a utilizar muestras reales conducirá a ofrecer al aprendiz la lengua que va a encontrar en el mundo, plagada de variantes. La red es nuestra gran fuente, pero hay que prestar especial cuidado en la

¹¹ Otra cuestión es la editorial. Habría que analizar si el español de España es el que prima en los manuales no solo por tradición, sino porque las editoriales españolas generan la mayor parte de la producción de materiales didácticos.

¹² Miquel (1997: 5) establece tres tipos distintos de cultura: la Gran Cultura (los personajes, monumentos o la literatura de un país), las Costumbres (la cultura legitimada) y la cultura subyacente a la comunicación (la cultura con «c» minúscula, la relacionada puramente con lo lingüístico, por ejemplo: *pon el plato en la mesa; un día de estos, quedamos*; etc.

¹³ Existen otros temas muy próximos a lo cultural que también quedan fuera de los manuales, nos referimos a estructuras como los refranes, los piropos y a la comunicación no verbal.

selección de los materiales¹⁴. Suele ser muy práctico utilizar un mismo video doblado en español peninsular y en alguna variante americana para establecer similitudes y diferencias entre ellos.

Para que todo este material esté siempre disponible y pueda volverse a él cuando sea necesario podemos utilizar plataformas virtuales. Especialmente interesante nos ha sido el recurso a la plataforma *Moodle* (de distribución libre) por su facilidad para mantener siempre un control del curso de español, al tiempo que permite contar con una base de datos de materiales para poder utilizar en futuros cursos. Este entorno virtual genera un espacio interactivo, que puede ser modificado constantemente según las necesidades de cada grupo de alumnos. Servirnos de ella como herramienta complementaria nos permite el poder desarrollar actividades más extensas que no da tiempo a realizar en clase; nos referimos sobre todo a la composición de textos escritos. Estas tareas deben distribuirse a lo largo de todo el curso para evitar que todas las correcciones se dejen para el último momento, lo que les permite aprender de los errores anteriores. Se pueden ir incluyendo estructuras y conectores nuevos a medida que se vayan cumpliendo las tareas.

La plataforma virtual ofrece otra serie de herramientas útiles con las que hacer hincapié en determinados aspectos de la lengua: *Quiz* nos permite crear cuestionarios parciales de autoevaluación y con *Glosario*, por ejemplo, podemos ir elaborando un vocabulario del curso. Este último aspecto sería muy útil para trabajar las unidades fraseológicas.

4. CONCLUSIONES

Es evidente que el proceso de enseñanza de lenguas exige un esfuerzo e implicación por parte del alumno, pero consideramos que también por parte del profesor. Aproximarnos a los intereses y necesidades del grupo nos pondrá en el camino para diseñar actividades y dinámicas con un mayor porcentaje de éxito. No pretendemos decir con ello que los manuales y materiales que tenemos a nuestro servicio no sirvan, sino que su naturaleza es general. Este hecho implica que no se puedan aplicar en todos los casos, sino que sea necesario seleccionarlos para ajustarlos a nuestros intereses. A veces únicamente basta con sacarla mayor beneficio a lo que tenemos.

Asimismo, las últimas investigaciones en el campo de la lingüística deben ser tenidas en cuenta en la clase de enseñanza de lenguas. Tenemos que cuestionarnos hechos tan obvios para una nativo como la cortesía, que tantos malentendidos puede crear. Una vía fructífera que debería desarrollarse y que planteamos para trabajar en el futuro estaría relacionada con el modo de enseñar la fraseología en español. Necesitaríamos conocer los patrones más productivos, atender a la situación comunicativa en la que aparecen estas unidades fraseológicas y ofrecer información acerca de su empleo. Los ejercicios no pueden quedar aislados, sino que tienen que repasar las estructuras, pues el hecho de que aparezcan en un texto no es suficiente para conseguir su interiorización. En este sentido son muy útiles las plataformas virtuales, como *Moodle*, que complementan y ayudan a tener un mayor seguimiento individualizado de cada alumno, aunque en ningún momento suplantán el lugar de las clases presenciales, sino todo lo contrario, las refuerzan. También pueden ser una herramienta básica que contribuya a la ampliación

¹⁴ En este sentido, una página muy útil para los estudiantes alemanes es <<http://www.ecos-online.de>>. Algunos videos breves sobre historia los podemos encontrar en <<http://www.artehistoria.com>>.

de conocimientos sobre el español de América, así como ayudar a poner en práctica la redacción, algo que por falta de tiempo se suele dejar de trabajar en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV., 2003, *Avance: curso de español* (Nivel Intermedio-Avanzado), Madrid, SGEL.
- AA.VV., 2004, *Abanico: curso avanzado de español lengua extranjera*, Barcelona: Difusión Centro De Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- AA.VV., 2005, *Gramática básica del estudiante de español: A1-B1*, Barcelona, Difusión Centro De Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Bade, P., M. Görrissen y R. Mellado, 2007, *Avenida: español para avanzados*, Stuttgart, Klett.
- Barros Díez, E., 2003, *Dificultades del español para hablantes de alemán*, Madrid, SM.
- Castro, F. 1997/2003, *Uso de la gramática española. Intermedio/Avanzado*, Madrid: Edelsa,
- Cid Urrutia, G. y J. Buscha, 2000, *Grundgrammatik der Spanischen Sprache*, Madrid, SGEL.
- Corpas, J., A. Garmendia, y C. Soriano, 2005, *Aula 4/5: Curso de español*, Barcelona, Difusión Centro De Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- Cramer, M., 1711, *Grammatica et Syntaxis linguae Hispanicae*, Nürnberg.
- Eder, E. J., 1714, *Florilegio español-alemán, o gramática de la lengua española*, Wien.
- Herrero Soto, M., 2004, “La gramática en manuales de español como lengua extranjera desarrollados en Alemania: aspectos específicamente contrastivos” en *Actas del XV Congreso de ASELE*, 473-479.
- Jimeno Viñés, M., 2007, “Claves prácticas de los nativos de alemán para la clase E/LE”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 9.
- Miquel, L., 1997, “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, 5, 3-14.
- Moreno García, C. y M. Tuts, 1998, *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en español*, Madrid, SGEL.
- Piñán San Miguel, J. M. y R. Ramos Martínez, 2004, *El español como lengua extranjera en Alemania*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ruiz Gurillo, L., 2002, *Ejercicios de fraseología*. Madrid: Arco/Libros.
- Sánchez Castro, M., 2008, “Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado”, *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 13.
- Sánchez, M. y A. Vogler, 2009, *Léxico y gramática para hablantes de alemán 2*, Madrid, SGEL.
- Segoviano, S., 2007, *Avenida: Español para avanzados. Cuaderno de ejercicios*, Stuttgart, Klett.
- Vilar Sánchez, K., 1992, “El aspecto de la acción verbal: uno de los conceptos más difíciles para el germanohablante en el dominio del español”, en F. Gutiérrez Díez (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de AESLA El Español: Lengua Internacional (1492-1992)*, Granada, Universidad de Granada, 741-745.
- Wolfgang, R. y O. Winkelmann, 2003, *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*, 4. Auflage, Verlag.

Zumaran, J. A., 1626, *Thesaurus linguarum, in quo facilis viam Gallicam, italicam attingendi etiam latinam et germanicam sternitur*, Ingolstadt.

EL PROCESO DE APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS Y ENTORNO COMUNICACIONAL*

Paz Isla Fernández**

Consejería de Educación. Junta de Andalucía/Centro de Estudios Periodísticos (FAP)

0. INTRODUCCIÓN

Con motivo de las XV Jornadas sobre la Lengua Española y su Enseñanza, destinadas en 2009 al estudio del español en su contexto, se recoge y expone un trabajo de campo y una serie de intervenciones con alumnado y familias de alumnado que forman parte de una investigación más amplia: *‘Leer y escribir en los medios de comunicación: una estrategia de vinculación social’*, en la que se abordan aspectos diversos del proceso de apropiación del lenguaje escrito. Financiado por la Junta de Andalucía y desarrollado en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la UGR, este proyecto de investigación en acción se organiza en diferentes secciones, el trabajo experimental que hoy se comunica entre ellas, y en él se analiza el desarrollo de la competencia lectora y de escritura vinculadas al uso de los medios de comunicación y a las interacciones en el ámbito familiar.

Sin perder de vista el mencionado proyecto como marco general, en esta comunicación se describe la fase de experimentación, las conclusiones al respecto, y por último, como implicaciones didácticas y metodológicas, se proponen dos intervenciones: una actividad formativa con padres y madres que nace de estas conclusiones, y un taller para alumnado universitario cuya finalidad es mover a la reflexión, motivar, y potenciar su implicación en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura de la población escolar desde una perspectiva amplia, multidisciplinar y global que contemple los múltiples factores ambientales que lo afectan.

Como una de las conclusiones tanto del proyecto marco como del estudio, estamos en condiciones de afirmar que, siendo indiscutible la responsabilidad del sistema educativo en la enseñanza de la lectura y de la escritura, no es la escuela como institución la que ha de responder unilateralmente ante la sociedad respecto a los resultados académicos del alumnado en esta área, sino que los medios de comunicación y las familias son co-responsables respecto a la manera en que se establecen en cada individuo y en cada territorio, las diferentes dinámicas que perjudican o favorecen el proceso de apropiación de la lengua escrita en el alumnado. Desde esta perspectiva y con un enfoque multidisciplinar, nos ocupamos de establecer relaciones entre los elementos de carácter académ-

* Sección del proyecto de investigación/acción educativa: *Leer y escribir en los medios de comunicación: una estrategia de vinculación social*.

** Profesora investigadora de la Junta de Andalucía en la UGR; periodista; miembro del Comité Científico del Centro de Estudios Periodísticos; coordinadora en la actualidad el Proyecto intercomunitario del MEC *“Un periodista en mi biblioteca”*; coordinadora del Aula de Formación de la Fundación Andaluza de la Prensa; subdirectora de la revista especializada en divulgación científica y periodismo *Voces y Discursos*; responsable editorial de la colección *Materiales educativos para la Era de la Comunicación*, Editorial Zumaya; Presidenta de la Asociación de Comunicación y Divulgación Educativas ACYDE.

mico que intervienen en el proceso de apropiación de la lengua escrita o audiovisual, y el papel de la familia y los MM CC¹ en dicho proceso.

1. EL CARÁCTER DIVULGATIVO DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El rigor y la divulgación son dos de las principales responsabilidades de cualquier investigador/a y lo son, así mismo, del periodista. De una manera muy especial, es una cuestión ética divulgar aquellos temas que a pesar de su solidez científica y de su interés intrínseco y social, no suelen ser abordados salvo en prensa o en publicaciones especializadas y muy rara vez traducidos a un lenguaje accesible por los medios de comunicación generalistas. Estos suelen ser aspectos de la ciencia difíciles de tratar incluso por el periodista experto y, en muchos casos, hallazgos proclives a generar más preguntas que respuestas en la audiencia, algo que nunca viene mal a la creación de opinión. En materia educativa, sobre todo las cuestiones que se refieren a lo lingüístico, a su didáctica o a las capacidades que adquiere el alumnado en el transcurso de su escolaridad, suelen ser comentadas por la población en charlas de café, en tertulias que parecen demandar una buena dosis de seguimiento intelectual por parte de la comunidad educativa y que precisan textos en diferentes soportes y formatos, situados a medio camino entre lo científico y lo divulgativo, cercanos y rigurosos a un mismo tiempo, y abiertos a cualquier tipo de lector. Desde esta perspectiva, el estilo y el tono de esta comunicación se han decidido en función de criterios tales como legibilidad, accesibilidad y cercanía respecto a un sector amplio de la población –rasgos de cualquier trabajo divulgativo– sin detrimento de que el rigor científico, la coherencia de su desarrollo, así como una estructuración progresiva del discurso, hagan de este texto un documento de interés científico. Siempre con el interés prioritario de hacer ciencia aplicable, que llegue hasta la población, divulgable e implicatoria, hemos llevado a cabo el mencionado proyecto de investigación/acción, *‘Leer y escribir en los medios de comunicación: una estrategia de vinculación social’*, que aborda el proceso de apropiación del lenguaje escrito y multimedia, y las variables que desde el medio lo afectan. Este proyecto es una primera aproximación al marco global en el que se desarrolla el proceso de apropiación de la lengua escrita, y hoy exponemos una sección: un trabajo de campo desarrollado en el aula, las conclusiones al respecto, y una actividad formativa con padres y madres que nace de estas conclusiones. Por último y como implicación metodológica se propone una actividad práctica para alumnado universitario cuya finalidad es mover a la reflexión, motivar, y potenciar la implicación del futuro profesorado en el proceso de apropiación de la lectura y la escritura propio (incentivando la tendencia a divulgar la propia experiencia) y en el de la población escolar desde una perspectiva amplia, multidisciplinar y global, que contemple los múltiples factores ambientales que lo afectan.

2. MARCO DEL ESTUDIO: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN/ACCIÓN

Intentando evitar que *el árbol nos impida ver el bosque*, y en una especie de recorrido a *vuelo de pájaro*, el proyecto de investigación al que hacemos alusión y que contiene el estudio que hoy se comunica, no se ocupa específicamente ni de la escuela, ni de

¹ Abreviatura de “medios de comunicación”.

las metodologías, ni del profesorado. Hemos pretendido obtener una visión global, realizando un acercamiento a todos y cada uno de los principales agentes educativos que, de una u otra manera, directamente o de forma difusa, inciden en el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito y multimedia en las primeras edades, factores que afectan al desarrollo de su identidad, a su autopercepción como aprendices, a su configuración como estudiantes y, sobre todo, como escritores y lectores competentes en el universo multimedia en que hoy se desarrolla la ciudadanía. ¿Por qué?, fundamentalmente porque somos absolutamente conscientes de que sin escribir o leer medianamente bien, hoy es muy complicado tanto actuar como pensar, aprender o acceder a las fuentes de conocimiento, sean estas cuales fueren y, por otra parte, porque sabemos que a pensar, a escribir y a leer se empieza mucho antes de llegar a la escuela, con o sin intención educativa, y todo individuo continúa desarrollando su competencia lingüística cada día dentro y fuera de ella, en un diálogo permanente con todo lo que le rodea. Esta es la razón de abordar una investigación de todo punto genérica y esta es la razón de que analicemos el papel de los diferentes agentes sociales y educativos como variables intervinientes en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

Son cuatro los componentes fundamentales sobre los que se asienta nuestra tarea investigadora: el elemento central —la planta, en un símil arquitectónico— es el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades, y en torno a él se ordenan, con diferente grado de implicación y con responsabilidades diversas, los tres elementos restantes —o pilares, continuando con el símil introducido—: el entorno escolar como principal agente alfabetizador, el entorno familiar y los medios de comunicación, a los que denominamos agentes educativos.

Se atiende de manera muy especial a la vinculación social y a la construcción de identidad del ciudadano que el desarrollo de las competencias lingüísticas pueden tanto favorecer como dificultar en función de cómo se lleve a cabo este proceso desde sus inicios, según la operatividad de los aliados con que cuente cada individuo fuera del ámbito escolar, y según el clima mediático y comunicacional en el que se desarrolle.

Otros elementos intervienen en un segundo plano y se derivan de la interacción de los mencionados agentes entre ellos y con el alumnado, entre ellos destacamos los sistemas de resolución de conflictos —cognitivos y sociales— que el alumnado va interiorizando, o las dinámicas de grupo.

3. DEL CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR Y COMPLEJO DE UNA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

A lo largo de nuestro período investigador hemos transitado de la teoría a la práctica para regresar siempre, y de una manera nueva, a la teoría, y en ambas se fundamentan las modificaciones de nuestra acción investigadora, periodística y docente. No hemos pretendido más que sentar las bases para emprender en un futuro investigaciones más acotadas y hoy exponemos parte de este estudio.

En un clima de investigación en acción, el proyecto expone situaciones y teorías provenientes tanto de la esfera de lo lingüístico, como del entorno científico en el que se forma el periodista, de la Teoría de la Comunicación principalmente, y que refrendan tanto las afirmaciones anteriores como otras, tales como que hoy, en la sociedad de la información y la comunicación, la responsabilidad educativa respecto a la infancia es

una responsabilidad tripartita, y son los tres agentes de socialización, familia, escuela² y medios de comunicación (Benedito 1995), quienes —con incidencia de diferente naturaleza— favorecen u obstaculizan que el individuo aprenda a pensar, a aprender, a leer y a escribir, tanto con sus acciones como con sus ausencias.

Este trabajo centrado en lo lingüístico descansa sobre el concepto de investigación en acción³, un término utilizado por primera vez en 1944 por Kurt Lewin, psicólogo estadounidense de origen polaco fallecido en los años cuarenta, quien después de realizar sus estudios en Berlín se trasladó a EE UU, donde llevó a cabo diversas investigaciones sobre el comportamiento y, entre ellas, la descripción de una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondieran a los principales problemas de entonces, algo que hoy continúa sucediendo aunque en menor medida de lo que sería deseable.

Lewin argumenta que mediante la investigación en acción se pueden lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, y nosotros, en esta línea de pensamiento, partimos de la premisa indiscutible de que en cualquier situación de estudio o de análisis de realidades vivas (como lo son siempre las realidades educativas), es necesario ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría simultánea y sucesivamente, así como ser capaces de mantener el fin que originó un estudio y ser consecuentes con la necesidad de la que este ha nacido, sin perjuicio de que sus elementos en permanente movimiento se asuman como tales, incorporándose este fenómeno a la investigación y adaptando el estudio en cuestión a la realidad, no pretendiendo hacer lo contrario.

La coherencia de las ciencias educativas está más en no perder de vista su sentido de utilidad y su aplicabilidad, que en permanecer absolutamente fieles a un diseño original hermético, a un punto de partida que, generalmente, carece de los matices que el desarrollo mismo del proyecto investigador le otorga. Así, desde la amplitud con que se inició esta línea de investigación hace ahora veinte años hasta la concreción con que hoy se abordan la vinculación de los tres agentes educativos: MM CC, instituciones educativas y el medio familiar, al desarrollo de las competencias lectora y de escritura, han sucedido muchas cosas en el ámbito científico y en educación, y hoy resulta para nosotros incontestable que no es la escuela como institución la que ha de responder unilateralmente ante la sociedad de los resultados académicos del alumnado en esta área —ni en otras muchas—, sino que los medios de comunicación y el ámbito familiar son corresponsables respecto a la manera en que se establecen en cada individuo y en cada territorio las diferentes dinámicas que perjudican o favorecen el proceso de apropiación de la lengua escrita en el alumnado.

Ha sido necesario recorrer un largo y resbaladizo camino hasta llegar a manejar las relativas certezas con que hoy se concluye y se discute en este estudio, se han consultado numerosas obras tanto de publicación reciente como otras rescatadas de entre aquellas que pasaron sin ejercer el efecto que hubieran merecido y, tanto dentro como fuera de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada⁴, o de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación de Murcia (nuestros principales centros de estudio), hemos tenido acceso a importantes trabajos de los que —sin haber pretendido ser exhaustivos— hemos intentado dar cuenta en el proyecto marco al que nos referimos. Así mismo, se han mantenido interesantes encuentros con periodistas, docentes, con investigadores y estudiosos, con padres y madres de alumnado, y con otros profesores y

² Escuela se utiliza en su acepción más amplia, haciendo referencia a la institución educativa en general.

³ Elliott, John. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

⁴ Es en el Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura donde se realiza buena parte de este estudio.

profesoras de esta y otras Facultades. Se han observado grupos diferentes de alumnado universitario y no universitario, se han visitado centros de Educación Infantil y Primaria, distintas sedes de los periódicos, radio y TV locales, y se han diseñado y llevado a cabo acciones de interés investigador que, por una parte, nos han permitido confirmar o desechar algunas de las hipótesis formuladas en el proyecto inicial, y por otra, nos han aportado nueva información respecto al sistema de relaciones que hoy establecen las familias, las instituciones educativas y los medios de comunicación (los tres agentes educativos) en cuanto al desarrollo de los procesos de apropiación del lenguaje escrito y audiovisual y a la construcción de identidad del lector y del escritor novel.

El carácter multidisciplinar y las numerosas variables que integran esta investigación, suponen una dificultad suficiente que nos obliga a considerar que no hemos hecho más que iniciar una larga travesía. La relación entre la alfabetización —un proceso básicamente escolar— y la acción tutorial orientada a las familias y, por otra parte, la inclusión en este proyecto del papel de los medios de comunicación como agentes educativos, son las causas de esta complejidad y, a su vez, variables imprescindibles a tener en cuenta en la actual Sociedad de la Información y la Comunicación si lo que se desea es obtener una visión global y realista del proceso de apropiación de la lengua escrita en la población escolar.

El análisis de los datos y de la bibliografía consultada nos permiten asegurar que tener en cuenta estos tres agentes de socialización es importante en cualquier etapa educativa, aunque en esta ocasión dediquemos una atención especial al entorno de la Educación Infantil, a los primeros años de desarrollo cognitivo y afectivo del ciudadano, en parte porque es aquí donde se inicia el proceso, así como por la incidencia que los mensajes de unos y otros (paradójicos en ocasiones) pueden tener en el desarrollo del concepto de escritura y de sociedad que el individuo construye en estas edades y, por tanto, en su vinculación o desvinculación con los aprendizajes —con su propio proceso de aprendizaje—, y con las dinámicas sociales pero, sobre todo, porque hoy, en un entorno comunicacional y multimedia caracterizado por profundas transformaciones sociales y de relación, *las nuevas configuraciones familiares y los medios de comunicación, influyen no de forma decisiva (o quizás sí) pero sí de una manera destacable en el éxito o el fracaso del proceso de alfabetización que se inicia a estas edades.*

4. IMPORTANCIA DEL ESTUDIO

La repercusión de este trabajo y su aplicación posterior tiene relación con la innovación educativa, con la investigación docente y comunicacional, con la formación de las familias, del profesorado en formación, novel o en activo, y con la compensación de desigualdades entre quienes acceden de una manera plena al sistema de escritura y quienes no pasan de ser observadores distantes de la cultura escrita.

En lo comunicacional, el estudio abre nuevas vías de análisis respecto a la efectiva vinculación social del alumnado de cualquier procedencia y configuración cultural con su propio proceso de aprendizaje y con las dinámicas del momento histórico en el que vive, y potenciar la participación de facto en el espacio público, siempre a través del desarrollo de capacidades lingüísticas completas y complejas relacionadas con la lectura y la escritura convencional y audiovisual.

Para ello se investiga el entorno en el que hoy se desarrollan los aprendizajes relacionados con las competencias lingüísticas, y se buscan estrategias metodológicas que

permitan al alumnado, al futuro profesorado y a las familias acceder a un conocimiento profundo de los diferentes soportes de lectura y de escritura, de su estructura y funcionamiento y adquirir la capacidad de actuar en ellos siempre que se considere necesario.

La utilización de los entornos multimedia dentro y fuera del aula, y la funcionalidad de la escritura desde las primeras edades, han de garantizar, por una parte, que el individuo inmerso en el proceso de apropiación de la lengua escrita desarrolle competencias que le permitan abordar cualquier tipo de texto desde la lectura y desde la escritura y, por otra, que estas competencias, siendo realmente operativas, ayuden a aprender a aprender, a pensar, y permitan emprender proyectos personales y grupales en los que las hipotéticas carencias ambientales no afecten de manera negativa a la habilidad para construir o diseñar la acción que cada individuo o cada grupo decida llevar a cabo en cada momento.

Las conclusiones que emitimos tanto a lo largo del proyecto como de la sección del mismo que hoy se comunica, aparecen siempre haciendo referencia a la interrelación entre MM CC, familia e instituciones educativas en su papel de agentes educativos por haberse establecido que inciden —conscientemente o de manera indirecta— en el desarrollo de las competencias lingüísticas. Estas conclusiones afectan o son de aplicación, en muy diferentes grado y forma, en cada uno de estos tres ámbitos:

- El específicamente escolar, con el concurso del profesorado y el alumnado.
- El familiar, con propuestas de formación e intervención educativa en esta área a fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.
- El universo comunicacional y multimedia en el que hoy se desarrollan estos aprendizajes.

5. HIPÓTESIS Y OBJETO DEL ESTUDIO

Como decimos, hoy se describe una parte de este proyecto: el trabajo de campo y sus conclusiones, así como algunas implicaciones didácticas y metodológicas a que estas han dado lugar, y mantenemos como hipótesis central la del proyecto marco que engloba este estudio y según la cual ‘las nuevas configuraciones familiares y los medios de comunicación, influyen de forma decisiva o de una manera destacable en el éxito o el fracaso del proceso de alfabetización’. Desde este punto de partida, el fin del trabajo de campo es describir desde la praxis los procesos y estrategias de aproximación y de apropiación del lenguaje escrito en las poblaciones escolares que inician su etapa escolar, y observar la incidencia o el papel de las familias y medios de comunicación en este proceso.

6. EL TRABAJO DE CAMPO: DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIMENTACIÓN

El estudio experimental, se ocupa de la observación directa de la realidad educativa en una localidad del cinturón granadino⁵. Se trataba de obtener una visión amplia de la interrelación que se produce en el ámbito de la lectura y la escritura entre todos y cada uno de los agentes a los que venimos haciendo mención: la institución educativa en su acepción más amplia, la familia y los medios de comunicación.

⁵ El centro elegido fue el CEIP Tierno Galván de la Zubia,

Una vez consensuados con el centro colaborador los términos en que se llevaría a cabo esta fase de experimentación, se nos propusieron como población a observar dos aulas de 25 alumnos de cuatro años que se adaptaban a las características del estudio, se solicitó al profesorado y al grupo de padres y madres su colaboración y la de sus hijos en este proyecto, y el resultado fue que el 50% aproximadamente de cada aula se comprometieron en todas y cada una de las fases del proceso. Se recogieron datos respecto a las características de cada grupo, de los espacios y materiales, de las dinámicas, así como del alumnado, del equipo docente, de los padres, del uso de los medios de comunicación en el centro y en el ámbito familiar y acerca de los conocimientos e hipótesis que el alumnado y los padres y madres manejaban sobre el proceso de apropiación de la lectura y de la escritura, cuando se inicia, como se desarrolla, que incide en el proceso, etcétera.

En una situación en las que se les solicita que dibujen una acción cualquiera, los niños y niñas dudan de que escribir sea algo que pueden hacer y muestran una gran inseguridad mezclada con cierta confianza en el adulto, pero todos (algunos con apoyo verbal) ejecutan la pauta: 'escribe a quién has dibujado para que no olvidemos de qué se trata' y se lanzan a escribir por sí solos.

7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

7.1. *En el grupo de alumnado*

Los diferentes momentos de conceptualización de la lectura y de la escritura por los que pasa cada uno de los individuos observados suponen manejar a cada paso hipótesis diferentes respecto al funcionamiento y estructura del sistema de escritura. Es complejo interpretar dichas hipótesis y es necesaria una dilatada experiencia y una formación teórica específica para ser capaces de hacerlo. Asimismo, es de sumo interés conocer en profundidad cómo se lleva a cabo dicha conceptualización en el alumnado de estas edades, y ser conocedores de los hitos más importantes en su desarrollo.

En este sentido, la organización del proceso de apropiación de la lengua escrita en fases que aparece en el siguiente cuadro no pretende ser exhaustiva, sino una aproximación a lo que suele ocurrir en las aulas cuando el alumnado comienza a acercarse al sistema de escritura convencional o multimedia, y resultaría interesante ampliar esta información consultando otras fuentes expertas. No obstante, las fases que mencionamos hacen referencia a los trabajos de la doctora Emilia Ferreiro y al enfoque de la psicogénesis del lenguaje escrito que esta autora propone, y consideramos de gran ayuda dicha clasificación a la hora de evaluar o de tomar decisiones respecto a los pasos a dar en la intervención con el alumnado. Dicha intervención se lleva a cabo siempre en función del momento del proceso en que se encuentra.

La organización procesual que se propone y que guía nuestra observación del alumnado es la que sigue:

- A) Fases del proceso de apropiación de la lectura:
 - 1º.- No diferencia dibujo de escritura
 - 2º.- No diferencia grafía alfabética de numérica
 - 3º.- Diferencia la escritura alfabética de cualquier otra

- 4º.- Anticipa el contenido del texto sólo en compañía de la imagen que le acompaña considerando por lo general, que lo escrito es el nombre de lo representado en la ilustración.
- 5º.- Anticipa el significado del texto en función de la imagen, pero comienzan a tomar en consideración alguna de las propiedades del texto.
- 6º.- Descifra silabeando o deletreando, y llega a comprender alguna palabra del texto.
- 7º.- Descifra silabeando o deletreando y llega a comprender todos los textos.
- 8º.- Lee la palabra completa antes de pronunciarla lentamente.
- 9º.- Lectura fluida.

B) Fases del proceso de apropiación de la escritura:

- 1.- Dibujo = escritura
- 2.- Trazo continuo indiferenciado (unidades discretas)
- 3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras o letras sin control de cantidad)
- 4.- Silábico sin valor sonoro convencional
- 5.- Silábico con valor sonoro convencional
- 6.- Silábico-alfabético
- 7.- Alfabético
- 8.- Ortográfico

Como nota apuntamos que esta manera de abordar la lectura y la escritura aparece en cualquier grupo de alumnado, resultando ser independiente de la metodología utilizada por el profesorado. No obstante, se observa un desarrollo mayor a nivel metacognitivo en aquellas aulas en las que predomina una metodología participativa y un enfoque funcional de la lectura y de la escritura.

Ante la imposibilidad de reflejar todo el estudio, ofrecemos en las páginas que siguen las tablas que recogen esta información sobre la lectura y la escritura en los grupos de alumnado⁶ (vid. tabla 1 y tabla 2).

7.1.1. Análisis de datos en relación a la escritura

- el 99% del alumnado se encuentra en una fase 3 de escritura, en la que realiza trazo discontinuo diferenciado (símil de letras sin control de cantidad).
- Un alumno de los de mayor edad del grupo se encuentra en la fase 4, escribiendo en silábico sin valor sonoro convencional.
- Una alumna (Elsa) de los de mayor edad del grupo, se encuentra en la fase 5, escribiendo en silábico con valor sonoro convencional.

7.1.2. Análisis de datos en relación a la lectura

- El 75 % se encuentra entre las fases 2-3: diferencian la escritura alfabética de cualquier otra sin anticipar, en general, el contenido del texto. Aventuran hipótesis del tipo 'donde hay letras iguales no se puede leer'.
- 3 niños en las fases 4, anticipan el contenido del texto sólo en compañía de la imagen que le acompaña, y consideran que lo escrito es el nombre de lo representado en la ilustración.

⁶ Se han eliminado de la tabla los apellidos del alumnado como medida de protección de datos.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO LEER y ESCRIBIR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN SOCI@L. 2008/09 Institución que promueve: Consejería de Educación (Delegación de Granada). Junta de Andalucía Institución implicada: Facultad Ciencias Educación (UGR) Realiza la investigación: Paz Isla Centro colaborador: CEIP Tierno Galván (La Zubia)							
Instrumento C L/E AULA 1: COMPETENCIA LECTORA Y DE ESCRITURA (PARA UN SUBGRUPO DE 10 INDIVIDUOS)							
NOMBRE	EDAD	EPG ⁷	NAC ⁸	NN ⁹ EE	S ¹⁰	FASE LECTURA	FASE ESCRITURA
1. MARCO	16/01/04	Si	Esp	No	V	Fase 2-3, Inseguro, diferencia grafía alfabética de dibujo	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras sin control de cantidad)
2. MIGUEL	16/01/04	Si	Esp	No	V	Fase 4-5: Anticipa el significado del texto en función de la imagen dibujada y ¹¹	4.- Silábico sin valor sonoro convencional
3. PAULA	27/01/04	Si	Esp	No	M	Fase 3, + donde hay letras iguales sabe que no se puede leer	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras, minúsculas en su caso, sin control de cantidad)
4. PAOLA	12/04/04	Si	Esp	No	M	Fase 3, + donde hay letras iguales sabe que no se puede leer	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras, minúsculas en su caso, sin control de cantidad)
5. PABLO	15/06/04	Si	Esp	No	V	Fase 4: Anticipa el contenido del texto por el dibujo y lee su nombre + M como Pablo ¹²	3.- Trazo discontinuo diferenciado, he hipótesis de cantidad (león= animal grande= nombre largo)
6. CARMEN	24/07/04	Si	Esp	No	M	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética de cualquier otra	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras o letras sin control de cantidad)
7. TERESA	31/07/04	No	Esp	No	M	Fase 2-3: Sabe que donde hay muchas grafías idénticas no se puede leer	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras o letras sin control de cantidad). Utiliza las letras del nombre en diferente orden y mantiene el mismo número de grafías.
8. ROSA	13/11/04	No	Esp	No	M	Fase 4: Con ansiedad, anticipa el contenido del texto según el dibujo. Hace corresponder lectura y texto	3.- Trazo discontinuo diferenciado de letras con control de cantidad (<i>Nica</i> = su perra grande = nombre largo)
9. LUCAS	17/11/04	No	Esp	No	V	Fase 2-3: Inseguro, diferencia la escritura alfabética. Dice no saber leer ¹³	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras o letras sin control de cantidad)
10. ANGELA	09/12/04	No	Esp	No	M	Fase 2: No diferencia grafía alfabética de numérica y se muestra insegura	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras o letras sin control de cantidad)

Tabla 1

⁷ Escolarización previa en guardería⁸ Nacionalidad⁹ NN EE: Abreviatura de “necesidades educativas especiales”.¹⁰ Sexo¹¹ Miguel toma en consideración alguna de las propiedades del texto, silabeando en este caso, y haciendo coincidir los golpes de voz con las letras (su lectura *dinosaurio* coincide fonéticamente en la ‘A’ y la ‘I’)¹² Pablo ha aprendido a poner su nombre seguido de una ‘M’ como elemento diferenciador (hay otro alumno con el mismo nombre en el aula)¹³ Sabe que dos palabras idénticas se leen igual y lee ‘Lucas’ cuando escribe, en ambos casos, su nombre.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO LEER y ESCRIBIR EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN: UNA ESTRATEGIA DE VINCULACIÓN SOCI@L. 2008/09 Institución que promueve: Consejería de Educación (Delegación de Granada) Institución implicada: Facultad Ciencias Educación (UGR) Realiza la investigación: Paz Isla Centro colaborador: CEIP Tierno Galván (La Zubia)							
Instrumento C/L/E AULA 2: COMPETENCIA LECTORA Y DE ESCRITURA (PARA UN SUBGRUPO DE 10 INDIVIDUOS)							
NOMBRE	FECHA NACIM	EPG	NAC	NN EE	SX	FASE LECTURA	FASE ESCRITURA
1. ALEJANDRO	5/03/04	Si	Esp	No	V	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética (paradojas ¹⁴)	3.- Trazo discontinuo diferenciado (símil letras con control de cantidad)
2. DAVID	14/03/04	Si	Esp	No	V	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética (paradoja ¹⁵)	3.- Trazo discontinuo diferenciado (letras con posible control de cantidad)
3. VICTOR	07/06/04	No	Esp	No	V	Fase 3: Diferencia alfabético y dice que no sabe leer	3.- Trazo discontinuo diferenciado (se inicia hipótesis de cantidad)
4. ALBERTO	15/06/04	Si	Esp	No	V	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética de otras	3.- Trazo discontinuo diferenciado (maneja hipótesis del orden, sin control d cantidad)
5. CARLOS	02/07/04	No	Esp	No	V	Fase 2: No diferencia grafía alfabética de numérica (paradoja) ¹⁶	3.- Trazo discontinuo diferenciado números y letras indiferenciados - (es el 13 en clase)
6. LUCAS	08/08/04	No	Esp	No	V	Fase 2: No diferencia grafía alfabética de numérica	3.- Trazo discontinuo diferenciado. Hipótesis de cantidad. Orejas grandes= palabra larga
7. ELSA	28/08/04	No	Esp	No	M	Fase 5: Anticipa el significado del texto en función de imagen, y comienza a tomar en consideración alguna propiedad del texto.	5.- Silábico con valor sonoro convencional
8. ADRIANA	23/11/04	Si	Esp	No	M	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética de cualquier otra	3.- Trazo discontinuo diferenciado. Hipótesis de cantidad
9. CARLOS	14/12/04	Si	Esp	No	V	Fase 3: Diferencia la escritura alfabética de cualquier otra	3.- Trazo discontinuo diferenciado (nombre de memoria +13 n° de lista en clase)
10. IVAN	17/12/04	No	Esp	No	V	Fase 1: No siempre diferencia dibujo de escritura. Inseguro.	3.- Trazo discontinuo diferenciado

Tabla 2

¹⁴ Le llaman *Alex* y escribe su nombre entre esta abreviatura y *Alejandro*. Ha aprendido a escribir y a leer su nombre introduciendo su número de clase después de las letras: *ALEJANDRO+23*. Lee el conjunto como '*Alejandro*'. Realiza una tímida correspondencia sonora con la 'O' de *Oscar*, su hermano.

¹⁵ Ha aprendido a escribir y a leer su nombre introduciendo su número de clase después de las letras: *DAVID+8*. Lee el conjunto como '*David*'

¹⁶ Ha aprendido a escribir y a leer su nombre introduciendo su número de clase antes de las letras: *13+ CARLOS*. Lee el conjunto como '*Carlos*'

- 1 niña (Elsa), de los mayores del grupo, se encuentra en la fase 5 y, aunque anticipa el significado del texto en función de la imagen, comienza a tomar en consideración alguna de las propiedades del texto.
- 1 niño se mantiene en la fase 1, sin diferenciar con claridad dibujo u otro tipo de signos y escritura.

Es frecuente que mientras escriben estén algo preocupados por la actitud del adulto y al ver que este asiente y les reafirma a pesar de los errores (las pistas de por donde se encuentran los niños y niñas respecto a su proceso de aprendizaje), se relajan y se desbloquea su escritura. Los niños y niñas manifiestan por tanto la creencia de que *no saben* escribir ni leer, y habitualmente esperan que el adulto, diciéndoles letra a letra las grafías que componen cada palabra o informándoles de cómo se lee una palabra determinada, les ayude a lograrlo. No obstante, copian textos cortos con facilidad y conocen muy bien el abecedario. Demandan información del tramo del proceso de apropiación del lenguaje escrito recorrido y agradecen que se les muestre trabajos anteriores para favorecer la toma de conciencia de los progresos realizados. Muy disciplinados, mantienen la concentración en el trabajo en largos espacios de tiempo. Son grupos tranquilos y se observa gran interés en participar en las actividades propuestas.

7.2. Análisis de datos y conclusiones en el grupo de padres y madres

En la encuesta inicial, preguntadas las familias por *el momento en que un niño empieza a leer y a escribir*, responden lo siguiente¹⁷:

- *Cuando ve a sus padres y empieza a imitarlos*
- *Creo que con esta edad, con 4 años*
- *Entre los 4 y los 5 años*
- *A escribir con 4 años, a leer de los 5 a los 6 años*
- *Entre los 5 y los 6 años*
- *A los 6 años*
- *A los 6 años es lo normal*
- *Cuando comienza a conocer las letras*
- *Entre los 4 y los 5 años aproximadamente*
- *Entre 4, 5 y 6 años*
- *A los 5 años*
- *Entre los 5 y los 6 años*
- *Con 6 años aproximadamente*
- *Creo que a partir de los 6 años tienen esos conceptos bien asimilados. Antes es un buen camino por hacer sin agobios, pero sin pausas y sin dejadez*
- *Conscientemente a partir de los 7 años*

En relación a la pregunta *¿Crees que los niños y niñas de estas edades pueden aprender mucho o poco sobre lectura y escritura?*, los padres y madres responden:

- *Si se hace bien mucho el 65%*
- *No saben: 2%*
- *Algo: 25 %*

¹⁷ Los comentarios de los padres y madres se reproducen textualmente y aparecen escritos en cursiva.

- *Muy poco: el otro 8%*

Ante la cuestión: *Cosas que favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños hoy*, responden (resultados que se relacionan por orden de frecuencia):

Aula 1:

- *Cuentos que ellos utilizan*
- *Leerles cuentos*
- *Juegos educativos*
- *Que nos vean leer*
- *Metodología del colegio*
- *Fomentar la lectura en la escuela*
- *Colegio*
- *La motivación que se les dé en casa: que ellos te vean leer y escribir*
- *Que el entorno de la familia lea*
- *Puzzles*
- *Dibujos animados*
- *Leerle cuentos todos los días*
- *Que vean libros por casa*
- *Ponerse con ellos a enseñarles*
- *Que no vean demasiada TV*
- *Que les ilusionemos y motivemos con la lectura y la escritura*
- *Comunicación*
- *Conocimientos*
- *Intelecto*
- *“Verborrea”*
- *Juegos interactivos*
- *Anuncios en carteles*
- *Jugar a formar palabras*
- *Hacer teatros porque ayuda a memorizar y a comunicarse*

Aula 2:

- *Puzzles*
- *Cuentos*
- *Cuentos infantiles*
- *Dibujos*
- *Imágenes*
- *Colorido*
- *Pintar*
- *Recortar*
- *Manipulación de objetos, hacer puzzles*
- *Dibujos animados*
- *Ver como los demás miembros de la familia leen*
- *El que los padres lean*
- *Expresarse oralmente*
- *Ver cuentos adecuados a su edad*
- *Ver y leer cuentos*
- *Contarle cuentos*

- *Realizar juegos con palabras o letras*
- *Escuchar e intervenir en conversaciones*
- *Lectura de libros y cuentos por adultos*
- *Leer cuentos con ellos*
- *Que nosotros, los padres, leamos*
- *Fomentar el diálogo en casa*
- *El ambiente en casa*
- *Juegos (veo-veo, Abecedario, ...)*
- *Escuchar medios de comunicación (radio)*
- *Hábito que se cree en casa*
- *Hábito que se cree en el colegio*
- *Cómo se incentive al niño, el tipo de lectura que se ofrezca*
- *Animar al niño a observar libros*

En cuanto a las causas que perjudican este proceso piensan lo siguiente:

Aula 1:

- *Los videojuegos*
- *Ver mucha televisión*
- *La Televisión*
- *El uso de las videoconsolas*
- *Ordenador*
- *Videojuegos agresivos*
- *Utilizar mal el ordenador*
- *No tener libros en casa*
- *No ver en su entorno leer y escribir*
- *Leer en el colegio literatura difícil antes de tiempo*
- *Falta de tiempo de los padres para dedicar a los hijos*
- *Falta del ambiente adecuado*
- *Falta de estimulación familiar*
- *Despreocupación de los padres*
- *No sabe*
- *Play Station*

Aula 2:

- *Videoconsolas o videojuegos*
- *La TV en abundancia, ver mucha TV*
- *Televisión*
- *Poco diálogo o no diálogo*
- *Teléfono móvil*
- *No manipular o ver libros*
- *Internet*
- *Se lee poco y se escribe menos*
- *El ambiente en casa*
- *El poco tiempo que se dedica a la lectura*
- *No prestar atención a sus habilidades*
- *Falta de atención hacia los niños*
- *Falta de implicación de padres y/o tutores*

- *No participar con ellos para que les resulte divertido, por ejemplo, dibujar, etc.*
- *No leerles cuentos de manera que no se familiaricen con los libros*
- *Reflejo de los padres (poca lectura en casa)*
- *Que no se relacionen con otros niños*

Quizás lo más sorprendente fue la enorme motivación de las familias y su interés por comprender la manera en que afectan las diferentes variables al proceso de apropiación de la lectura y la escritura. Resultó interesante observar las ‘creencias’ que expresan respecto a cómo se lleva a cabo este proceso en las primeras edades, y que en muchas ocasiones se mantienen por inercia.

Más allá del estilo de enseñanza del profesorado, de la metodología, o de las variables organizativas de una y otra aula, en el análisis de los datos obtenidos en la experimentación, las actitudes y pautas familiares del grupo de padres y madres aparecen como una variable con determinante influencia en el grupo de alumnado, un elemento escasamente abordado como recurso educativo en el área de comunicación escrita. Por otra parte, la incidencia de los medios de comunicación en el desarrollo de los niños y niñas se consideró como un factor de primera magnitud, demandándose información desde el grupo acerca de los usos y estrategias más adecuados para favorecer con su uso la lectura y la escritura. Aquí parecen barajar numerosos conocimientos y pocas estrategias. Todo esto nos orientó a intervenir respecto a los conocimientos e hipótesis sobre lectura y escritura del grupo de padres y madres, y para responder a las necesidades detectadas, se consideró prioritario potenciar la reflexión y formación de este colectivo respecto a su papel como mediadores no profesionales entre sus hijos y las tareas de acercamiento a la lectura y a la escritura, así como respecto al uso educativo de los medios de comunicación en el ámbito familiar.

Por tanto, las interesantes aportaciones del colectivo de padres y madres al proyecto, su elevado nivel de implicación, y las razonables dudas o la multiplicidad de hipótesis que este grupo maneja respecto a las actitudes y al clima familiar más idóneo, a sus posibilidades de intervención educativa en el proceso de apropiación de la lengua escrita de sus hijos, o a *qué* es posible hacer en casa para favorecer este proceso, o *cuáles* son las actitudes de mayor interés en este sentido, aconsejan centrar la observación concluyente y las implicaciones didácticas de esta experimentación en este colectivo antes que en el grupo de alumnos y alumnas o en el equipo docente, y en consecuencia se diseñó una intervención educativa en este colectivo concreto.

8. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS

8.1. *Implicación didáctica y metodológica I: Una actividad formativa en el grupo de padres y madres*

Una vez analizados en profundidad tanto la situación global de enseñanza/aprendizaje como los datos obtenidos en esta fase de recogida de información, las familias diseñaron y realizaron actividades en relación al proceso de apropiación de la lengua escrita de sus hijos e hijas. En estas actividades, llevadas a cabo en diferentes sesiones, se comenzó trabajando con textos alusivos a la adquisición de competencias lectoras y de escritura en estas edades que fueron entregados a las familias al final de cada tarde.

Posteriormente se comentaron estrategias sobre lectura y escritura y, en una sesión posterior, se localizaron en casa escritos de sus hijos e hijas, se analizaron en grupo, se les orientó respecto a cómo diseñar y realizar actividades ‘no escolares’ o sencillos juegos de escritura en el ámbito familiar (con o sin presencia de los medios de comunicación), y a modo de devolución al gran grupo de los resultados obtenidos o como conclusión de los aprendizajes integrados, se elaboró un decálogo para la familia y para el ámbito inmediato al alumnado, un interesante trabajo en el que, a través de diez orientaciones, se expresan pautas para favorecer en casa el aprendizaje de la lectura y la escritura convencional y multimedia, así como el uso educativo de los medios de comunicación.

Los padres y las madres han experimentado, han reflexionado, han desechado hipótesis erróneas respecto a su papel y han compartido conocimientos, acercándose de una manera nueva al proceso escolar de apropiación de la lengua escrita, analizando cómo se lleva a cabo en situaciones diversas, como se produce en personas de la edad de sus hijos, y cuál es su papel y el del entorno familiar respecto a su desarrollo.

Una de las conclusiones más importantes de esta investigación fue la necesidad de establecer espacios de encuentro con familias (dentro o fuera de los centros) en los que reflexionar y debatir su papel como agentes socializadores y, en gran medida, responsables de la alfabetización convencional y multimedia de sus hijos, y nada mejor que pasar a la acción convirtiendo así una conclusión teórica en didáctica aplicada a un grupo de adultos. En esta intervención, el resultado del trabajo que los padres y madres llevaron a cabo fue un trabajo colectivo en el transcurso del cual cada familia hubo de diseñar en casa una actividad lúdico/didáctica relacionada con el lenguaje escrito en su vertiente más funcional, y en la que se estableció la pauta de introducir, en la medida de lo posible, el uso de los medios de comunicación. Posteriormente todas y cada una de las actividades que niños y padres realizaron fuera del centro fueron recogidas por escrito por ellos mismos, incluyendo en muchos casos material gráfico y los propios trabajos de sus hijos, se pusieron en común, se debatieron y se comentaron con el previsible enriquecimiento de todos los miembros del grupo respecto a qué tipo de acciones son más interesantes para el alumnado de estas edades, y a qué tipo de actitudes, estrategias o juegos son más productivos en el hogar si se desea potenciar un acercamiento a la lectura y a la escritura.

Ha resultado enormemente gratificante no solo para los actores, sino para quien suscribe esta investigación y para el profesorado implicado la riqueza de los diseños obtenidos en casa por las madres y los padres de alumnado, pero quizás lo más sorprendente ha sido poder gestionar la enorme cantidad de interrogantes, sugerencias propuestas y, sobre todo, ver como se iba generando una actitud de intercambio que el grupo ha incorporado a su dinámica. Así, se ha obtenido tras varias sesiones de debate un “DECÁLOGO”, titulado *‘Diez ideas para fomentar en casa la lectura, la escritura y el uso educativo de los medios de comunicación.’*

A continuación se presentan algunas de las actividades diseñadas por las familias y realizadas en el hogar por los niños y niñas de 4 años acompañados por sus padres y madres, y en el siguiente epígrafe se incorpora el PPT elaborado por el grupo de trabajo para ilustrar el mencionado ‘Decálogo’. En este último documento, y junto a cada una de las diapositivas, aparecen los comentarios relacionados tal y como llegaron a la audiencia en el I Congreso Internacional de Comunicación y Divulgación Educativas al que fueron invitados los padres y madres participantes para exponer su experiencia:

8.1.1. Descripción de algunas actividades llevadas a cabo en el ámbito familiar

*¡Madre mía!... Si no supiéramos leer nos moriríamos de hambre!*¹⁸

ADRIANA y SU FAMILIA

- 1) De acuerdo con el hermanito mayor de Adriana, la escritura en silábico se asume en la familia como correcta y la niña escribe de esta forma el nombre de cada habitación de la casa en un folio en el que aparecen los principales objetos de cada una de estas estancias.
- 2) En una actividad de carácter local “*La Zubia en letras*”, se ha acudido en familia a ver como otras personas leen en público en la Casa de Cultura del pueblo.

Lo mejor: Compartir la experiencia, ver como se puede entender esta escritura y observar su soltura en la escritura.

Conclusión: Aprender y enseñar es un trabajo de equipo también en la familia. Es muy importante que los hermanos, los abuelos y otras personas cercanas sean *cómplices* o colaboradores de ese proceso de aprendizaje, y es asimismo importante aprovechar todas las oportunidades culturales que ofrece el entorno.

ALEJANDRO M. V. Y SU FAMILIA

A Alex le gusta hacer la compra con la familia y buscar en los estantes los productos que sus padres le dicen que puede ir cogiendo para llevarlos al carro. Lo hace con un buen nivel de autonomía “solo por los pasillos”. También le gusta componer sobre un panel de letras móviles los nombres de amigos y familiares, una actividad en la que le ayudan a buscar las letras y colocarlas.

Conclusión: Hacer niños autónomos es educar personas seguras de sí mismas, y esto beneficia al aprendizaje en general. Por otra parte, cuando leemos un libro siempre leemos con una intención, buscando algo (buscando saber lo que le pasará a la princesa de un cuento, intentando averiguar si hacen falta 2 huevos o tres para hacer un bizcocho, o para encontrar el número de teléfono de un amigo al que queremos llamar, por ejemplo) y aprender a buscar información se puede hacer a través de actividades como esta, aunque en este caso, la información no esté en un libro sino en los estantes de un supermercado.

El ejercicio de lectura que está haciendo Alex en este juego es un ejercicio de lectura contextual (ha de atender al las secciones y a los diferentes productos que rodean el que busca).

ROSA Y SU FAMILIA

- 1) Rosa ha ido al cine y la experiencia le ha gustado mucho aunque la música estaba muy alta para su gusto.
- 2) Le gusta escribir los nombres de los niños de su clase.
- 3) Cada día coge con su madre el calendario y juntas repasan los días y los meses que faltan aún para su cumpleaños.

Conclusión: Asistir a actividades de interés cultural diferentes (el cine en este caso) amplía el mundo de los niños y les hace interesarse por la cultura.

La escritura tiene un fuerte componente afectivo siempre y sobre todo en estas edades, y puestos a escribir ¿por qué no hacerlo con aquello que nos implica emocionalmente como sucede con los nombres de familiares o amigos?

El calendario es una herramienta interesante para hacer lectura numérica y cálculo mental (un ejercicio que debiera ser cotidiano en el ámbito familiar con el uso habitual de aproximaciones) y aprovechar los intereses del niño respecto a fechas señaladas (como su cumpleaños) es una interesante estrategia para motivar.

8.1.2. Conclusiones obtenidas en el grupo de padres y madres. Resumen del proceso

De estas y otras actividades realizadas por los padres y madres en el ámbito familiar, el grupo fue debatiendo y elaborando una serie de reflexiones e implicaciones sobre su propia práctica educativa que se condensó con intención divulgativa (la siempre presente intención divulgativa del estudioso), que se concretaron en un decálogo con introduc-

¹⁸ Frase de Carlos Lupiáñez (4 años) tras elaborar un bizcocho en casa con ayuda de una receta escrita, tomada de la TV (programa de cocina de Arguiñano).

ción realizado en soporte audiovisual. Este material sirvió por otra parte de evaluación del trabajo realizado y se expuso por el grupo de padres y madres en Granada, en mayo de 2009, dentro del I Congreso Internacional de Comunicación y Divulgación Educativas, comunicación que fue reconocida y certificada por la UGR a efectos académicos para los padres y madres participantes. El título de este trabajo es '*DECÁLOGO: Diez ideas para fomentar en casa la lectura, la escritura y el uso educativo de los medios de comunicación*'.

Este trabajo ha sido considerado de utilidad formativa para el futuro profesorado, y en torno a él se ha diseñado un taller destinado a alumnado universitario que se describe a continuación y que se desarrolla utilizando como hilo conductor el mencionado material audiovisual, el decálogo.

8.2. *Implicación didáctica y metodológica II: Diseño de un taller universitario sobre medios de comunicación y fomento de la lectura y la escritura en el hogar*

Esta es una acción destinada a alumnado de las Facultades de Ciencias de la Educación, y se diseña para poner de relieve el papel de la familia y los MM CC en el fomento de la lectura y de la escritura

Con formato de taller, esta intervención educativa se deriva de la fase de experimentación en un aula y de las principales conclusiones del proyecto de investigación en acción '*Leer y escribir en los medios de comunicación: una estrategia de vinculación social*', que aborda el proceso de apropiación del lenguaje escrito y multimedia, y las variables que desde el medio lo afectan.

El trabajo con alumnado se plantea para una sola sesión de dos horas presenciales más un tiempo de elaboración de un trabajo autónomo, y su dinámica se establece en torno al material audiovisual elaborado específicamente con este objeto. Es una actividad formativa especialmente relacionada con el ámbito de la acción tutorial y referida al área de Didáctica de la Lengua.

Con carácter previo al diseño de este taller con alumnado universitario, se han realizado una serie de intervenciones con padres y madres que culminan en un trabajo elaborado en equipo y una exposición en PPT que recoge el trabajo realizado por las familias y sirve de elemento motivacional a otros grupos de padres y madres, y por otra es el soporte a este taller, y un elemento de reflexión en grupos de estudiantes respecto a su papel de agentes educativos en el entorno comunicacional en el que se lleva a cabo el proceso de apropiación de la lengua escrita y que no solo se desarrolla dentro del aula.

En el taller se abordará la naturaleza, la dinámica y el sentido de las intervenciones llevadas a cabo con estas familias de alumnado así como el trabajo realizado por el grupo y sus conclusiones, para configurar un espacio de reflexión y de debate entre el alumnado respecto a las implicaciones didácticas en el aula y fuera de ella que se pueden derivar de esta actividad con padres. Resulta interesante realizar este taller siguiendo la exposición en PPT creada para comunicar la actividad y que los propios padres expusieron en el I Congreso de CyDE en mayo de 2009, y que es el siguiente.

8.2.1. Material divulgativo:

‘DIEZ IDEAS PARA FOMENTAR EN CASA LA LECTURA, LA ESCRITURA Y EL USO EDUCATIVO DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN’

DIAPOSITIVA 1



“En un proyecto de investigación de la Consejería de Educación, un grupo de 20 padres y madres del CEIP Tierno Galván de la Zubia coordinados por Paz Isla, hemos estado trabajando este invierno en dos aulas de Educación Infantil 4 años con la colaboración de las tutoras Encarna Martín Villodres y Manuela Mingorance Zúñiga.

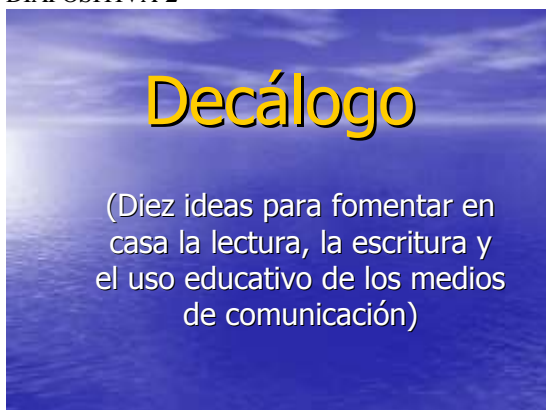
En las diferentes sesiones de trabajo, se nos han pasado unas encuestas y hemos realizado trabajos fundamentalmente orientados a reflexionar sobre la lectura, la escritura y el uso de los medios de comunicación en casa.

Poco a poco hemos ido viendo que actitudes familiares favorecen o dificultan un adecuado uso

de los medios de comunicación en casa, que nuestros hijos se acerquen a la lectura, o que consideren escribir como una actividad interesante. También hemos diseñado actividades de lectura y de escritura para ellos en el ámbito familiar: jugando con los hermanos, en la calle, en la biblioteca del pueblo, yendo a comprar un libro, utilizando programas de la TV como “Pasa Palabra”, asistiendo a lecturas de poemas en el Centro Cultural del pueblo, escribiendo en nuestro diario una película que acabamos de ver en el cine, permitiéndoles poner nombre a las habitaciones de la casa, utilizando una receta para hacer un bizcocho, jugando a buscar información en una *biblioteca improvisada* en el salón, y otros juegos parecidos, en muchos casos, relacionados con la TV o Internet.

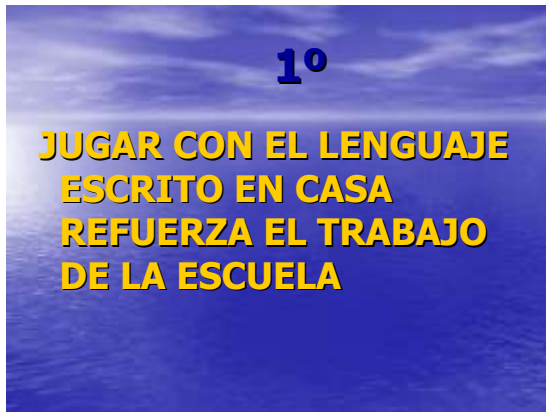
Hoy, después de haber reflexionado en grupo durante estos meses, creemos saber algo más sobre cuales son las actitudes y las estrategias más adecuadas para fomentar en nuestros hijos la lectura y la escritura. Para casi todos ha sido una sorpresa descubrir la cantidad de conocimientos que manejan sobre lectura y sobre escritura, aunque a penas estén empezando a aprender”.

DIAPOSITIVA 2



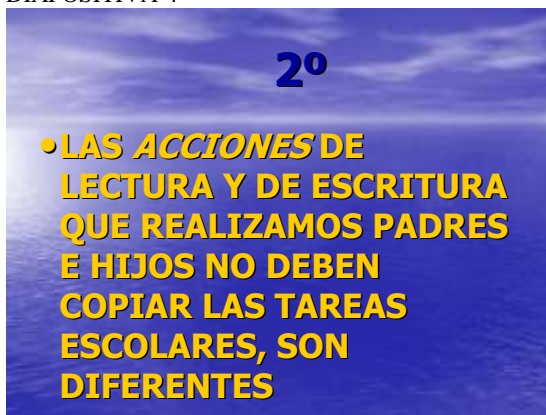
“Poco a poco hemos llegado a unas conclusiones que pueden parecer básicas pero que a nosotros nos resultan muy prácticas. Con ayuda de la profesora investigadora las hemos resumido en este decálogo”.

DIAPOSITIVA 3



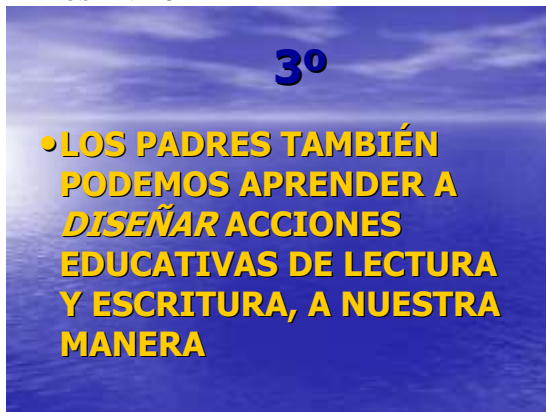
“JUGAR CON EL LENGUAJE ESCRITO EN CASA REFUERZA EL TRABAJO DE LA ESCUELA: Incluir como un juego y de manera creativa la lectura y la escritura en lo que hacemos cada día en casa o en la calle, aporta un nuevo sentido a lo que nuestras hijas e hijos aprenden en el colegio y refuerza estos aprendizajes”.

DIAPOSITIVA 4



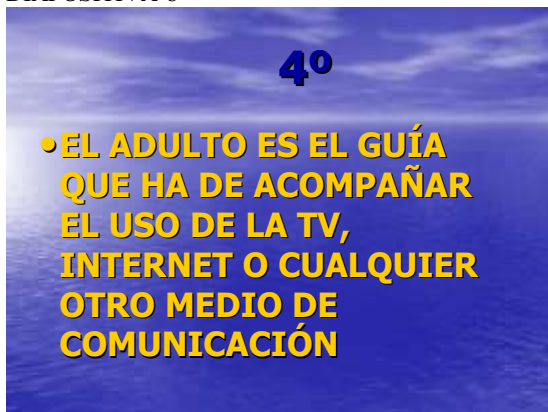
“LAS ACCIONES DE LECTURA Y DE ESCRITURA QUE REALIZAMOS EN CASA NO DEBEN COPIAR LAS TAREAS ESCOLARES: Es importante que los juegos de lectura y de escritura que se realizan en casa no intenten copiar las tareas escolares porque los expertos son los maestros, en casa se trata de darle a la lectura un sentido diferente, de juego, como algo interesante o divertido que sucede cotidianamente. Hacer “la tarea” es otra cosa”.

DIAPOSITIVA 5



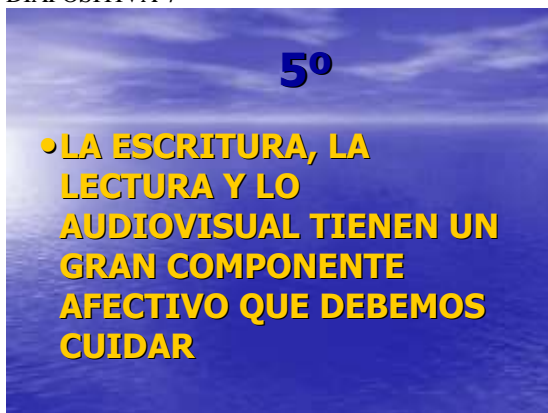
“EN CASA TAMBIÉN SE PUEDEN DISEÑAR ACCIONES DE LECTURA Y DE ESCRITURA: Hemos descubierto que es importante aprender a elegir lo más adecuado en cada momento de su desarrollo, que no vale ponerse a leer con ellos cualquier cuento ni hacer cualquier cosa para salir del paso, que hay que pensar antes de hacer si queremos que “se enganchen” a la lectura y a escribir y, sobre todo, hemos aprendido a reflexionar después”.

DIAPOSITIVA 6



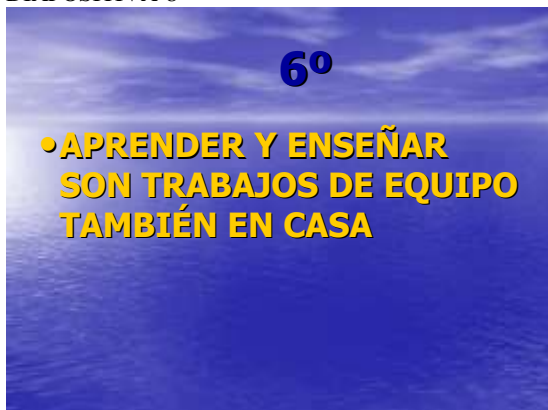
“EL ADULTO ES EL GUÍA Y HA DE ACOMPAÑAR EL USO DE LA TV, INTERNET O CUALQUIER OTRO MEDIO DE COMUNICACIÓN: Nosotros guiamos a los niños, y tanto los medios de comunicación como otros juguetes y materiales interactivos o cualquier tipo de acción que queramos hacer con ellos, para ser efectivas, necesitan de la presencia y la participación del adulto. No siempre es posible, pero es necesario tender a estar con ellos cuando utilizan los medios de comunicación para educarles. Cualquier medio de comunicación es educativo si se usa con buen criterio, incluso la TV”.

DIAPOSITIVA 7



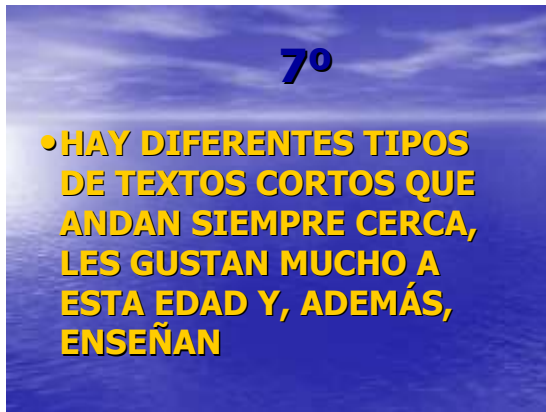
“LA ESCRITURA, LA LECTURA Y LO AUDIOVISUAL TIENEN UN GRAN COMPONENTE AFECTIVO: Tanto la escritura como la lectura y la cultura en general tienen un fuerte componente afectivo a lo largo de toda la vida y, sobre todo, en estas edades. Por eso empezar leyendo acerca de lo que les interesa, escribir los nombres de aquellos a quienes aman, y asistir a actividades de interés cultural (el cine, el teatro, recitales, conciertos, museos de ciencia, observatorios de naturaleza,...) amplía el mundo de los niños y les hace sentir que la escritura es algo que viene de dentro, que las diferentes artes o la ciencia son algo cercano y que es posible aprender a gusto y hacerlo en cualquier lugar”.

DIAPOSITIVA 8



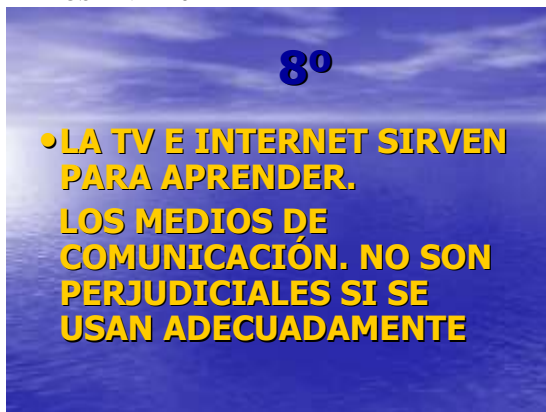
“APRENDER Y ENSEÑAR SON TRABAJOS DE EQUIPO TAMBIÉN EN CASA: Es muy importante que los hermanos, los abuelos y otras personas cercanas sean *cómplices* en este proceso. Aprender y enseñar son trabajos de equipo también en el ámbito familiar”.

DIAPOSITIVA 9



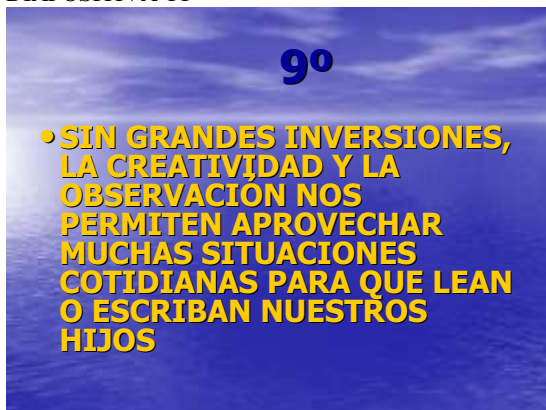
“HEMOS DESCUBIERTO QUE HAY MUCHOS TEXTOS CORTOS SIEMPRE CERCA, QUE ENSEÑAN Y QUE LES GUSTAN MUCHO: Escribir para recordar, leer para aprender a hacer algo, o leer para buscar el conocimiento de otros sobre un tema, son funciones de la escritura y de la lectura que también se puede enseñar en el hogar a través de textos cortos que circulan por la calle o por casa como las recetas médicas o de cocina, las listas de la compra, los anuncios o carteles publicitarios que leen en la calle, los refranes, retahílas, canciones, poemas, titulares de prensa, etcétera... A parte del cuento al que todos acudimos para acercar la lectura a nuestros hijos, hemos descubierto que hay textos en el entorno muy adecuados para introducir a los niños en la lectura y en la escritura desde las primeras edades sólo con hacerles reparar en ellos”.

DIAPOSITIVA 10



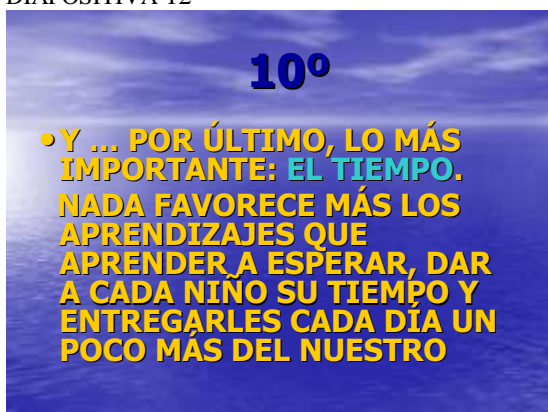
“LA TV, INTERNET Y, EN GENERAL, LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, SIRVEN PARA APRENDER: Tanto la TV como Internet o la radio, incluso los móviles pueden ser excelentes herramientas de trabajo si se ponen al servicio de la educación de los niños y son controladas y gestionadas por el adulto. No hay porqué pensar que son perjudiciales aunque utilizarlos como *niñeras* no sea lo más adecuado”.

DIAPOSITIVA 11



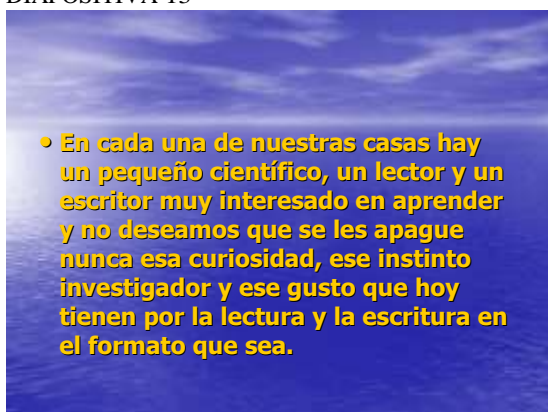
“LA CREATIVIDAD Y LA OBSERVACIÓN NOS PERMITEN APROVECHAR EDUCATIVAMENTE LAS SITUACIONES COTIDIANAS: La lectura y la escritura hoy están en todas partes. En cualquier cosa que hagas o en cualquier lugar por el que camines es posible jugar con el lenguaje (incluso cuando se trata de jugar al veo-veo), lo importante es la imaginación y saber mirar con ojos de padres porque, junto a los sofisticados juegos multimedia y a los inventos tecnológicos cada día más sofisticados, hay momentos sencillos y herramientas de uso cotidiano que son muy interesantes para consolidar en el hogar determinados aprendizajes escolares. Hemos aprendido a mirar a nuestro alrededor y a observar a nuestros hijos para aprender”.

DIAPOSITIVA 12



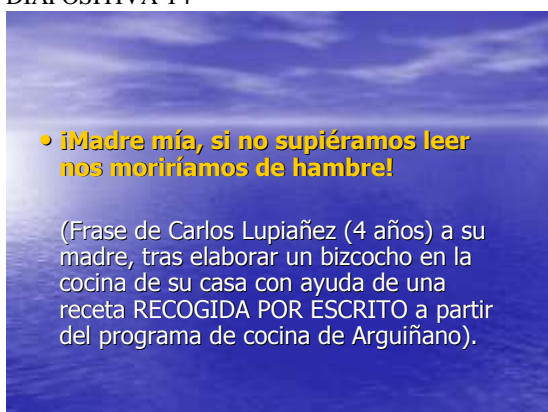
“Y... POR ÚLTIMO, LO MÁS IMPORTANTE: HEMOS RECONOCIDO EL VALOR DEL TIEMPO. HEMOS APRENDIDO A ESPERAR, A DARLES SU TIEMPO Y A ENTREGARLES CADA DÍA UN POCO MÁS DEL NUESTRO: Es el tiempo de calidad lo que más agradecen los hijos, la atención en exclusiva, sin móviles o faenas de adultos por medio, un tiempo solo para ellos, para hablar y para escuchar, para hacer cosas juntos. Es muy importante darles cada día ese tiempo que no siempre se tiene, y diseñar *acciones* con ellos que nos permitan conocer como van aprendiendo. Por otra parte, las niñas y niños tienen un tiempo diferente al nuestro y es importante aprender a esperar y respetar su ritmo cuando hacen algo interesante”.

DIAPOSITIVA 13



(Sin comentarios. Diseñada para ser leída por la audiencia).

DIAPOSITIVA 14



(Sin comentarios. Diseñada para ser leída por la audiencia).

DIAPOSITIVA 15



(Sin comentarios. Diseñada para ser leída por la audiencia).

Tras esta diapositiva que pone fin a la exposición se abre un turno de intervenciones y comentarios.

Entre los asistentes a la comunicación y los propios comunicantes (madres del CEIP Tierno Galván de la Zubia) se estableció un interesante debate que derivó hacia el importante papel de la familia y los medios de comunicación en el proceso de apropiación de la lengua escrita y respecto a la alfabetización multimedia en general de los niños y niñas en edad escolar, una situación que queda recogida en las actas del I Congreso Internacional DECyDE para facilitar el aprovechamiento de esta experiencia en futuros grupos de trabajo.

9. A MODO DE EPÍLOGO

Según aparece en la introducción de este trabajo, la divulgación, junto al rigor científico son dos de las principales responsabilidades de cualquier investigador/a y lo son, así mismo, del periodista. De una manera muy especial, es una cuestión ética divulgar aquellos temas de interés social, complejos quizás pero que es posible traducir a un lenguaje accesible, y hacerlo en diferentes formatos y, sobre todo, a través de los medios de comunicación generalistas que son los que con mayor facilidad penetran en la opinión pública. En esta tarea estamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedicto, J. y M. L. Morán, 1995, *Sociedad y política. Temas de sociología política*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bisquerra Alzina, R., coord., 2004, *Metodología de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M., 1999, *Modelos de análisis de la investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- Camps, A., coord., 2001, *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Castell, M., 1997, *La Era de la Información*, Madrid, Alianza Editorial.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1979, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI.

- Fidler, R., 1997, *Mediamorfosis. Comprender los nuevos medios*. México: Granica.
- II Plan Andaluz de Formación Permanente, de 22 de abril de 2003. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Isla Fernández, P., 2009, "Divulgación educativa en medios de comunicación".
- Lewis, R. *Grupos de trabajo en comunidades virtuales*. [Disponible en línea: <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/lewis0102/lewis0102.htm>> (Consulta: 26/10/09)].
- Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, de 10 de diciembre, MEC.
- M.C.E.R. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Consejo de Europa, Departamento de Política Lingüística de Estrasburgo. [Disponible en línea: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> (Consulta: 12/10/09)].
- Morin, E., 1995, *El método: el conocimiento dentro del conocimiento*, Madrid, Alianza.
- Núñez, F., 2001, *Internet, fábrica de sueños: Claves para la comprensión de la participación en foros y chats*. Abril 2001, [disponible en línea: <<http://www.uoc.edu/humfil/articles/esp/nunez/nunez.html>> (Consulta: 18/10/09)].
- PISA, Informe 2006. *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Ministerio de Educación y Ciencia. <www.cnice.mec.es>
- Pozo J. I., 1994, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE 4, jueves 4 de enero de 2007.
- Solé, I., 1992, *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J. Y Bogdan, R., 1986, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tolchinsky Landsmann, L., 1993, *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

LOS FENÓMENOS DEL SESEO Y LA DISTINCIÓN EN EL HABLA DE MELILLA

Salomé López Fernández
María Luisa Vallejos Jiménez
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

En el presente estudio, queremos comprobar si las peculiaridades geográfica y cultural confieren a Melilla unos rasgos lingüísticos propios. Nos centraremos en este caso en el estudio de la realización de los fonemas /θ/ - /s/, por ser uno de los rasgos fonéticos más característicos de la ciudad. Tomaremos como punto de partida los estudios anteriores sobre este fenómeno que han realizado las autoras González Las (1990) y Ruiz Domínguez (1999), especialmente este último por ser el más reciente, y por incidir de manera especial en el seseo. Gracias a los resultados de Ruiz Domínguez y a los derivados de nuestro análisis, podremos realizar un estudio en tiempo real de la evolución del seseo en Melilla en los últimos diez años.

Melilla, ciudad autónoma desde 1981, se encuentra situada al norte del continente africano, separada de la Península Ibérica por el mar Mediterráneo y fronteriza con el reino de Marruecos.

Pese a su reducida extensión geográfica (abarca tan solo 12,3 kilómetros cuadrados) esta ciudad alberga una gran diversidad de culturas. Un 90% corresponde, en partes iguales, a las culturas cristiana y musulmana. De esta manera, un 45% de la población es originaria de la Península Ibérica, de idioma español y tradición religiosa católica; mientras el 45% restante de los melillenses son musulmanes, mayoritariamente autóctonos de la zona del Rif donde se asienta Melilla, y su lengua materna es el tamazight (chelja). Sin embargo, esta lengua no tiene reconocimiento oficial en la región.

Le siguen en importancia la comunidad judía con unos 1000 habitantes; la minoría hindú y la romaní.

A estos datos oficiales habría que sumarle una elevada población flotante que, siendo marroquí, acude diariamente a la ciudad por motivos laborales.

1. METODOLOGÍA

Para establecer la muestra de hablantes de la ciudad, tomamos los datos del censo de 2008, que estiman la población de Melilla en torno a unos 70 000 habitantes:

	POBLACIÓN TOTAL (CENSO 2008)	MUJERES	HOMBRES
Población Melilla	71 448	36 336	35 112

Tabla 1: Población de Melilla dividida por sexo

Con estos datos, elegimos una muestra de treinta informantes, nacidos todos ellos en Melilla, que distribuimos de la siguiente forma:

MUJERES		HOMBRES	
español	chelja/bilingües	español	chelja/bilingües
8	8	7	7

Tabla 2: Muestra de informantes según sexo

Como se observa, un total de dieciséis mujeres y catorce hombres componen nuestro estudio. Si en estudios anteriores (Ruiz Domínguez: 1999) se había optado por diferenciar a los hablantes por el grupo étnico-religioso al que pertenecían, en este caso hemos preferido optar por una división basada en la lengua materna de los informantes, ya que consideramos que la variable de la religión no siempre va a ser determinante para la aparición del seseo.

Además, si atendemos a la religión exclusivamente, dejamos fuera de análisis a los hablantes bilingües que forman parte de la realidad lingüística melillense, ya que, aunque tienen una sola religión (o ninguna) poseen dos lenguas. Sin embargo, no podemos negar que la relación entre lengua y religión es muy estrecha en sociedades como la melillense o la ceutí.

El método elegido en este trabajo ha sido el de la entrevista semidirigida. Dichas entrevistas fueron realizadas en un contexto informal. Tras preguntarles a los informantes una serie de datos como su edad, profesión, nivel de estudios, barrio en el que residen y la lengua materna que poseen, propusimos los siguientes temas de conversación:

1. Contacto de culturas.
2. Inmigración.
3. Crisis económica.
4. Problemas de comunicación con la península.
5. Intención de quedarse en Melilla.
6. Las recientes inundaciones que había sufrido la ciudad.
7. Opinión sobre la ciudad y aspectos que cambiaría de ella.
8. Preguntas relacionadas con su profesión, estudios, etc.

Con el fin de no condicionar sus respuestas, en ningún momento se les comunicó a los informantes la intención sociolingüística de nuestro estudio. Las grabaciones duraron aproximadamente 30 minutos y de ellas se seleccionaron veinte entradas a partir del minuto 10 de grabación para asegurarnos de que el hablante estuviese más relajado. De las veinte entradas, la mitad corresponde al fonema /s/ y la otra mitad al fonema /θ/. Contamos con un total de 600 entradas. No podemos olvidar que Ruiz Domínguez (1999) trabaja con un total de 2379 casos de /θ/ en posición explosiva por lo que la comparación con nuestros resultados será siempre orientativa, nunca exacta.

El programa utilizado para el análisis de estos datos ha sido el SPSS 15.0.

Las variables tenidas en cuenta son las siguientes:

1. Entorno.
2. Posición.
3. Edad.
4. Sexo.
5. Lengua materna.
6. Nivel de instrucción.

Debemos señalar que en un principio recogimos tres variantes para la realización del fonema /θ/ - /s/ en posición explosiva: la realización /θ/, la realización /s/ y una realización intermedia /θ^s/. Dado que fueron escasas las ocurrencias obtenidas para esta realización, no influyeron en nuestros resultados, aunque hemos de señalar que solo las apreciamos en hablantes seseantes.

Por lo que respecta a las variables de tipo lingüístico, en el entorno hemos considerado solo dos variantes: simple y doble. Se refiere a la presencia de una o más sibilantes en la palabra: *casa*, *cerveza*.

La segunda variable de tipo lingüístico es la posición. En este caso, hemos analizado las únicas dos posiciones posibles: inicial de palabra e interior.

En cuanto a las variables sociales, hemos trabajado con las siguientes:

- *Generación del informante*. Según la edad de los informantes que conforman nuestro estudio, hemos efectuado una división generacional en los cuatro grupos siguientes:

GENERACIÓN	EDAD	TOTAL INFORMANTES
1 ^a	15 a 24 años	7
2 ^a	25 a 34 años	9
3 ^a	35 a 54 años	7
4 ^a	55 años en adelante	7

Tabla 3: División generacional

En un principio, trabajamos con cinco grupos¹ pero comprobamos que, de no efectuar una recodificación, quedarían descompensados, ya que el número de informantes era mucho mayor en unos grupos que en otros. Entonces se optó por reducir el número de generaciones a cuatro, tomando como intervalo generacional un periodo de quince años:

- Primera generación: 15 a 30 años
- Segunda generación: 31 a 45 años
- Tercera generación: 46 a 60 años
- Cuarta generación: 60 años en adelante

Pero este intervalo temporal es demasiado laxo y volvemos a encontrarnos con la misma descompensación que en la estratificación en cinco generaciones². Por eso, optamos por periodos no conformados por el mismo número de años, sino más equilibrados en cuanto al número de informantes.

- *Sexo del informante* (masculino y femenino).
- *Lengua materna del informante*. Han sido tres los grupos que se han establecido para esta variable: hablantes con español como lengua materna, hablantes con chelja como lengua materna (pero que tienen nociones de español) y hablantes bilingües.
- *Nivel de instrucción*. Esta variable ha tenido que ser recodificada pues, en un principio, planteamos una división en cuatro niveles: primaria, secundaria, bachillerato y estudios superiores. Sin embargo, cuando obtuvimos los resultados,

¹ Primera generación: 15 a 25 años; segunda generación: 26 a 35 años; tercera generación: 36 a 45 años; cuarta generación: 46 a 65 años; quinta generación: más de 66 años.

² Primera generación: 12 informantes; segunda generación: 9 informantes; tercera generación: 4 informantes; cuarta generación: 5 informantes.

comprobamos que la distinción entre secundaria y bachiller no resultaba pertinente pues son excepcionales los casos de aquellos informantes que, una vez concluida la secundaria obligatoria, no han continuado los estudios de bachillerato. Por ello, optamos por unir estos dos grupos y el número, por tanto, de niveles con los que trabajamos se redujo a tres: estudios primarios, secundarios y superiores.

- *Barrio*. En un principio, se quiso tener en cuenta esta variable, tomando como referencia el estudio de Moya Corral y García Wiedemann (1995). Sin embargo, no estaban representados todos los barrios de la ciudad y los que recogimos no presentaban diferencias notables entre ellos. Por ello, optamos por no tener en cuenta esta variable. Podría ser interesante un futuro estudio sobre redes sociales en esta ciudad.

2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.1 Índice general

Según los casos registrados, el índice general tanto de seseo, ceceo como distinción en la ciudad de Melilla es el que se expone en la siguiente tabla:

SESEO	CECEO	DISTINCIÓN
35.5%	2%	62.5%

Tabla 4: Índice general de seseo, ceceo y distinción en el habla de Melilla

El ceceo, al tratarse de una realización minoritaria y apenas relevante, hemos decidido no tenerlo en cuenta en nuestro estudio, y por ello nos centramos en los fenómenos de la distinción y el seseo.

Por otro lado, debemos destacar que en nuestro estudio, frente al realizado por Ruiz Domínguez (1999), no hemos tenido en cuenta lo que esta autora denomina variante “alternancia” que define como «una solución intermedia entre la variante normativa y el seseo». M^a del Mar Ruiz Domínguez parte de las definiciones que Moya Corral y García Wiedemann dan en su estudio de 1995 sobre el habla en la ciudad de Granada, quienes a su vez transcriben las diferencias entre hablantes distinguidores, seseantes, ceceantes y confundidores que ya Moya dio en su estudio de 1992 sobre la confusión *s/θ* en Granada (Moya 1996). Plasmamos, a continuación, estas definiciones:

Consideramos *distinguidores*, *seseantes* y *ceceantes* a aquellos que tienen fijada su norma de uso con respecto a *s* y *θ*. Así, pues, será *seseante*, aquel hablante que siempre use el sonido *s* y *ceceante* el que se decida sistemáticamente por *θ*. Es *distinguidor* el que se sirve de ambos fonemas de forma equivalente a la norma estándar castellana. Por el contrario, llamamos *confundidor* al hablante que no se adapta ni siempre ni sistemáticamente a ninguna de las tres conductas lingüísticas señaladas anteriormente. Así, por ejemplo, consideramos *confundidor* a un informante que, aun manifestándose distinguidor en la mayoría de los casos, en alguno confunde. También son confundidores los seseantes o ceceantes cuasi sistemáticos. En definitiva, separamos a los hablantes que siguen una norma lingüística pura –ya sean distinguidores, seseantes o ceceantes– de aquellos que en su actuación usan *s* y *θ* de forma insegura, aunque manifiesten una tendencia más o menos clara hacia una de las tres normas señaladas. A estos últimos son a los que llamamos confundidores.

Ruiz Domínguez (1999) señala en su estudio que difiere de estos autores al trabajar con la variante alternancia. Nosotras optamos por centrarnos no en el tipo de hablante

con el que nos encontramos sino en la realización concreta del fonema /θ/ - /s/ en cada una de las palabras en la que los hemos registrado, por tanto, solo tendremos dos realizaciones posibles, como ya indicamos anteriormente: la realización /s/ o la realización /θ/ puesto que la intermedia que registramos no afectó, como ya dijimos, a nuestros resultados.

2.2. Variables lingüísticas

2.2.1. Entorno

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
Simple	36%	62,6%	248,235	,000
Doble	20%	72%	18,144	,000

Tabla 5: Entorno simple o doble

Para el entorno simple obtuvimos un porcentaje del 36% de seseo, cifra que coincide con el índice general. Respecto al entorno doble, el resultado obtenido fue de un 20%, por lo que, en este caso, el porcentaje de seseo se encuentra 15 puntos por debajo del índice general.

Observamos, por tanto, que el seseo es mayoritario en el entorno simple (supera el 30% y con una diferencia de 16 puntos frente al doble), mientras la distinción es más frecuente en un entorno doble, pues aparece en un 72% de los casos, con una diferencia de 10 puntos frente al simple. Al ser la distinción la norma de prestigio, a los hablantes que intenten adaptarse a esta norma les va a resultar más fácil hacerlo cuando solo tengan que controlar un único fonema, es decir, en el entorno simple. Sin embargo, nuestro estudio ofrece resultados diferentes, al ser el contexto doble el más frecuente para la realización distinguidora. Puede deberse a que en el número total de entradas (600), solo encontramos 35 casos de contexto doble, la mayoría pertenecientes a hablantes distinguidores. Esto quedaría corroborado por la diferencia en el índice de chi-cuadrado en cada entorno.

En este caso, no podemos hacer una comparación con los datos de Melilla en 1999, pues la autora solo tuvo en cuenta variables sociales. Sin embargo, si observamos los datos de Moya Corral y Wiedemann (1995) en su estudio sobre el habla granadina, estos difieren de los obtenidos en nuestro estudio pues se ajustan a la tendencia natural: es más frecuente el seseo en el entorno doble, si bien la diferencia en el entorno no es muy abultada (un 44% frente a un 38%).

2.2.2. Posición del fonema /s- θ/

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI-CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
Inicial palabra	39,5%	58,4%	84,464	,000
Interior palabra	34,8%	63,3%	162,969	,000

Tabla 6: Posición inicial o interior de palabra

Tanto para la posición interior como para la inicial de palabra, el índice de seseo oscila entre un 34,8% y un 39,5% respectivamente. La correspondencia con el índice general es clara en este caso.

Como bien podemos observar, apenas hay variación entre la posición inicial y la de interior de palabra. La diferencia es tan solo de cinco puntos y es mayor el seseo en ini-

cial que en posición interior. La distinción es la realización más frecuente pues supera en ambos casos el 50%. Es curioso, puesto que lo esperable sería lo contrario, pues el seseo suele darse con mayor frecuencia en posición interior. Ruiz Domínguez (1999), por su parte, no tiene en cuenta esta variable de la posición.

2.3. Variables sociales

2.3.1. Generación

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI-CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
15 – 24	18,6%	81,4%	96,145	,000
25 – 34	16,9%	83,1%	128,484	,000
35 – 54	51,4%	48,6%	44,906	,000
55 en adelante	60%	31,4%	18,801	,000

Tabla 7: Generación

Los porcentajes obtenidos en esta ocasión son: 18,6% para la primera generación y 16,9% para la segunda. Muestran un claro contraste con las dos generaciones siguientes, en las cuales observamos un porcentaje de 51,4% y 60% para la tercera y cuarta generación respectivamente. El índice general de seseo difiere significativamente de los porcentajes obtenidos en cada una de las generaciones. En las dos primeras es muy inferior, sin embargo, en las dos últimas es superior en más de 15 puntos en ambos casos.

Los datos analizados nos muestran que la variable generación de los informantes es muy significativa en nuestro estudio. Se observa un claro contraste entre los dos primeros grupos (personas de entre 15 y 34 años) y los dos últimos (mayores de 35 años). La distinción es la realización mayoritaria en las dos primeras generaciones (superando el 80%), por lo que podemos decir que se trata de la variante prestigiosa. El seseo es minoritario en estos dos grupos (no superando el 20%), pero este porcentaje se duplica en la tercera generación (51,4%) y sigue aumentando progresivamente hasta llegar al 60% en el último grupo. Debemos señalar que en la tercera generación los porcentajes de distinción y seseo son similares (se distancian en tan solo tres puntos), pero esta diferencia adquiere gran relevancia en el último grupo, donde el seseo es la opción mayoritaria (60%), frente a un 31,4% de distinción.

Si comparamos estos datos con los que nos ofrece Ruiz Domínguez (1999) en su estudio, que plasmamos a continuación, observamos resultados parecidos. En cuanto a la realización del fonema /θ/ en los hablantes cristianos, la distinción sigue siendo la opción mayoritaria entre la población más joven (de 15 a 24 años). Mientras en su estudio no se observa ningún caso de seseo en este grupo, en el nuestro este constituye el 18,6% de los casos (si bien este porcentaje puede pertenecer a los hablantes que tienen el chelja como lengua materna). En los grupos de edad intermedios (de 25 a 64 años), la distinción sigue siendo la realización mayoritaria, aunque no supera el 50% de los casos, como ocurre en nuestro estudio. El seseo es, en estos grupos, la realización minoritaria (inferior al 20%), viéndose superada por la distinción que oscila en torno al 40% de los casos. En este estudio, no hay un contraste tan marcado entre las dos primeras generaciones y las dos últimas, pero los datos que se obtienen son similares: el seseo es la opción mayoritaria en los hablantes de más edad, mientras la distinción predomina en los primeros grupos.

Respecto a los hablantes musulmanes, Ruiz Domínguez no observa ninguna incidencia de distinción. En nuestro estudio es la opción más popular excepto en la última generación. En cuanto al seseo, aunque los datos que la autora recoge superan en porcentaje a los que hemos obtenido (yendo desde un 71,38% hasta un 100% de los casos), nos siguen mostrando que la realización seseante avanza conforme la edad de los informantes, y que es la mayoritaria en la última generación.

En definitiva, nuestros datos coinciden, grosso modo, con los de 1999, pues como señala Ruiz Domínguez, “mientras la distinción está en progresivo aumento, el seseo está en regresión”. No obstante, volvemos a destacar que la comparación no es exacta puesto que el planteamiento de ambos estudios no es exactamente el mismo.

	CRISTIANOS			MUSULMANES		
	Distinción	Alternancia	Seseo	Distinción	Alternancia	Seseo
15-24	100%	0%	0%	0%	28,62%	71,38%
25-44	47,51%	37,98%	14,31%	0%	15,91%	84,09%
45-64	45,42%	35,12%	19,46%	0%	0%	100%
> 64	19,3%	28,95%	51,75%			

Tabla 8: Generación Ruiz Domínguez (1999)

2.3.2. Sexo

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
Hombre	32,4%	63,3%	122,432	,000
Mujer	38,1%	61,9%	143,348	,000

Tabla 9: Sexo

Estos datos nos muestran que el porcentaje de seseo en las mujeres es superior, aunque tan solo en 3 puntos, al índice general. En el caso de los hombres hay también tres puntos de diferencia, pero por debajo. Es decir, el índice de seseo en hombres es aproximadamente 3 puntos inferior al índice general de seseo.

Por tanto, podemos afirmar que los datos obtenidos en nuestro estudio en cuanto a la realización del fonema /θ/ o /s/ en posición explosiva no son demasiado relevantes en cuanto al sexo de los informantes. La distinción es la opción mayoritaria en ambos grupos ya que supera el 60% en los dos y es más numerosa en los hombres, pero con una diferencia de tan solo dos puntos respecto al sexo femenino. En cuanto al seseo, observamos una mayor diferencia pues el porcentaje de esta realización entre las mujeres supera en 6 puntos al de los hombres (38,1% frente a un 32,4%).

Los resultados obtenidos por Ruiz Domínguez (1999) en cuanto a la realización del fonema /θ/ en posición explosiva según el sexo por los informantes cristianos son similares a los ofrecidos en nuestro estudio pues la distinción sigue siendo más numerosa entre los hombres y el seseo entre las mujeres. Sin embargo, en los datos de 1999 se observa un mayor contraste en cuanto a la variable sexo pues, mientras no se registra un solo caso de seseo entre los hombres, en las mujeres es del 40%. Sí se observa un 42,93% de alternancia entre los hombres, incidencias que, en nuestro estudio, se han integrado con las del seseo. Los casos de distinción siguen siendo más numerosos entre los hombres, con una diferencia de 8 puntos frente al sexo femenino, y se superan así, en 2 puntos, los obtenidos en nuestro análisis.

En cuanto a los datos correspondientes a los informantes musulmanes, los resultados difieren respecto a los que hemos obtenido en nuestra investigación. En primer lugar, no

se registra ningún caso de distinción en este grupo y, de este modo, es la realización mayoritaria en nuestro estudio. Por otro lado, el seseo es mucho más numeroso entre los hombres (96,03%) que entre las mujeres, con 31 puntos de diferencia. En nuestro caso, es más numeroso entre las mujeres.

A continuación presentamos los datos que hemos comparado:

	CRISTIANOS			MUSULMANES		
	Distinción	Alternancia	Seseo	Distinción	Alternancia	Seseo
Hombres	57,07%	42,93%	0%	0%	3,97%	96,03%
Mujeres	49,36%	10,47%	40,17%	0%	34,02%	65,98%

Tabla 10: Sexo (Ruiz Domínguez: 1999)

En definitiva, la variable sexo no es muy relevante en nuestro estudio, pues tanto en la distinción como en el seseo hay un porcentaje similar entre los dos grupos. La distinción es la opción mayoritaria por lo que ambos grupos, sobre todo el de los hombres (aunque con poca diferencia), rechazan el seseo y optan por la distinción.

2.3.3. Lengua materna

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
Español	24,6 %	72,3%	211,891	,000
Chelja	52 %	48%	31,579	,000
Bilingües	62%	38%	27,560	,000

Tabla 11: Lengua materna

El porcentaje de seseo en hablantes que poseen el español como lengua materna es bastante inferior al índice general, con una diferencia de 11 puntos entre ambos porcentajes. Por tanto, el seseo no es muy significativo entre los hablantes que tienen el español como lengua materna. Sin embargo, los datos que nos muestran estas variantes en los hablantes que tienen el chelja como lengua materna son especialmente destacables, pues en ambos casos el porcentaje de seseo supera el 50%. La diferencia con respecto al índice general es de unos 20 puntos aproximadamente.

Como podemos observar, los datos obtenidos respecto a esta variable son más importantes. El primer aspecto que cabe destacar es el seseo. En los hablantes cuya lengua materna es el español es del 24,6 %; el más bajo de todos los grupos que hemos tenido en cuenta.

Sin embargo, como se observa en la tabla que adjuntamos, cuando tratamos con hablantes que tienen el chelja como lengua materna (bien aquellos que solo tienen el chelja o bien aquellos que son bilingües) el porcentaje de hablantes que sesean aumenta considerablemente (supera en ambos casos el 50%). Llama la atención el hecho de que, en los hablantes bilingües, en los que podríamos suponer que habría un alto índice de distinción al tener como una de las lenguas maternas el español, el porcentaje de seseo es el más alto y, por tanto, se trata del grupo que menos distingue. Esto podría deberse a que la influencia del chelja sobre el español sería superior que la de este sobre el primero. Esto es, el chelja es un idioma que carece del sonido interdental, por lo tanto, esta carencia podría ser suplida al hablar español por el seseo. Sería un indicador de que, pese a tener las dos lenguas como maternas, el chelja estaría mucho más interiorizado.

M^a del Mar Ruiz Domínguez no estudia esta variable exactamente. En su estudio, lo que se presenta es la distinción religiosa entre musulmanes y cristianos. En la siguiente tabla, mostramos las aportaciones de la autora:

CRISTIANOS		MUSULMANES	
Distinción	53,51%	Distinción	–
Alternancia	27,95%	Alternancia	17,49%
Seseo	18,54%	Seseo	82,51%

Tabla 12: Religión (Ruiz Domínguez: 1999)

Son varios los aspectos que tenemos que comparar:

- En cuanto a la comparación entre los hablantes musulmanes y aquellos que hemos agrupado en nuestro estudio como hablantes que tienen el chelja como lengua materna, merecen también comentario los resultados de ambos estudios. En primer lugar, Ruiz Domínguez no registra casos de distinción. Es curioso que no aparezcan datos acerca de ésta en tantas entradas como maneja la autora pues, en nuestro caso, ha sido un total del 48% la distinción registrada en hablantes con el chelja como lengua materna, y se reduce el seseo a un 52% frente al 82,51% que se registra en el estudio de 1999.
- El hecho de que haya comenzado a aparecer distinción y el porcentaje de seseo haya disminuido indica que la realización prestigiosa es la distinción, por lo que esta va aumentando en detrimento del seseo.

2.3.4. Nivel de instrucción

	SESEO	DISTINCIÓN	CHI CUADRADO	SIGNIFICACIÓN
Primaria	72%	22%	17,151	,000
Sec.-bach.	50%	50%	40,000	,000
Superior	2,9%	97,1%	264,441	,000

Tabla 13: Nivel de instrucción

En el caso de esta variable, los datos son relevantes, porque en ninguno de los grupos con los que hemos trabajado los resultados se corresponden con los que ofrece el índice general. En el primer nivel de instrucción (primaria), el porcentaje de seseo es de un 72%, duplicando el índice general. Para secundaria y bachiller, aunque desciende bastante el índice de seseo con respecto al porcentaje anterior ya que se sitúa en un 50%, todavía presenta notables diferencias con el índice general que, recordemos, se situaba en un 35%. La situación cambia al hablar de estudios superiores, pues el porcentaje de seseo es muy poco significativo (2,9%).

Por tanto, el nivel de instrucción de nuestros informantes también influye en la mayor o menor incidencia del seseo. Como ya dijimos en la introducción, hemos optado por hacer tres grupos: estudios primarios, secundaria-bachiller y estudios superiores y aplicarlos por igual a todos nuestros informantes. Por ello, los datos que obtengamos de la comparación con el estudio de M^a del Mar Ruiz Domínguez serán orientativos ya que ella trabaja con una división de cinco y cuatro grupos para hablantes cristianos y musulmanes respectivamente.

Los datos que se vuelcan demuestran que esta variable es muy influyente en nuestro estudio. Observamos cómo el 72% de los hablantes que tienen solo estudios primarios sesean, frente a un 2,9% de aquellos que poseen estudios superiores. En cuanto a aque-

llos que poseen estudios que podríamos calificar como “intermedios” el porcentaje de seseo y distinción es el mismo: un 50% en ambos casos. Por tanto, el nivel de estudio en nuestros informantes incide fuertemente en la progresión de la distinción y en la reducción del seseo, como podemos apreciar en el siguiente gráfico:

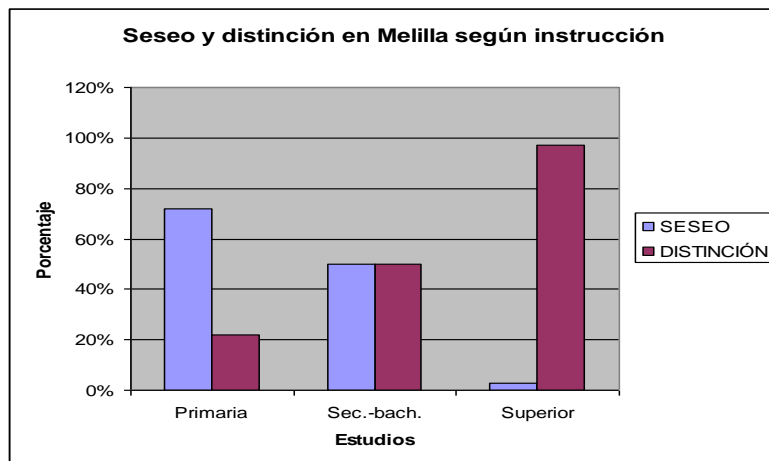


Figura 1: Seseo y distinción según el nivel de instrucción.

Estos datos parecen coincidir con los que en “El seseo en el habla de la ciudad de Melilla” se muestran de los hablantes cristianos. Aunque, como dijimos antes, hay cinco niveles de instrucción y nosotras trabajamos con tres para todas las lenguas, “el seseo es la solución mayoritaria en los hablantes sin estudios y, conforme aumenta el nivel de instrucción, menor es la incidencia del seseo”. Ruiz Domínguez no registra casos de distinción en los informantes con nivel más bajo, mientras que, entre nuestros informantes, se registra una distinción de un 22%. Estos son los datos que aporta la autora:

	DISTINCIÓN	ALTERNANCIA	SESEO
1	–	–	100%
2	20,69%	32,1%	47,21%
3	43,16%	56,84%	–
4	100%	–	–
5	45,86%	54,14%	–

Tabla 14: Nivel de instrucción (Ruiz Domínguez: 1999)

Por lo que atañe a los hablantes de etnia árabe, observamos variaciones con respecto a los datos que hemos obtenido en nuestro análisis. Así, hay coincidencia parcial en el nivel más bajo de instrucción puesto que se registran índices muy altos de seseo en ambos casos. No obstante, si en nuestro estudio aparecen casos de distinción, no sucede así en los hablantes musulmanes de baja instrucción, pues el 100% de los casos registrados es de seseo. Sin embargo, se observa una tendencia distinta pues, en palabras de la autora, “aunque el número de casos [de seseo] va disminuyendo conforme aumenta la instrucción de los informantes, entre los hablantes con Bachiller Superior esta variante ha sido la realización mayoritaria”.

4. COMPARACIÓN CON OTROS ESTUDIOS

Pasaremos a comparar los datos obtenidos en nuestro estudio con otros realizados en diferentes provincias de Andalucía, concretamente Granada y Málaga. Hemos observado que los datos son similares a los ofrecidos por estos estudios: aumenta progresivamente la distinción en detrimento de las realizaciones confundidoras.

		DISTINCIÓN	SESEO
Granada (Moya y G. Wiedemann 1995)		55%	40%
Málaga (Villena 1994-1995)		70,4%	31,5%
Melilla (Ruiz D. 1999)	Cristianos	53,51%	18,94%
	Musulmanes	0%	82,51%
Melilla (López y Vallejos 2009)		62,5%	35,5%

Tabla 15: Comparación con diversos estudios

Tras observar los datos recogidos en distintas ciudades del sur peninsular, observamos que las tendencias en Melilla son similares a las de estas ciudades de Andalucía oriental. Los hablantes de esta ciudad poseen como tendencia general la distinción (superior en todos los casos al 50%). En el caso de Melilla, a lo largo de diez años, la distinción se ha visto aumentada en un 10% y se confirma así como la variante prestigiosa. El seseo es la segunda realización que predomina en estas ciudades y el porcentaje que observamos en nuestra ciudad es más elevado que el que se registra en Málaga, aunque no supera al de Granada. El descenso es más notable si lo comparamos con los resultados de hace diez años.

Las similitudes entre Melilla y Málaga (predominio de la distinción en detrimento del seseo) pueden deberse a la estrecha relación que guardan estas ciudades. No olvidemos que hasta 1981 Melilla pertenecía a Málaga y, además, esta ciudad es la principal puerta de enlace con la Península para los melillenses.

Podemos concluir afirmando que los rasgos de Melilla guardan similitudes con los de otras ciudades de Andalucía oriental en cuanto a la realización de los fonemas /θ/ y /s/ en posición explosiva. Por tanto, el aislamiento geográfico de Melilla no le confiere rasgos específicos en lo que a este fenómeno se refiere. Estas características en común podrían deberse a la proximidad geográfica con las dos provincias andaluzas. De hecho, la ciudad de Melilla guarda más relación con las normas andaluzas orientales que con la norma lingüística general del español peninsular.

5. CONCLUSIONES

La principal conclusión que obtenemos de nuestro estudio es que el seseo se encuentra en claro retroceso frente a la distinción, que sería la variante prestigiosa pues es la característica de los hablantes más jóvenes y con mayor nivel de instrucción. Por tanto, el seseo es más frecuente en las personas de más edad y con menor nivel de estudios. El ceceo apenas está representado en nuestra ciudad, por lo que no es un fenómeno característico de esta.

Las variables lingüísticas no son muy determinantes para la aparición del seseo.

Por lo que respecta a las variables sociales, podemos destacar:

- a) La edad indica que el seseo es mucho más frecuente en la tercera generación y se marca entonces una notable diferencia con las dos primeras.

- b) La variable sexo no es demasiado significativa, si bien el seseo es algo más frecuente en las mujeres que en los hombres.
- c) En cuanto al nivel de instrucción, en aquellas personas con un nivel más bajo de estudios, hay mayor incidencia de seseo. Estos datos relacionan el habla melillense con otras variedades de Andalucía oriental como es el caso del habla granadina.
- d) Una variable que merece atención especial en nuestro estudio es la de la lengua materna, pues distingue nuestra ciudad de las otras ya citadas. El porcentaje de seseo en aquellas personas que emplean el chelja como lengua habitual es el más alto. Una de las causas puede ser la carencia en esta lengua del fonema interdental fricativo sordo, falta que se ve suplida con una realización seseante. No obstante, aunque el porcentaje de seseo es muy elevado, si lo comparamos con los datos de hace diez años (Ruiz Domínguez: 1999), vemos cómo este fenómeno está en retroceso a favor de la distinción.

En definitiva, podemos concluir que el seseo es un fenómeno característico de Melilla y que es más frecuente en aquellas personas mayores de 35 años, que poseen un bajo nivel de estudios y que pertenecen principalmente a la comunidad árabe. Sin embargo, la distinción es la variante prestigiosa de esta ciudad, que se impone progresivamente sobre el índice de seseo. No obstante, esta tendencia tendría que comprobarse en investigaciones futuras, aunque los datos apuntan a un progresivo aumento de la distinción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González Las, C., 1990, *El español en Melilla. Fonética y fonología*, Melilla: Excelentísimo Ayuntamiento de Melilla.
- Moya Corral, J. A., 1996, "La confusión s/θ en Granada". *Actas del Congreso Internacional de AESLA «El español lengua internacional, 1492-1992»*, Madrid, AESLA.
- Moya Corral, J. A. y E. J. García Wiedemann, 1995, *El habla de Granada y sus barrios*, Granada: Universidad de Granada.
- Ruiz Domínguez, M., 1999, "El seseo en el habla de la ciudad de Melilla", *Lingüística española actual (LEA) XXI*, pp. 127-148.
- Villena Ponsoda, J. A *et alii*, 1994-95, "Modelos probabilísticos multinomiales para el estudio del ceceo, seseo y distinción de /s/ y /θ/. Datos de la ciudad de Málaga", *ELUA*, X, pp. 391-436.

LA NORMA Y SU FALTA: LOS TIEMPOS DIFÍCILES DEL ESPAÑOL EN EE.UU.

Maciej Paweł Jaskot
Universidad de Granada
Universidad de Varsovia
Escuela Superior de Psicología Social (SWPS) Varsovia

0. EL ESPAÑOL ESTADOUNIDENSE

En una sociedad multilingüe como la estadounidense el contacto entre varias lenguas es inevitable. La lengua española en EE.UU. se ve constantemente influida por el inglés, la lengua mayoritaria y, a consecuencia de este contacto, incorpora en su estructura elementos del idioma anglosajón. La incorporación de estos elementos tiene lugar en todos los niveles del sistema de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y semántico. Dado el proceso de empobrecimiento y simplificación de la lengua española en EE.UU., es difícil establecer unos claros límites entre lo que podemos clasificar como préstamos y calcos, y los elementos ajenos que alteran la estructura genuina de la lengua española. En mi opinión, en el caso del “español estadounidense” debemos tener en cuenta que las muchas variedades del español que se mezclan en el territorio norteamericano y el incesante contacto que tiene este idioma con el inglés hacen que los límites a los que me refería deban tener una característica propia, o sea, ser más permisivos en cuanto al número de elementos lingüísticos extranjeros que se encuentran en la variedad del español de EE.UU.

1. OTRA REALIDAD, OTRAS PALABRAS

La vida en la realidad estadounidense implica la utilización de vocablos, que definen objetos y situaciones poco comunes en Latinoamérica, especialmente en el entorno del cual proceden los inmigrantes hispanos. La tendencia al uso de vocablos ingleses para definir estos nuevos componentes de la vida se ve justificada también por la economía de expresión ya que frecuentemente un vocablo inglés explica por sí todo el significado de una cosa, que en español debería de ser definida por varios vocablos o una entera expresión.(p.ej. «nickle» – moneda de diez céntimos). El español del Suroeste tenía que tomar palabras directamente del inglés o hispanizarlas para poder hablar de aspectos socioculturales y económicos. Los puertorriqueños de Nueva York, a su vez, tuvieron que desarrollar su léxico para hablar de los rascacielos, del metro y de la vida en una gran metrópoli. Hay que estar conscientes que a menudo, si no en la mayor de los casos, los vocablos ingleses tienen sus equivalentes en español, pero no siempre tienen el matiz que conllevan las palabras inglesas. Además, muchos hispanos, por tener un nivel educativo bajo y unas competencias léxicas limitadas, desconocen la existencia de equivalentes en español de varios vocablos ingleses. Hay que tener en cuenta también que algunos de los vocablos y de ciertas expresiones desde hace tiempo han entrado a formar parte del repertorio lingüístico del español estadounidense y para muchos hispanos son irreconocibles como calcos o préstamos del inglés; sólo el continuo flujo migratorio

de los latinos hacia EE.UU. permite a veces mantener viva la conciencia de que algunas formas tienen procedencia extranjera. La utilización de vocablos ingleses implica su adaptación al sistema fonético español:

- *football* > fútbol (esta palabra ya entró en el vocabulario de la Real Academia)
- *bill* > bil (recibo)
- *nickle* > nicle (moneda de diez céntimos)
- *balloon* > balún (globo)
- *switch* > suiche (llave de la luz)
- *ruler* > rula (regla)
- *yard* > yarda (jardín, medida) (esta palabra ya entró en el vocabulario de la Real Academia pero sólo con el significado de unidad de medida)
- *lunch* > lonche (almuerzo)

Es menester decir que al adaptar los vocablos ingleses al español, como en la pronunciación de palabras inglesas por hispanos, acontecen a menudo los siguientes cambios:

- Desaparece la distinción entre la /b/ y la /v/ ya que la mayoría de los hispanos no distingue estos sonidos. Por lo tanto, un hispano pronuncia a menudo la palabra «vote» como «boat»
- Se borra la distinción de la duración de las vocales; la pronunciación de la palabra «ship» es igual a la de «sheep»

El español es un idioma que gracias a su rico sistema morfológico posibilita la incorporación de vocablos extranjeros adaptándolos morfológicamente a su sistema:

- *lunch box* > lonchera
- *mop* > mapeador (fregona); mo(a)pear = fregar
- *watch out* > guáchate (cuídate, fíjate)
- *pipes* > paipas (tubería)
- *truck driver* > troquero (conductor de camiones)

A causa de la existencia en ambos idiomas de palabras que tienen una común raíz latina a veces acontece una contaminación de significados o extensión semántica:

- *application* > aplicación (solicitud)
- *grocery store* > grocería (tienda de comida)
- *to register* > registrar (matricularse)
- *paper* > papel (periódico)
- *question* > cuestión (pregunta)
- *to support* > soportar (apoyar)
- *lecture* > lectura (conferencia o sermón)
- *carpet* > carpeta (alfombra)

Las traducciones directas y los calcos son una categoría que oscila entre la incorporación de voces ajenas al español y entre el spanglish, que voy a tratar a continuación. Efectivamente, varios de los siguientes ejemplos podrían ser considerados, y según mi parecer, aun algunos de ellos deberían ser considerados incorrectos, dentro del ámbito de la lengua española:

- *ice-box* > hielera

- *washing machine* > máquina de lavar
- *to run for office* > correr para un puesto (presentar la candidatura)
- *to talk back* > hablar para atrás (contestar)
- *grade* > grado (nota, puntuación)
- *determined* > determinado (decidido)
- *to change one's mind* > cambiar de mente (cambiar de opinión)
- *to have a good time* > tener buen tiempo (pasarlo bien, divertirse)
- *to go back* > irse para atrás (regresar)

2. TRASFERENCIA DE CATEGORÍAS GRAMATICALES

La transferencia de las categorías gramaticales no acontece de manera igual. Algunos estudios indican que ciertas categorías se incorporan más fácilmente que otras¹. Cuanto más es compleja la función gramatical de una palabra, tanto disminuye la posibilidad que dicho vocablo se transfiera a otra lengua². Se observa la tendencia de que las palabras de contenido semántico (nombres, adjetivos, verbos) se aceptan más fácilmente que las que tienen funciones sintácticas (artículo, pronombre, conjunción) porque las primeras están sobre todo relacionadas con significados culturales que, como ya he dicho, a veces no son conocidos por los hispanos. La siguiente tabla presenta la repartición de las categorías gramaticales cuyos vocablos ingleses se incorporan al español³:

Categoría	Porcentaje de palabras
Nombre	62.8%
Verbo	24.2%
Adjetivo	4.2%
Conjunción	1.4%
Preposición	2.8%
Adverbio	1.4%
Pronombre	1.4%
Interjección	1.4%

Las innovaciones lingüísticas del español estadounidense se manifiestan sobre todo en los campos semánticos, en vistas de que los préstamos del inglés al español no varían sólo según las categorías gramaticales, sino también según los campos semánticos. Desdichadamente muchos estudios de este fenómeno⁴ se limitan al Suroeste de EE.UU., o sea, a una zona típicamente hispana donde la convivencia del español y del inglés se remonta a más de cien años. Por lo tanto, los datos y las consideraciones presentados a continuación deben de ser considerados como aproximativos y adecuados para comunidades hispanas de larga estancia en EE.UU.; además, el elevado incremento de la población hispana en la década de los noventa y, por lo tanto, una “renovación lingüística” del “español estadounidense” ha podido alterar los datos que se presentan.

Según dichos estudios el español prevalece en contextos familiares (tiempo, salud, familia, verbos de comportamiento) mientras que el inglés es utilizado al hablar de deportes, del trabajo y en los contextos formales. Esto sigue la pauta general, de la cual he

¹ Cfr. Kreidler (1957) y Teschner (1972).

² Cfr. Weinreich (1953).

³ De acuerdo con los estudios mencionados precedentemente.

⁴ Entre ellos Ramírez y Mendieta (1990) y Van Ek (1977).

hablado precedentemente. No obstante, sobre todo en el Suroeste, las voces inglesas penetran en todos los campos semánticos reemplazando formas genuinamente españolas.

Casa

- *sink* > sink (lavadero)
- *telephone* > teléfono (teléfono)
- *calendar* > calendador (calendario)

Escuela

- *to ring* > ringear (sonar el timbre)
- *time to go to school* > hora de la escuela
- *after school* > después de la escuela
- *to trip* > tripear (tropezar)

Transporte

- *ride* > raide (carrera)
- *means of transportation* > modos de transportación (medios de transporte)
- *truck* > troca (camión)
- *gasoline* > gasolín (gasolina)

Alimentación

- *soda* > soda (bebida gaseosa)
- *corn flakes* > cornfleks (copos de maíz)
- *lunch* > lonche (almuerzo)

Vestuario

- *umbrella* > ombrela (paraguas)
- *tennis shoes* > tennis (zapatos deportivos)
- *snickers* > snikers (zapatos deportivos)
- *suite* > sute (traje)

Relaciones sociales

- *make a call* > dar un llamado (hacer una llamada)
- *celebration* > celebración (reunión)
- *or something...* > o algo...

Estados de ánimo

- *look happy* > mirarse feliz (verse contento)
- *look angry* > mirarse enojado (verse enfadado)
- *to smile* > tener una sonrisa (sonreír)

Espacio

- *in front* > en la frente (delante)
- *pointing north* > apuntando hacia al norte (mirando al norte)

Tiempo

- *time to go in* > tiempo para entrar (hora de entrar)
- *in the afternoon* > en la tarde (por la tarde)
- *to be late* > estar tarde (llegar tarde)

En resumen, el mayor número de préstamos se registra en el área de transportes, seguido por utensilios de la casa y prendas de vestir. Las situaciones que están estrictamente relacionadas con la cultura de los hispanos (las relaciones sociales familiares e íntimas y la comida) son escasamente afectadas por los préstamos ingleses. También al hablar del espacio, de la forma y de las cantidades de cosas persisten en uso las formas españolas.

3. CAMBIOS A NIVEL SINTÁCTICO

Allende los cambios en el ámbito léxico hay que notar los cambios a nivel sintáctico:

- A menudo se altera el orden de las palabras debido a la obligatoria anteposición del adjetivo en inglés: «El nuevo coche de Manolo es chiquito» (en español este orden es posible pero es marcado) («The new Manolo's car is very small»)
- El uso exagerado del pronombre posesivo átono debido al uso obligatorio en inglés del adjetivo posesivo antepuesto al sustantivo definido: «¡Cuidado con tus manos!» («Watch your hands!»); “Perdí mi cartera.” («I lost my purse.»)
- Desaparece el artículo definido en contextos de colectividad: «Perros deberían estar en jaulas» («Dogs should be locked in cages»)
- Fusión de los auxiliares “ser” y “estar”: «María es enferma.» («Mary's sick.»); «Tu falda es sucia.» («Your dress is dirty»)
- Transferencia de formas verbales. Se trata sobre todo de una exagerada utilización de formas progresivas debido a calcos de tiempos verbales del inglés: «Cuando estaba caminando pa' casa se me acercó Juan.» («Juan approached me when I was walking home.»)
- La transferencia de formas y significados conduce a una regularización de formas, al desarrollo de formas perifrásticas y a la incorporación de préstamos y calcos que tienen también una función pragmática: «¡Cuídate!» («Take care!») y «Te veo» («See you»).

Además, a través de las generaciones desaparece el uso de tiempos compuestos y de las formas de subjuntivo: «Estábamos esperando para Juan comentar lo que dijo ayer.»

4. ¿SIGUE SIENDO ESPAÑOL?

Tras ver las peculiaridades que tiene el español estadounidense podríamos preguntarnos si está justificada la opinión de que el español en EE.UU. es un sistema lingüístico que constantemente se aparta de lo que es considerado lengua española. Es verdad que las limitadas competencias lingüísticas de los hispanos con baja educación llevan a un deterioro del idioma pero hay que tener en cuenta que ellos no dominan ni el español ni el inglés de manera satisfactoria, por lo tanto, se podría considerarlos hablantes de

spanglish, siempre recordando que es muy difícil decir cuándo hablamos de *spanglish* o de español empobrecido. Lo que crea la impresión negativa de la lengua de los hispanos en EE.UU. es sobre todo la simplificación de la morfología de tiempo, modo y aspecto, de la concordancia de género y una gran confusión en el uso de las preposiciones. A menudo una oración incorpora todos estos fenómenos lo que da la impresión de una desviación de la norma lingüística⁵.

El innegable hecho que el español de EE.UU. se ve fuertemente influido por el inglés debería ser más bien visto como una de sus principales características, como lo es en algunas zonas del mundo hispanohablante el voseo o el ceceo; esta característica no debería adquirir un matiz negativo ya que es imposible analizar el español hablado en EE.UU. sin prestar atención a la realidad sociolingüística de Norteamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Kreidler, C. W., 1957, "A study of the influence of English on the Spanish Puerto Rican in New Jersey", tesis doctoral de la Univeristy of Michigan.
- Ramírez, A. G. y Mendieta, E., 1990, *Hacia una sociolingüística sobre la influencia del inglés en el español del suroeste*, Baton Rouge, Louisiana State University.
- Teschner, R. V., 1972, "Anglicism in Spanish: A cross referenced guide to previous findings, together with English lexical influence on Chicago Mexican Spanish", tesis doctoral de la University of Wisconsin, Madison.
- Van Ek, J. A., 1977, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, London, Longman Group Ltd.
- Weinreich, U., 1953, *Languages in Contact*, The Hague, Mouton Publishers.

⁵ Aquí al hablar de una norma del español, me refiero al habla de la primera generación de inmigrantes.

UNA POSIBLE ALTERNATIVA A LA MEDICIÓN DE LA MADUREZ SINTÁCTICA

Antonio Manjón-Cabeza Cruz
Universidad de Granada

1. EL MÉTODO DE HUNT

1.1. *Presentación*

Todos los profesionales implicados en la educación señalan la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Esa competencia está formada por muchísimos factores, uno de los cuales es el de la madurez sintáctica de los escritos de los alumnos.

No menos cierta que la anterior afirmación es la constatación de que la evaluación de la madurez sintáctica en la escuela —en las escasas veces que es medida— se hace de manera impresionista, con desconocimiento de análisis cuantitativos mínimamente fiables.

Los esfuerzos por subsanar esta situación, liderados en el ámbito hispánico por el profesor López Morales (1984), se han centrado en la explicación y difusión del método ideado por K.W. Hunt (1964, 1970, 1977), que no deja de plantear algunos problemas.

El método ideado por Hunt, con antecedentes anglosajones como La Brant (1933), es relativamente simple, quizá con la excepción de la escasa nueva terminología con la que hemos de enfrentarnos. Se trata de hallar índices cuantitativos, entre los que destacan, por ser más básicos, la longitud de la unidad terminal (LUT), la longitud de la cláusula (LC) y el índice de subordinación (IS).

Antes de explicar el procedimiento para hallar esos índices, hay que hacer algunas consideraciones terminológicas:

- a) Una unidad terminal (UT) está constituida por una oración o cláusula principal más todas las posibles proposiciones o cláusulas subordinadas que pueden estar adjuntas. En la práctica se trata de unidades delimitadas por un punto, con la excepción de la yuxtaposición y la coordinación copulativa y disyuntiva, puesto que cada uno de sus miembros es considerado unidad terminal. Así, por ejemplo:

(1) *El profesor llegó demasiado tarde*, tiene una unidad terminal.

(2) *El profesor llegó demasiado tarde porque estuvo redactando los informes que le había encargado el director*, también presenta una UT.

(3) *El profesor llegó demasiado tarde y estuvo sólo media hora en clase*, consta de dos unidades terminales.

- b) La cláusula es una oración simple o proposición, entre las que hay que incluir las llamadas “proposiciones degradadas”, es decir, aquellas que tienen como núcleo una forma no personal —por supuesto, que no forme perífrasis—. Así:

(1) *El profesor llegó demasiado tarde*, tiene una unidad terminal con una cláusula.

(2) *El profesor llegó demasiado tarde porque estuvo redactando los informes que le había encargado el director*, presenta una UT con tres cláusulas.

(3) *El profesor llegó demasiado tarde y estuvo sólo media hora en clase*, consta de dos unidades terminales, cada una de ellas con una cláusula.

(4) *El profesor fue a clase, aun estando enfermo*, tienen una unidad terminal con dos cláusulas.

Una vez aclarada la terminología, los índices primarios se pueden definir del siguiente modo:

- a) La longitud de la unidad terminal (LUT) es el promedio de palabras por unidades terminales que presente el texto analizado.
- b) La longitud de la cláusula (LC) es el promedio de palabras por cláusula.
- c) El índice de subordinación (IS) es el promedio de cláusulas por unidad terminal.

Según distintos estudios —Torres González (1994 y 1996), Checa García (2004)—, el índice de subordinación es el mejor exponente del nivel de riqueza sintáctica del individuo. Piénsese que cuanto mayor sea la proporción de cláusulas por UT mayor será el grado de subordinación y, por tanto, mayor será el grado de desarrollo sintáctico alcanzado por el sujeto, partiendo de la consideración de que la construcción de estructuras oracionales subordinadas supone una mayor complejidad y, por consiguiente, un mayor esfuerzo cognitivo por parte del alumno. Por ejemplo, si analizamos el siguiente texto de una alumna de bachillerato:

El día de más risa fue el día de Carnavales porque estuvimos todos los amigos y ayer en clase. El día de más miedo fue hace mucho tiempo cuando me perdí en un pueblo ya que era muy pequeña.

Deslindamos dos unidades terminales delimitadas, en este caso, por los puntos; y cinco cláusulas:

- *El día de más risa fue el día de Carnavales [...] y ayer en clase*¹.
- *porque estuvimos todos los amigos*
- *El día de más miedo fue hace mucho tiempo*
- *cuando me perdí en un pueblo*
- *ya que era muy pequeña.*

Seguidamente, hallamos la longitud de las unidades terminales, dividiendo el número total de palabras por UT halladas, es decir, $39/2=19,5$; la longitud de la cláusula ($39/5=7,8$); y el índice de subordinación que, para este texto, es $5/2=2,5$.

Por supuesto, estos índices hay que ponerlos en relación con referencias previas que para el mundo hispánico no son muy abundantes y que pueden ser de escritores profesionales —Torres González (1997)— o de otros estudios con alumnos de distintas edades. Otro modo de proceder, por supuesto, es establecer mediciones para un mismo sujeto a lo largo de su proceso educativo.

1.2. Críticas al procedimiento de Hunt

El procedimiento ideado por Hunt está basado en las ideas de las primeras propuestas de la gramática generativa (Chomsky 1957 y 1965), que intentaron ser apoyadas por la

¹ Por supuesto, antes de hacer un estudio empírico, conviene establecer opciones metodológicas ante los puntos discutidos. En este caso los partidarios de una consideración amplia de la elipsis verían dos unidades terminales. Está claro que soy partidario de restringir esa consideración.

psicología con la teoría de la complejidad derivativa (Miller 1962), que, entre otras cosas, vino a sostener que los hablantes operamos con una serie de oraciones básicas mentales que sufren procesos de transformaciones hasta llegar a la “superficie” —en este caso el texto escrito—. Parece obvio, por lo tanto, que a mayor número de transformaciones, mayor complejidad sintáctica.

No obstante, pasado el impulso inicial, la teoría ha sido fuertemente criticada. Ha habido tanto críticas externas como internas.

Las críticas externas han venido sobre todo desde el ámbito de la psicolingüística. Así, se ha demostrado se ha demostrado que oraciones con la mismas transformaciones pueden tener distinto grado de dificultad de procesamiento (Slobin 1966) o que la memoria lingüística es preferentemente semántica y no sintáctica (Bransford y Johnson (1990).

Las críticas internas tienen que ver con las posteriores reformulaciones de la gramática generativa (Chomsky 1981 y 1995), en las que poco queda de las propuestas originarias, de modo que el apoyo teórico de estos índices ha desaparecido.

2. REPLANTEAMIENTO

2.1. Premisas

Hay, por tanto, que replantearse la cuestión con una serie de premisas que debemos no perder de vista.

La primera de ellas, si queremos que la medición se lleve a la práctica, consiste en utilizar una técnica que permita minimizar las cuestiones terminológicas —cualidad que debemos mantener del método de Hunt— y, en lo posible, excesivos tratamientos estadísticos.

La segunda estriba en que, a estas alturas, no debemos olvidar algunas ideas básicas de la psicolingüística, especialmente las más asentadas. Así, independientemente de diferencias menores (Garret 1990; Levelt 1989), se acepta que a la hora de producir oraciones hay dos pasos o niveles:

- 1º) Nivel funcional, con dominio de la semántica sobre la sintaxis, donde efectuamos la selección léxica, escogemos la estructura argumental especificada por un verbo y los papeles o casos.
- 2º) Nivel posicional, con primacía de la sintaxis sobre la semántica, en la que escogemos las formas léxicas, los marcos de planificación² y los marcadores gramaticales.

La tercera premisa va por el camino de que la teoría sintáctica escogida debe ser compatible con las aportaciones psicolingüísticas que acabamos de comentar. Así, creemos que debe dar especial importancia a la estructura argumental y, por tanto, contribuir a deslindar lo obligatorio de lo optativo. De este modo, debe permitir decidir que una oración como

(5) *El profesor chiflado apareció.*

Presenta, aunque sea mínimamente, una mayor complejidad que, por ejemplo:

² Vienen a coincidir con las distintas construcciones diatéticas de la estructura argumental.

(6) *El profesor repartió el ejercicio a los alumnos*

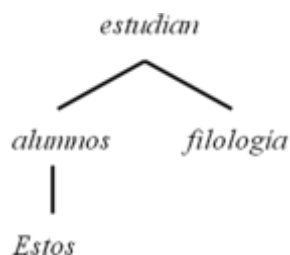
LUT Puesto que en el segundo caso todo está especificado por la estructura argumental de *repartir*; mientras, en el primer caso, el adjetivo *chiflado* no es exigido por *aparecer*.

Sin, claro está, desdeñar otros acercamientos, la sintaxis de dependencias cumple esos requisitos. Sabido es que de las ideas de Tesnière (1959) han surgido diversas propuestas más o menos alejadas de la inicial (Hudson 2007 y 2010; Melcuk 1988; etc.), pero considero que para un primer acercamiento debemos partir de los orígenes.

2.2. Ideas básicas de la sintaxis de dependencias

La gramática de dependencias o de valencias es, en su forma moderna, esencialmente una creación de Lucien Tesnière (1893-1954), el cual formuló su teoría en la obra de publicación póstuma de 1959 *Eléments de syntaxe structurale*, aunque con anterioridad había elaborado varios anticipos de diversa índole.

Para Tesnière, la conexión —o relación entre palabras— es la base de la sintaxis y un buen estudio sintáctico de una oración debe dar cuenta de la jerarquía de esas conexiones, que en la oración simple presenta un nudo y unos términos subordinados. La representación gráfica de esa jerarquía de conexiones es el *stemma*³. Por ejemplo, para *Estos alumnos estudian filología* tenemos el *stemma* siguiente:



Según Tesnière, hay dos grandes clases de palabras: palabras llenas y vacías. Un tercer grupo, que denomina *palabras-frase*, viene a coincidir con las tradicionales interjecciones y no las considera palabras sino equivalentes a frases más o menos anquilosadas. Si volvemos a las dos clases básicas tenemos:

- 1) Palabras llenas, cargadas de función semántica y que son palabras constituyentes, en el sentido de que pueden ser nudos, es decir, pueden regir otras: son, por así decirlo, los ladrillos de la frase.
- 2) Palabras vacías, que son meros instrumentos gramaticales. Se trata de palabras subsidiarias, por lo que no pueden formar nudos: son, por así decirlo, el cemento de la frase.

Las palabras llenas pueden formar nudos, y el nudo más importante es el que está en lo más alto del *stemma*, o sea, el nudo verbal. De modo que una oración se puede comparar con una obra dramática, donde tenemos una situación o historia principal, cuyo papel es desempeñado por un verbo, unos actores protagonistas o actantes y unas cir-

³ No debemos sacralizar la terminología: lo indicaba el propio Tesnière cuando señalaba que se podía llamar incluso “el dibujo de la oración”.

cunstancias como el decorado o actores secundarios, cuyo papel es desempeñado por los circunstantes.

Por lo tanto, sólo hay un nudo máximo en una oración: el verbo. Lo que venimos diciendo difiere de la sintaxis al uso, puesto que la mayoría de las escuelas, basándose en la tradición lógica, opone sujeto y predicado. Ahora el sujeto pasa a ser un complemento más; eso sí, con mucha importancia respecto a los demás en la mayoría de los casos.

Queda, pues, apuntado que una oración consta de tres elementos: verbo, actantes y circunstantes. Los actantes son elementos obligatorios, exigidos por el verbo, normalmente sustantivos; mientras que los circunstantes son optativos, no exigidos por el verbo, normalmente adverbios.

Conviene recordar que el propio Tesnière señaló los problemas que acarrea esta división tajante, por lo que muchos seguidores prefieren hablar de gradación en el régimen, postura no discreta que también se aplica, claro está, a los distintos tipos de actantes.

En lo que toca a la sintaxis compleja, el autor de Mont St. Aignan considera que podemos "complicar" la oración simple mediante dos procedimientos: la unión (o coordinación) y la traslación. Mediante la coordinación unimos dos o más nudos de la misma naturaleza —ya sean verbales o de otro tipo—, mientras que la traslación consiste en cambiar los elementos constitutivos de la oración. Se trata de dos mecanismos muy diferentes, puesto que el primero es un fenómeno cuantitativo, mientras que el segundo es cualitativo, puesto que lo que hacemos es cambiar (trasladar) un palabra, en estos casos, un verbo para que funcione como otra clase de palabra llena. Por ejemplo, en una oración como:

(7) *El profesor redacta los informes que pidió el director*

hemos convertido un nudo verbal (*el director pidió informes*) en algo que funciona de manera similar a un adjetivo mediante el empleo de una palabra especial (*que*).

2.3. Medición de la complejidad sintáctica

Aunque puede haber otros parámetros secundarios, desde posturas dependenciales, debemos valorar primordialmente las conexiones optativas entre palabras. Así, si razonamos con dos de los textos aducidos por López Morales y otros (2003: 9) como los siguientes:

TEXTO 1. *El Ática es una región griega y antigua. Es una península triangular. Está situada al este del Golfo de Corinto. El Ática tiene montañas escarpadas. De esas montañas los helenos extraían mármol.*

TEXTO 2. *El Ática, antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto, de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol.*

Podemos observar que aportan una información similar, pero que hay diferencias evidentes de complejidad sintáctica. Esas divergencias se pueden cuantificar del siguiente modo:

1º) Hacemos los análisis sintácticos de las oraciones de los textos. En el caso del Texto 1, el análisis de la primera oración es:

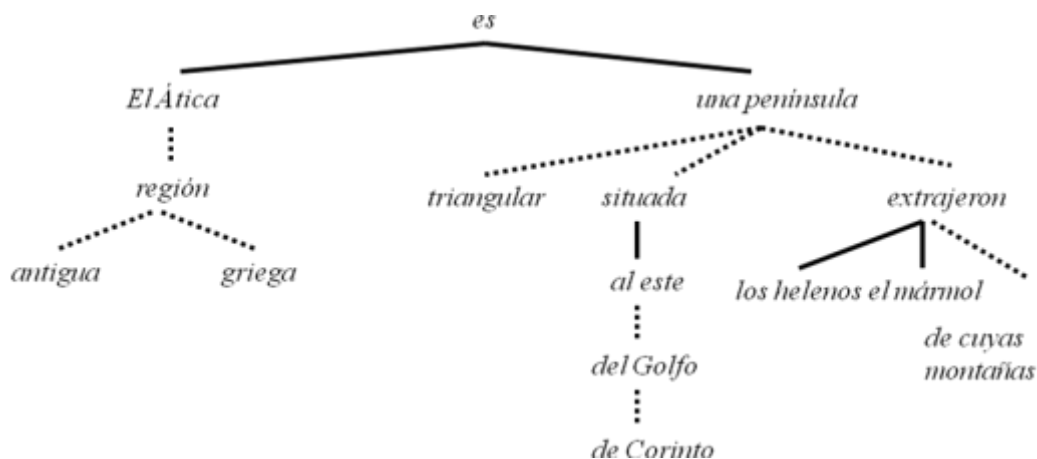


En este análisis hemos señalado con líneas discontinuas las conexiones optativas, en este caso tenemos dos, correspondientes a las adjetivaciones de *región*. Si seguimos analizando obtendremos resultados como los siguientes:

Unidades Terminales	Número de conexiones optativas
<i>El Ática es una región griega y antigua</i>	2
ES UNA PENÍNSULA TRIANGULAR	1
<i>Está situada al este del Golfo de Corinto</i> ⁴	2
<i>El Ática tiene montañas escarpadas</i>	1
<i>De esas montañas los helenos extraían mármol</i>	1

2º) Sumamos el número total de conexiones optativas —siete— y dividimos por el número de unidades terminales —cinco— y obtenemos un índice de 1,4.

3º) Hacemos lo mismo para el Texto 2. En este caso, sólo tenemos una unidad terminal que podemos analizar así:



4º) Se aprecia que contabilizamos nueve conexiones optativas, luego, dado que sólo tenemos una unidad, el índice es 9.

⁴ Con esta oración hemos sido “generosos” puesto que podríamos decir que las conexiones optativas son aún más escasas si consideramos a *Golfo de Corinto* como unidad léxica. Lo mismo sucede con *De esas montañas los helenos extraían mármol* puesto que podríamos considerar el valor actancial de *De esas montañas* con respecto a ‘extraer’. De todas maneras, aplicaremos la misma generosidad para el texto siguiente.

Este modo de proceder puede dar apoyo cuantitativo a lo que era una intuición evidente, además de servirnos como base para distinciones de textos no tan distantes como los que se han presentado aquí.

4. OBSERVACIONES FINALES

Propuestas como la anterior presentan ventajas e inconvenientes. Entre las primeras parece claro que se trata de una técnica relativamente sencilla ya que, por un lado, no hace falta contar el número de palabras y, por otro, no es necesaria en la práctica terminología alguna: se habrá observado que al operar con nudos léxicos no hemos introducido términos innecesarios en la práctica⁵.

Otra virtud del análisis dependencial estriba en que permite dar cuenta de los mejores predictores de riqueza sintáctica señalados por diversos autores. Por ejemplo, Moya Corral (2002: 77) señala que la inclusión es una función considerablemente simple que se complica cuando se amalgama con otras funciones, en especial en las proposiciones de relativo donde confluyen las funciones de inclusión, subordinación y pronominalización.

En efecto, si comparamos dos oraciones como:

(7) *Me gusta que a los toros lleves minifalda.*

(8) *Me gusta la minifalda que llevas a los toros.*

Observamos que en la primera, con proposición argumental —o sustantiva, si se prefiere— sólo podemos anotar una conexión optativa: la de *a los toros* con *llevas*. En cambio, en la segunda con proposición complementaria del sustantivo —o de relativo— debemos sumar a la conexión anterior la que se establece entre toda la proposición *que llevas a los toros* y el sustantivo *minifalda*⁶.

También explica la intuición de numerosos docentes cuando observan que los textos con abundantes adjetivaciones y complementos circunstanciales son más maduros que los que no los presentan.

Entre los inconvenientes, aparte de casos concretos de análisis discutibles y discutidos —en los que no voy a entrar por ahora—, deben señalarse dos que están, a mi juicio, relacionados:

1º) La escasa difusión de la teoría dependencial y

2º) la carencia de ejercicios escolares basados en estos planteamientos, a diferencia de la metodología de Hunt que ha dado obras utilísimas en la práctica docente como López Morales, Samper y Hernández (2003), cuyo uso en educación secundaria debería estar a la orden del día.

⁵ Ni qué decir tiene que esa debía ser la manera de operar en los inicios de la reflexión metalingüística escolar: las etiquetas deben venir después.

⁶ A la vista de estos ejemplos, habrá que incluir como índice secundario de riqueza sintáctica el número de verbos por unidad terminal, que nos permitirá distinguir entre (7) y otro como *Me gusta la minifalda*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brandsford, J. D. & M. K. Johnson, 1990, "Consideraciones sobre algunos problemas de comprensión" en Valle et al. (eds.): *Lecturas de psicolingüística I. Comprensión y producción del lenguaje*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 229-263.
- Checa García, I., 2004, *Medidas del desarrollo sintáctico en escolares almerienses (12 a 18 años): Hitos descriptivos y aportes metodológicos*, Tesis doctoral, Univ. de Almería.
- Chomsky, N. A., 1974 (1957), *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI.
- Chomsky, N. A., 1970 (1965), *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Aguilar, Madrid.
- Chomsky, N. A., 1981, *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Forest.
- Chomsky, N. A., 1999 (1995), *El programa minimalista*, Madrid, Alianza Editorial.
- Garret, M. F., 1990, "Niveles de procesamiento en la producción de oraciones", en F. Valle, S. del Viso, J. M. Igoa y F. Cuetos (coords): *Lecturas de psicolingüística*, vol. I, pp. 311-352.
- Hudson, R., 2007, *Language networks. The new Word Grammar*, Oxford Univ. Press.
- Hudson, R., 2010, *An Introduction to Word Grammar*, Cambridge Univ. Press.
- Hunt, K. W., 1964, *Differences in grammatical structures written at three grade levels. The structures to be analyzed by transformational methods*, Florida State Univ.
- Hunt, K. W., 1970, "Recent measures in syntactic development", en M. Lester (ed.), *Readings in Applied Transformational Grammar*, N. York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 179-192.
- Hunt, K. W., 1977, "Early blooming and late blooming syntactic structures", en Cooper y Odell (eds.): *Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging*, National Council of Teachers of English, Urbana Campaign, pp. 91-104.
- Igoa, J. M. y García-Albea, J. E., 1999, "Unidades de planificación y niveles de procesamiento en la producción del lenguaje", en M. de Vega y F. Cuetos (coords): *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 375-468.
- La Brant, L. L., 1933, "A study of certain language development of children in grades four to twelve inclusive", *Genetic Psychology Monographs*, 14, pp. 387-491.
- Levelt, W. J. M., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge (Ma.), MIT Press.
- López Morales, H., 1984, *Enseñanza de la lengua materna (lingüística para maestros de español)*, Madrid, Playor.
- López Morales, H., J. A. Samper Padilla y C. E. Hernández Cabrera, 2003, *Producción y comprensión de textos. Libro del profesor*, Netbiblo, Coruña.
- Mel'cuk, I., 1988, *Dependency Syntax: Theory and Practice*, N. York, State Univ. of N. York.
- Miller, G. A., 1962, "Some Psychological Studies of Grammar", *American Psychologist*, 1, pp. 748-762.
- Moya Corral, J. A., 2002, "Las unidades constructoras de la 'oración compuesta'", en J. A. Moya Corral y M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 63-89.
- Slobin, D., 1966, "Gramatical transformations and sentence comprensión in childhood and adulthood", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, pp. 219-227.
- Torres González, A.N., 1994, "Índices primarios de madurez sintáctica en escolares de Tenerife", *REALE*, 2, pp. 115-126.

Torres González, A. N., 1996, *Complejidad sintáctica en estudiantes de Tenerife*, Sta. Cruz de Tenerife, Centro de Cultura Popular Canaria.

Torres González, A. N., 1997, “Índices primarios y clausales de complejidad sintáctica en estudiantes del último curso de la enseñanza no universitaria (COU) y en escritores de las Islas Canarias”, en J. L. Otal, V. Codina e I. Fortanet (eds.), *Estudios de Lingüística Aplicada*, pp. 461-470.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA A TRAVÉS DE LA PRENSA ESCRITA

Isabel Martínez Peral
CPR Sánchez Velayos (Ugíjar)

0. RESUMEN-JUSTIFICACIÓN

Con esta comunicación pretendo reflexionar sobre la importancia de la lectoescritura de la lengua española, entendiendo la misma no sólo como las prácticas de aprestamiento que se llevan a cabo en la etapa de Educación Infantil dirigidas a promover el desarrollo de destrezas y habilidades que permitan al alumnado enfrentar con éxito la adquisición de la lengua materna, sino que se entiende como algo más amplio y profundo. La enseñanza de la lectoescritura en la escuela debe concebirse como un proceso lento que comienza en Infantil y termina cuando acaba la enseñanza obligatoria, mediante la cual el alumnado adquiere la competencia lingüística, es decir, lee y comprende un texto y, además es capaz de realizar producciones propias expresándose y haciendo un uso correcto de la lengua.

Enseñar a leer y a escribir correctamente es crucial para formar ciudadanos que se desarrollen en un mundo cada vez más globalizado y, por ello, se han de utilizar todo tipo de técnicas y textos para conseguir el fin. De esta forma nos acercaremos a la meta con mayor garantía de éxito. Algunas de las razones que tenemos para conseguir alumnos competentes lingüísticamente hablando son: a) la lectura forma parte del conjunto de necesidades básicas de aprendizaje más allá de las aulas; b) ella posibilita a las personas participar, en el mundo del trabajo, en condiciones dignas de desarrollo individual y colectivo; y, c) la lectura y la escritura, como mecanismo de acceso a una amplia cultura escrita, permite pensar, en el contexto de las sociedades del conocimiento, en el ejercicio de la ciudadanía plena como individuos autónomos, demócratas y éticos, abiertos a los retos del desarrollo social futuro.

Partiendo de esta premisa y, entendiendo la didáctica de la lengua española como algo imprescindible para la formación integral del alumnado, me planteo realizar una exposición sobre una metodología concreta para la enseñanza de la lengua española: el uso de los textos periodísticos en un aula de educación primaria y en un contexto determinado: un aula de 6º de primaria en un colegio público rural donde el alumnado presenta una carestía cultural importante y el fomento de la creatividad y la imaginación se convierten en armas motivacionales imprescindibles para conseguir los fines propuestos.

1. LA ENSEÑANZA DE LENGUA EN PRIMARIA

La enseñanza de la lengua en Primaria y en Infantil ha experimentado unos cambios considerables en los últimos tiempos y tiene una concepción completamente distinta en las leyes educativas vigentes. Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) sobre la psicogénesis y el desarrollo de la alfabetización en los niños y niñas han

contribuido a plantearse un nuevo enfoque en la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito.

Tal y como se viene trabajando ahora en la escuela la enseñanza de la lengua se hace desde un enfoque funcional y comunicativo, que está orientado al desarrollo de la competencia lingüística comunicativa. Esto significa que el principal objetivo del área es formar buenos comprendedores y productores de textos. El proceso de enseñanza de la lengua debería, entonces, estar orientado a enseñar al alumnado a comprender y producir textos. Este enfoque, sin embargo, no minimiza la enseñanza de la gramática sino que la resignifica. Así dicha enseñanza deja de tener un fin en sí misma para pasar a ser estudiada a través de la lectoescritura, es decir, la gramática y la normativa del uso del español no pueden estar ausentes en el examen final, pero se toman como aspectos subsidiarios de la comprensión y la producción de textos.

Enseñar lengua en la educación primaria desde una perspectiva comunicativa, funcional y constructivista supone, además de un importante cambio conceptual sobre los modelos pedagógicos, introducir cambios significativos dentro y fuera del aula, para darle coherencia a esta forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y para llevar a cabo la enseñanza del área de lengua se necesita una preparación previa en la que los docentes tomamos como eje organizador los tipos de textos. A través de los mismos se estudiarán los aspectos lingüísticos: gramática, morfosintaxis, léxico etc., dentro de una unidad textual y no como una oración aislada. También organizamos la tarea escolar a través de proyectos en los que intervienen varias áreas y disciplinas curriculares.

Los pasos de la programación de una clase de lengua, según Myriam Nemirovsky (1999), serían los siguientes:

- Elegimos un tipo de texto.
- Seleccionamos las propiedades del texto que se trabajará.
- Seleccionamos las propiedades del sistema de escritura que vamos a trabajar durante ese periodo.
- Diseñamos la secuencia didáctica y las situaciones que incluye.

Cuando se elige un texto para trabajar se determina la duración de la tarea sobre el mismo. Se aportan diferentes modelos para que los niños y niñas puedan manipularlos, conocerlos y debatir sobre la estructura del texto y sus características. Es importante que los niños y niñas sepan el por qué, para quién y para qué vamos a escribir, si el fin último de la actividad es la producción escrita propia.

El docente selecciona qué propiedades del tipo de texto y del sistema de escritura se van a trabajar durante la programación prevista. Las propiedades del texto son todo lo referente a su contenido en sí: la función que tiene el texto: informar, enseñar, entretener, etc.; a quién va dirigido; su estructura; tiempos verbales más frecuentes; etc. En cuanto a las propiedades del sistema de escritura hablo de la forma: propiedades cualitativas y cuantitativas. Especialmente en las primeras etapas los niños buscan hipótesis sobre qué letras y cuántas utilizar; el tipo de letra; la ortografía; etc., aunque poco a poco, ya al final de la Primaria, se observa cómo son capaces de distinguir los distintos tipos de registros y los emplean con cierta intencionalidad en sus propias elaboraciones.

Las producciones de los alumnos son revisadas por ellos, unas veces individualmente, otras en pareja y otras en grupo, con el objetivo de mejorar el texto. La intervención docente resulta muy importante en el trabajo con los borradores. Nos centraremos principalmente en la coherencia, en el contenido y en la cohesión del texto, después vendrán

los aspectos ortográficos y de forma. No obstante, dependerá en cada caso de los objetivos que nos hayamos propuesto. Cuando enseñamos un procedimiento nuevo o poco trabajado puede resultar interesante optar por el trabajo en gran grupo. Esto se refiere, por ejemplo, que si queremos enseñar cómo hacer una reseña sobre un libro, primero habrán visto modelos y después revisaremos en la pizarra o en una transparencia alguna de las reseñas elaboradas por los niños, y con la participación del grupo-clase y nuestra intervención se irá modificando el texto hasta terminarlo.

2. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA: EL PERIÓDICO EN LA ESCUELA PARA CONOCER EL MUNDO

Trabajo en una escuela rural. El nivel sociocultural de las familias que allí viven es medio-bajo, por tanto, su formación académica y cultural, también. Durante mis siete años de docencia he intentado que el alumnado haya tenido una enseñanza adecuada a las características propias de su entorno en el cual se desenvuelve, pero siempre fomentando la creatividad y la imaginación. Esto supone un importante avance educativo, aunque me preocupa más el tipo de lenguaje que puedan desarrollar los niños que padecen algún tipo de privación sociocultural mayor. El profesorado debemos utilizar una metodología que nos permita mitigar, en la medida de lo posible, las diferencias lingüísticas que presenta el alumnado que acude a nuestros centros rurales, donde la carestía cultural es la nota predominante. Se trata de llevar a cabo un trabajo creativo relacionado con uno de los géneros de la literatura: la prosa poética en la prensa. Ésta no es algo etéreo, sino que se puede poner al alcance de los estudiantes, para que ellos mismos puedan conformar creaciones que les enriquecerán y con las cuales, a la vez, trabajarán distintos aspectos del lenguaje, tales como el vocabulario nuevo, por ejemplo.

Al convertir este trabajo en un medio, el alumnado vive el lenguaje y lo incorpora de una forma inconsciente a sus capacidades; de ese modo se combinan en el aula teoría y praxis educativa. Es una forma clara de aproximarnos a la imaginación, el mejor y mayor exponente de respeto a la libertad de la persona, un elemento motivador para el tipo de población a la que nos dirigimos. El alumnado deprimido socioculturalmente está falto de reconocimiento social; por tanto, si desde la escuela conseguimos hacerle sentir que su trabajo merece la pena y es importante, estaremos logrando un gran avance en su proceso de adquisición y perfeccionamiento del lenguaje. Mi objetivo no es otro que demostrar que dichos niños pueden desarrollar una serie de habilidades lingüísticas de forma similar a otros alumnos que viven en un entorno distinto, disfrutando, aprendiendo, moviéndose entre un lenguaje iconoclasta que les ayuda a navegar por realidades que desconocen pero que intuyen e imaginan.

Mis niños, pues, poseen todo el protagonismo de la experiencia. Mi labor sólo se ha limitado a proporcionar el material necesario y dar las instrucciones oportunas para el inicio de la actividad. Eso sí, haciendo honor a la verdad, hay que confesar que en el grupo-clase con el que trabajo esta metodología hay grandes lectores desde pequeños, lo que facilita la introducción de todo tipo de textos y ayuda mucho, para realizar actividades que, a priori, pudieran parecer acarrear cierta complicación.

3. OBJETIVOS

En toda actuación docente existen unos objetivos que se plantean para ser conseguidos. El acercamiento de la prensa escrita y, en concreto, artículos de opinión, es una actuación más dentro del fomento a la lectura que trabajo en el aula. Mi proyecto lector pretende ser inclusivo para que así atienda a la diversidad de necesidades del alumnado en competencia lectora. Asimismo, el objetivo prioritario es enseñar y aprender a hablar, a escuchar, a leer, a entender y a escribir. Para eso, nuestro papel como docentes ha de ser el de enseñar procedimientos, combinar recursos, conocer las posibilidades y las intenciones comunicativas y reflexionar sobre el lenguaje. La educación literaria del alumnado es otro de los grandes objetivos que me marco.

Considerando a la lengua como el soporte de todas las materias del currículo escolar, esta área enseña a hablar, escuchar, leer y escribir, por lo que concibo a todo maestro, sea de la especialidad que fuere, como un maestro de lengua, pues esa lengua será la que permita al alumnado comunicarse, aprehender el mundo y modificarlo. La lengua le permitirá pensar y actuar durante cada momento de su vida y, sobre todo, cuánto más competente lingüísticamente hablando sea un alumno mayor progreso socializante habrá adquirido.

La LOE oferta un tratamiento innovador en el ámbito lingüístico y apuesta por trabajar las estrategias lectoras con todos los recursos lectores disponibles, de forma que se abra la puerta a otros ámbitos del conocimiento. Igualmente, se hace una apuesta decidida por una lectura activa en la que la propia participación del alumnado sea un elemento clave en el éxito del proceso lector. No es casual que la LOE esté planteada para que se realicen las programaciones docentes desde el ámbito de las competencias. Existen unos principios pedagógicos que lo argumentan. Pérez Gómez (2007) apunta que provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, reflexión, experimentación, aplicación y comunicación del conocimiento. Pero yo llegaría más lejos aún, pues para que esto suceda, el factor motivacional resulta de relevante importancia. Si el alumnado no está motivado y lo que se les va a enseñar no es de su interés, podrán adquirir conocimientos, contenidos, pero nunca ser competentes en la materia que nos propongamos. De ahí que, para el desarrollo de competencias fundamentales como la lingüística, se requiera focalizar situaciones reales y proponer actividades auténticas que despierten interés, vinculando de esta forma el conocimiento a las situaciones de la vida cotidiana.

Así pues, con el trabajo de la lectura de prensa escrita en un aula de Primaria, priorizamos algunas de las competencias básicas en el ámbito lingüístico, específicamente, la comprensión lectora y, luego, la expresión escrita, además del desarrollo de otras competencias como, por ejemplo, la cultural y artística. Las cuatro competencias generales del ámbito de comunicación lingüística serían:

- Poner en práctica las destrezas necesarias para una correcta lectura expresiva.
- Poner en práctica las destrezas necesarias para la comprensión de lo que se lee.
- Leer textos de tipología diversa.
- Implicarse activamente en la lectura.

De esta forma, siguiendo la legislación vigente, mi planteamiento recoge unos objetivos básicos y concretos que enlazan con algunas de las competencias lingüísticas que se proponen en la LOE, tales como:

- Mejorar la competencia lectora haciendo una especial incidencia en la comprensión.
- Hacer de la lectura una herramienta significativa.
- Aprender autónomamente a partir de la lectura por intereses.
- Potenciar el hábito de la lectura en la comunidad educativa.

En la LEA la competencia lingüística se recoge de la siguiente manera, enfoque que utilizo en los objetivos que planteo con esta actividad en el aula:

- Utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.
- Mejorar la competencia lingüística en el alumnado de Primaria de forma que permita al alumnado expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.
- Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia de comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.
- Concebir el lenguaje, como herramienta de comprensión y representación de la realidad, como instrumento para la igualdad, la construcción de relaciones iguales entre hombres y mujeres, la eliminación de estereotipos y expresiones sexistas. La comunicación lingüística debe ser motor de la resolución pacífica de conflictos en la comunidad escolar.
- Escuchar, exponer y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, ser progresivamente competente en la expresión y comprensión de los mensajes orales que se intercambian en situaciones comunicativas diversas y adaptar la comunicación al contexto.
- Leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y comprensión del código que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.
- Comprender y saber comunicar son saberes prácticos que han de apoyarse en el conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, e implican la capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y análisis.
- Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales, implica el conocimiento y aplicación efectiva de las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua y de

las estrategias necesarias para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada.

- Disponer de esta competencia conlleva tener conciencia de las convenciones sociales, de los valores y aspectos culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.
- Desarrollar la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas; de leer, escuchar, analizar y tener en cuenta opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico; de expresar adecuadamente —en fondo y forma— las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo.

En definitiva, el desarrollo de la competencia lingüística al final de la educación obligatoria comporta el dominio de la lengua oral y escrita en múltiples contextos, para lo cual el uso de todo tipo de textos escritos en el aula representa una herramienta fundamental en el aprendizaje del alumnado. Este proyecto persigue ser una herramienta más que sirva para la enseñanza de la lengua española al alumnado de Primaria, contemplándose como una medida a la diversidad que respeta el proceso lector y el aprendizaje, ofertando actividades motivantes de lectura que parten de la realidad que nos rodea y a la que, a veces, algunos sectores de la población no tienen acceso, llevando a cabo actividades que tienen un alto nivel significativo y provocando el interés y motivación de los niños que están en proceso de adquisición y expansión de la lengua materna.

4. METODOLOGÍA

A la hora de impartir clase me hago la siguiente pregunta: ¿Qué y cómo quiero que aprendan mis alumnos? yendo más allá de los que puedan recoger los programas. Sobre la enseñanza de la lengua se pueden suscitar muchas respuestas, pero estas dependen de cómo se quiera enseñar lengua y a quién se va a enseñar. La enseñanza de la lengua implica conocimientos, saberes específicos, trabajo constante y, sobre todo, una actitud adecuada tanto del profesor como del alumno, como emisor y receptor. Al respecto Stubbs indicaba que “a pesar de la existencia de una ingente bibliografía sobre las teorías del aprendizaje, de hecho se sabe muy poco sobre el qué y el cómo los niños aprenden el uso del lenguaje en el aula”. De entre todos los medios, el que yo trabajo en la escuela es la prensa escrita: el periódico. El periódico en la escuela para conocer el mundo, como dice Frato.

Como actividades previas y de motivación a la descrita, he decir que en mi aula, Tiza Libre, hay un rincón donde a diario se coloca el periódico o diferentes tipos de revistas en una gran mesa, para que los alumnos tengan acceso a examinar la realidad, a acercarse a ella desde la palabra escrita. Encima de esa mesa hay un panel de corcho en el que pone noticias y donde recortan las noticias que les han resultado más relevantes o les han llamado la atención por algún aspecto en concreto. Una vez a la semana, hacemos repaso de ese corcho y cada niño que ha colocado allí una noticia, explica oralmente en qué consiste la misma y por qué le ha llamado la atención. Es una experiencia muy enriquecedora, dinámica y atractiva que, además, le hace adquirir gran cantidad de vocabulario, así como desarrollar la competencia lingüística oral.

A través de un PowerPoint, titulado como el artículo trabajado, “Amigos de abril”, quisiera mostrar las producciones propias de mi experiencia trabajando un texto de opi-

nión perteneciente a un periódico local de Granada con alumnos de 5° de Primaria. A priori esta técnica de trabajo puede resultar chocante, pero si los alumnos están iniciados en la reflexión y el análisis del lenguaje, no tienen ningún tipo de problemas en entender y representar la realidad que en un texto de estas características se plantea. Es más, se obtienen resultados maravillosos y sorprendentes que vamos a ver.

No es la primera vez que llevo textos periodísticos de Mariluz Escribano Pueo a mi aula. El alumnado conoce bien a la autora, les he leído mucho sobre ella y saben que ha sido mi maestra, con lo cual el componente afectivo es positivo y abierto. La metodología con la que trabajo el texto se basa en el disfrute de la lectura y la realización de una serie de ejercicios semántico-comunicativos sobre la misma. En una primera fase la maestra realiza una lectura de recreación del artículo, de primera aproximación, en la que procura modular la voz y la entonación. Después realiza una segunda lectura, habiendo dado instrucciones previas al alumnado para que fueran anotando las palabras de vocabulario que desconocían. Una vez recopilado todo el vocabulario desconocido, la docente divide el vocabulario por dificultad o novedoso y se realiza la búsqueda del significado del mismo. El vocabulario que para el alumnado puede resultar completamente nuevo se busca en el diccionario, pero para el que pueden sacar el significado por analogías se realiza un trabajo de reflexión oral y colectiva, guiado por la docente, para que los alumnos averigüen el significado del mismo. Cuando la maestra comprueba que se han solventado las dudas en cuanto a nivel léxico, les pasa el texto fotocopiado para que ellos vuelvan a hacer una lectura individual, reflexiva, profunda y silenciosa del artículo, una lectura de disfrute que les permita zambullirse de lleno en la temática del mismo.

“Amigos de abril” es un artículo que habla precisamente de todos los animalillos y la explosión de la naturaleza en ese mes, que, obviamente, para niños que viven en un pueblo es una realidad que no pasa desapercibida ni a la que viven ajenos. Me sorprendió que, dada la calidad literaria del texto y el gran número de uso de palabras, fueron relativamente pocas de las que desconocían sus significados: arrecida, vanguardia, alfánje, pródiga, glauco, acacias, parterres, arces, surtidor, acantos, vencejos, gótico, ubicuos, antaño, pedernal, prolegómenos, salobre, aceradas, mies, esbeltez, grafito, claustrales, torcaces. En un primer momento jugamos a interpretar qué podrían significar, qué intuíamos que significaban esas palabras y, posteriormente utilizaron el diccionario para descifrar en grupo el significado de las mismas.

La segunda fase sería responder, a veces por escrito y otras oralmente, a una batería de preguntas de comprensión lectora que la maestra previamente ha elaborado, entre las que lógicamente se incluyen preguntas no sólo de contenido y comprensión, sino de figuras literarias que emplea la autora para el tratamiento del tema.

La tercera fase es la más creativa, pues se invita al alumnado a elaborar pequeñas poesías o textos, y a representarlos con una ilustración, con sus amigos de abril. Como puede comprobarse en el PowerPoint, poseen una rica imaginación y ciertas dotes artísticas para plasmar con sensibilidad lo que les rodea, al ser el artículo de una temática cercana (la explosión de la primavera en la naturaleza).

Por último, realizamos un juego que consiste en identificarse con un elemento que pueda considerarse amigo del mes de abril, de tal forma que se les invita a rellenar en un papelito la siguiente frase: “Si fuera un amigo de abril sería....”. Aprovechando, además, la interdisciplinariedad que debe haber entre las áreas del currículum de Primaria, en la clase de plástica se realizan con mucho mimo y esmero adornos primaverales

con papel como claveles u otras flores que sirven para adornar el aula y los pasillos del centro.

Después, haciendo uso de las nuevas tecnologías se realiza un PowerPoint con todos los materiales elaborados que se visualiza en clase, con lo que el alumnado se siente satisfecho con la tarea realizada.

5. CONCLUSIONES

Es preciso resaltar que todo proceso de enseñanza y aprendizaje es diferente, tanto por el contexto, como la edad de los educandos; sus conocimientos previos, pues depende de esto se darán avances en su proceso de desarrollo, como dicen Piaget y Vygotsky, “por lo que el profesor deberá adecuarse al lenguaje que el niño debe comprender y asimilar”. Pese a todo resulta muy gratificante contemplar cómo a través del trabajo en grupo se despierta en el alumnado la curiosidad, el interés, el desarrollo de la imaginación y dándonos cuenta de que todo eso estaba allí, dentro de ellos, sólo había que darles la oportunidad para ponerlo en práctica.

Leer sobre temas conocidos favorece la comprensión y esto, a su vez, mejora la motivación para mejorar el proceso lector. Para ello se solicita al alumno interés y esfuerzo, respetando su ritmo de aprendizaje.

Otro aspecto relevante de la experiencia sería los altos niveles de atención que se consiguen trabajando la lectura con todo tipo de textos, sobre todo, los que les resultan cercanos y motivantes, pues alumnos con déficit de atención han demostrado que lo social, afectivo y lo motivador del proyecto los atrapa positivamente.

El profesor Mariano Fernández Enguita (2007) dice que: “ la innovación es, de hecho, la condición de éxito del organismo de un entorno cambiante, pero podemos ir más lejos y formularlo en los términos de la ‘ley de Revans’: un organismo sobrevive si y sólo si evoluciona tan rápidamente como su entorno [...] para que una institución prospere, incluso para que sobreviva, su velocidad de aprendizaje, o de innovación, tiene que ser al menos igual a la de la evolución de su entorno”. Esta experiencia educativa llevada a cabo en aula es pretende ser una iniciativa innovadora, que atienda a la diversidad que hoy día existe en las escuelas, y que se adapta a los nuevos tiempos actualizando contenidos y proponiendo metodologías y enfoques en los procesos de aprendizaje de la lectoescritura. Siguiendo la ley de Revans con proyectos como éste estaríamos innovando porque en competencia lingüística evolucionamos al ritmo de nuestro entorno, de tal forma que se sientan en los pupitres alumnos que se esfuerzan, muestran interés y motivación y participan en las actividades propuestas.

Confiemos en que con nuestro trabajo, nuestra constancia y nuestro tesón algún día florecerán los pupitres, pues lo que está claro es que la lengua no se enseña, se aprende a través del tiempo de acuerdo al medio y al contexto de cada sujeto y se aprenderá desde la vivencia diaria y la necesidad que tenemos de comunicarnos con los otros. Aún así, el papel de la escuela en esta tarea será asumir la lengua como una forma de significar la vida, en todo sentido, teniendo en cuenta todas las áreas de aprendizaje del aula y conectando unas con otras, haciendo efectivo el aprendizaje lingüístico desde contextos reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, César y Solé, Isabel, 1998, *Los profesores y la concepción constructivista. En el constructivismo en el aula*. 8ª edición. Barcelona, España: Graó.
- Fernández Enguita, Mariano, 2007, *Redes para la innovación educativa*. Cuadernos de Pedagogía, nº 374.
- Ferreiro, Emilia, 1983, *Psico-génesis de la escritura. En Psicología genética y aprendizajes escolares*. Compilación de Cesar Coll. Barcelona, España: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana, 1982, *Prólogo e introducción en la teoría de Piaget: Investigaciones en los sistemas de escritura*. Siglo XXI.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación Andaluza (LEA)*. BOJA núm. 252, 26 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. BOE núm. 106, jueves 4 de mayo de 2006.
- Nemerovsky, Miriam, 1999, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Gómez, A.I., 2007, *Las competencias básicas: su naturaleza e implicaciones pedagógicas*. Cuaderno de educación 1. Santander. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria

APUNTES SOBRE EL USO DE *SINO* EN EL ESPAÑOL DE GRANADA

Francisca de Paula Martos García
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

Antes de plantearnos el uso de la conjunción *sino* en el español de Granada, es conveniente reflexionar acerca de ella y recordar algunos de sus rasgos caracterizadores más significativos.

Como decimos, se trata de una conjunción adversativa interordinada. De su condición de conjunción viene el hecho de que establezca una relación entre miembros del mismo nivel sintáctico.

El segundo aspecto, su consideración como adversativo, proviene de que *sino* determina semánticamente un contraste en la construcción que genera entre el contenido de los dos miembros ligados.

El último rasgo mencionado es el más comentado por los estudiosos, que tradicionalmente incluyen *sino* en la nómina de las conjunciones coordinadas¹. Su carácter interordinado hace que las construcciones generadas por su aparición estén formadas por dos miembros que, por su posición respecto a la conjunción, tienen asignados dos valores diferentes:

M1 (miembro no conjuntivo) + <i>pero/ sino</i> + M2 (miembro conjuntivo)
--

Esto es, diferenciamos un M1 o *miembro no conjuntivo* y un M2 o *miembro conjuntivo*. La disposición de éstos es obligatoria y está condicionada por la estructura de la información, ya que la información nueva es introducida por el M2.

Siguiendo a Moya Corral (2008), podemos comentar la existencia de tres componentes fundamentales de las construcciones adversativas:

- a) *Inadecuación de M1*. Consiste en que el miembro no conjuntivo posee, ya sea implícita o explícitamente, un contenido inadecuado según las condiciones determinadas del contexto de la enunciación.
- b) *Disyunción excluyente*. Se trata de que entre lo expresado por el miembro no conjuntivo (M1) y el contenido del miembro conjuntivo (M2) se da una oposición, una disyunción excluyente como decimos.
- c) *Cancelación del contenido inadecuado ligado al miembro no conjuntivo*. A partir de la oposición mencionada anteriormente se obtiene un resultado que consiste en que el contenido ligado al miembro no conjuntivo o M1 queda cancelado.

¹ A pesar de esta inclusión de *sino* en la coordinación, ya se podían consultar opiniones que hablaban de ella como conjunción interordinada en el último cuarto del siglo pasado. Lo vemos en Rojo (1978), Rodríguez Sousa (1979) y Moya Corral (1996).

Tras haber recordado los rasgos más destacados que caracterizan a *sino*, podemos pasar a su estudio en un corpus de construcciones adversativas extraído de los materiales del proyecto ESEGRA², que forma parte de otro mucho mayor, el PRESEEA³.

Se trata de un corpus formado por ejemplos tomados de 36 hablantes granadinos, pertenecientes a los niveles socioculturales alto y medio. Partiremos de estos ejemplos para realizar un estudio del tipo de construcciones sintácticas en las que aparece *sino*, algunos factores pragmáticos derivados de su empleo y el reparto sociolingüístico que vemos entre los dos niveles ya citados.

1. ESTRUCTURAS CON *SINO*

A lo largo de la tradición gramatical, *sino* se ha considerado una partícula habilitada para “unir sustantivos” (Menéndez Pidal 1944) esto es, un elemento de unión entre componentes de la oración.

En los contextos en que debía ligar unidades sintácticas superiores a constituyentes de la oración, inmediatamente se habla de la adición a la conjunción *sino* de un inclusor⁴, que generalmente suele adoptar la forma */que/*⁵, aunque es posible hallar numerosas variantes.

Así pues, a partir de una revisión general hallamos la diferenciación entre:

<p>M1+ <i>sino</i> + elemento constituyente de una oración M1+ <i>sino</i> + <i>/que/</i> + oración</p>

1.1. *Sino seguido de componente oracional*

El porcentaje que corresponde a los casos en que se usa esta estructura en nuestro corpus es de 37,32%. Al tratarse de unidades inferiores a la oración, no existe mucha variedad respecto a los elementos ligados por la conjunción. Lo más recurrente es la unión entre sintagmas de diversos tipos. Veámoslo en los ejemplos:

- (1) entonces// hay problemas// o más bien no con el número de aulas/ sino con el espacio que se dispone en las aulas/// [GR06]
- (2) quizá no tanto desde el ámbito más literario sino desde el ámbito más terapéutico/ [GR12]
- (3) no es mala suerte sino la/ la casualidad/ de que ninguno esté en Granada [GR16]

² Proyecto *Estudio Sociolingüístico del Español de Granada*, que se inscribe dentro del proyecto coordinado *Estudio Sociolingüístico del Español de Granada, Las Palmas, Lleida, Madrid-Alcalá, Málaga y Valencia* (HUM2007-65602-C06-00/FILO).

³ *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América*, cuyo objetivo es la elaboración de un macrocorpus lingüístico de español hablado tomando como base muestras orales de ciudades de España y América. Todos los equipos de investigación asociados a este proyecto siguen una metodología de trabajo similar para poder llegar así a la mayor homogeneidad posible y facilitar el intercambio entre dichos equipos.

⁴ Para ampliar la información sobre la naturaleza y función de los inclusores, es interesante consultar la obra de Moya Corral (2004).

⁵ Esta consideración que contempla la división entre *sino + elemento de oración* y *sino que + oración* queda registrada en las obras de muchos autores, incluso a finales del siglo pasado como Gili Gaya (1961), RAE (1973) o Flamenco (1999).

En los ejemplos 1) y 2) vemos que *sino* actúa como conector de sintagmas que desempeñan la función sintáctica de complemento circunstancial. En el ejemplo 3) de nuevo aparece introduciendo un sintagma dentro del atributo.

1.2. *Sino* seguido de unidad predicativa

Este grupo constituye un 62,68% del total de los ejemplos extraídos del corpus. Debemos establecer aquí la existencia de dos estructuras:

- La tradicional: M1 + *sino* + /*que*/ + oración:

(4) no sólo me permite a mi familia y a mí vivir// y vivir bien// *sino*// *que*/ que yo he ganado mucho// yo he ganado mucho a nivel personal [GR27]

- La recientemente estudiada por Moya: M1 + *sino* + verbo en forma personal.

Como vemos, se trata de un nuevo tipo de construcción en el que desaparece el *inclisor*⁶. Por ejemplo:

(5) no de la eutanasia/ sin límites ¿no?// *sino* de/ bueno/// estoy a favor de la filosofía [GR03]⁷

(6) los medios no contribuyen a que lo valoren *sino*/ es una... lo que hoy se predomina es la forma fácil de hacer dinero// [GR09]

Asociados a esta estructura aparecen cambios muy significativos desde la perspectiva sintáctica que podemos resumir fundamentalmente en dos:

- En nuestra lengua habitualmente es necesaria la presencia del *inclisor* para formar una oración compleja, esto es, insertar una unidad predicativa en el interior de otra. No obstante, aquí se plantea la posibilidad de que sea únicamente la conjunción la que posibilita esa inclusión y quede formada por tanto una oración compleja.
- Se plantea la homologación de *sino* con el resto de las conjunciones como elemento para relacionar oraciones. Queda así igualado con otras a las que tradicionalmente sí se reconocía esa capacidad, como *pero*. No parece, por tanto, necesaria la presencia del *inclisor* para que *sino* pueda actuar de conector de oraciones. Se trata de un cambio de gran importancia.

Según los datos de nuestro estudio, debemos concluir que, a pesar de que ambas estructuras están representadas en el corpus analizado, el porcentaje correspondiente a la forma tradicional es muy superior, con un 71,43%, al de la forma innovadora, que cuenta con un 28,57%.

Por lo tanto, si bien es posible apuntar al nacimiento de esta tendencia que se inclina a la desaparición del *inclisor*, es relevante reconocer que al menos en lo referido al habla de Granada, todavía es una forma minoritaria frente a aquella donde no se ha su-

⁶ Ya en la edición de 1973 la RAE menciona brevemente la posibilidad de que se produzca la desaparición del *inclisor*: “Si las oraciones son breves, suele suprimirse *que*; *No corta el mar sino vuela/ un velero bergantín* (Espronceda, *La canción del pirata*)”.

⁷ Los ejemplos marcados con un código son extraídos del corpus elaborado a partir de los materiales del proyecto PRESEEA, concretamente de las dos obras publicadas por el equipo de Granada en el proyecto ESEGRA. Cada código corresponde a un informante determinado.

primido la partícula que acompaña a la conjunción, facilitando la incorporación de nuevas unidades oracionales.

En cuanto a la naturaleza de los elementos ligados por *sino* en este tipo de construcciones, distinguimos:

- Los casos en los que *sino* va seguido de inclusor.

De estas dos subcategorías, recordemos que ésta es la que concentra mayor índice porcentual, con un 71,43%. Lo que predomina en el miembro previo a la conjunción es la oración simple, en un 53,3 % de los casos.

- (7) por dentro me decepcionó un poco// no la iglesia// sino que me ts/ mm me llamó mucho la atención// que no estaba muy bien cuidada [GR27]

Además de oración simple, en el entorno previo a *sino* aparece la oración compleja en un 30% del total.

- (8) no piensan que/ ee que ha sido sin querer/ que tú has hecho las cosas sin querer/ sino piensan que// ya no no pueden ser objetivos [GR05]

El restante porcentaje, 16,7%, está formado por ejemplos en los que *sino* forma parte de un grupo o periodo oracional.

- (9) que le dejan a los demás// y no solamente eso sino que// ee/dice no yo salgo y me fumo el cigarro ahí en la...en la terraza [GR13]

Respecto a la secuencia posterior a *sino*, hallamos en un 46,4% la presencia de oración simple.

- (10) no fue sólo un viaje así de de playa y de marcha sino que... tuvimos pa(ra) to(do)// [GR01]

Con un porcentaje muy cercano al anterior encontramos la oración compuesta (43,4%).

- (11) no sólo unas pinceladas sino que es pensarlo que te quede bien/ [GR04]

Por último con un 10% hallamos los períodos y grupos oracionales.

- (12) que le dejan a los demás// y no solamente eso sino que// ee/dice no yo salgo y me fumo el cigarro ahí en la... en la terraza [GR13]

- Los ejemplos en que *sino* va seguido de verbo en forma personal.

En cuanto al miembro previo a la conjunción, hallamos una presencia mayor de oración simple, con un 66,6%.

- (13) nadie es el dueño de la vida de los demás sino es/ uno [GR03]

El restante 33,4% se adscribe a los casos en que encontramos una oración compleja ante *sino*.

- (14) los medios no contribuyen a que lo valoren sino/ es una... lo que hoy se predomina es la forma fácil de hacer dinero// [GR09]

Los datos arrojados por nuestro estudio coinciden con los anteriores en unos datos porcentuales parecidos, ya que la oración simple en el entorno posterior cuenta con un 58,4 % del total.

(15) tú los tienes/ no uno a uno/ sino los tienes en grupo?" [GR12]

Mientras que la oración compleja posee unos datos numéricos inferiores (41,6%).

(16) los medios no contribuyen a que lo valoren sino/ es una... lo que hoy se predomina es la forma fácil de hacer dinero// [GR09]

2. CONSIDERACIONES PRAGMÁTICAS

En este apartado es obligada la referencia a los trabajos de Moya, donde mantiene la naturaleza pragmática del origen de la estructura de reciente aparición en los hablantes actuales (m1 + *sino* + verbo en forma personal).

Argumenta que no se trata de una evolución basada en una de las formas tradicionales en las que aparecía *sino*. En opinión de este estudioso lo que está ocurriendo es el nacimiento de una nueva estructura que obedece a razones pragmáticas.

El énfasis que el hablante decide poner en algún contenido del discurso, hace posible el nacimiento de esta construcción. Esto se debe a la duplicación, fenómeno que consiste en que tanto en el miembro anterior a la conjunción adversativa como en el que esta introduce podemos encontrar una repetición de ciertos elementos, aunque fundamentalmente afecta al verbo.

Centrándonos en los materiales del proyecto ESEGRA descubrimos un uso de la duplicación con poca representación, tan solo aparece en un 4,6% del total de los ejemplos analizados. Esta duplicación afecta tanto al núcleo verbal como a otros componentes constitutivos de la estructura adversativa:

(17) no piensan que/ ee que ha sido sin querer/ que tú has hecho las cosas sin querer/ sino piensan que// ya no no pueden ser objetivos [GR05]

Este caso constituye un claro ejemplo de las construcciones que contienen la conjunción seguida del verbo en forma personal sin inclusor. Encontramos un periodo oracional adversativo en el que *sino* va seguido de un verbo en forma personal. Se ha producido la supresión del inclusor /*que*/ y a la vez se da la duplicación del verbo del miembro no conjuntivo, "piensan" en el conjuntivo.

(18) nadie es el dueño de la vida de los demás sino es/ uno [GR03]

Nuevamente podemos señalar aquí la existencia de los dos fenómenos que aparecen conjuntamente: la elisión del inclusor y la duplicación del verbo, que en este ejemplo se trata de "ser"⁸.

⁸ Según Moya (2008) en el 40% de los casos donde hay duplicación verbal en ambos miembros, el verbo repetido es "ser".

En este apartado cabe hacer referencia a la diferente o similar orientación argumentativa⁹ que pueden presentar los miembros conectados por la conjunción, ya sean componentes oracionales o unidades predicativas.

Del total de los ejemplos registrados, podemos hablar de la distinta orientación argumentativa de cada miembro en un 95,4%. Esta mayoría porcentual era de esperar si tenemos en cuenta el hecho de que las construcciones adversativas se definan tradicionalmente en las gramáticas por la oposición establecida entre los elementos que conectan.

El restante 4,5% de los casos está compuesto por ejemplos en los que el segundo miembro no niega lo expresado en el primero, sino que lo reformula, añade información complementaria. Veamos:

- Orientación argumentativa diferente en cada miembro:

(19) no era de estos así de// de gasa sino de los otros/// [GR12]

(20) tú los tienes/ no uno a uno/ sino los tienes en grupo/ [GR12]

En (19) y (20) lo enunciado en el segundo miembro excluye el contenido del primero, como hemos dicho, se trata de la expresión de conceptos opuestos.

- Orientación argumentativa reformuladora:

(21) no sólo/ en lo que se refiere a los medios materiales la disposición del material que son los enfermos// sino que además/ tienen que colaborar/ clínicos// [GR11]

(22) no sólo me permite a mi familia y a mí vivir// y vivir bien// sino// que/ que yo he ganado mucho// yo he ganado mucho a nivel personal [GR27]

En (21) y (22) encontramos el uso de la conjunción como un medio para reforzar lo dicho con anterioridad a la par que se añade algún tipo de información que no tiene por qué estar en oposición con lo previo.

3. CONSIDERACIONES SOCIOLINGÜÍSTICAS

El uso de estructuras con *sino* se da en un 66,16% de los casos en el nivel alto, mientras que al medio solo corresponde un 33,84%.

En el nivel sociocultural alto el empleo de *sino* ante un componente oracional es de 25,6%. Asimismo, del total de los casos en los que *sino* aparece seguido de oración, un 74,4%, las ocasiones en las que lo hace sin inclusor suponen un 31,3%, mientras que aquellas donde va seguido de /que/ o alguna variante constituyen un 68,7% del total.

Los ejemplos en los que hallamos la duplicación, que aparecen tan solo en un 4,6 % de todos los casos registrados, se dan en su totalidad en el nivel sociocultural alto.

Frente a este hecho, el nivel sociocultural medio queda caracterizado por una tendencia conservadora, que mantiene el empleo de las estructuras ofrecidas por la tradición, ya que los casos en los que *sino* introduce complementos oracionales suponen un 54,5%. Del restante 45,4%, formado por los casos en los que *sino* va seguido de una

⁹ Noción tratada por Portolés (2004) en referencia a las cualidades pragmáticas que posee un enunciado para favorecer unas continuaciones discursivas determinadas tanto como para convertir otras en inviables.

oración, y frente al 20% de los casos en que *sino* no va seguido de *inclusor*, contamos con un 80% del total que se compone de ejemplos en los que *sino* va seguido de una partícula habilitadora de la oración, sigue por tanto la tendencia basada en el empleo de la estructura más antigua.

En cuanto a la duplicación, no hemos documentado ni un solo ejemplo donde aparezca dentro de los casos registrados en este nivel.

4. CONCLUSIONES

Nuestro estudio se centra en la conjunción adversativa interordinada *sino*, y su empleo en un corpus formado por ejemplos de hablantes granadinos pertenecientes a los niveles socioculturales alto y medio.

Desde el enfoque sintáctico, hemos diferenciado entre aquellas estructuras en las que *sino* aparece seguido de un componente oracional y otras en las que precede a una oración.

Respecto al primer caso, hemos comprobado que *sino* conecta sintagmas de distinto tipo. Centrándonos en las construcciones en las que *sino* va seguido de una unidad predicativa, es muy importante recoger el surgimiento de una nueva estructura:

- M1 + *sino* + verbo en forma personal

Que nace para situarse al lado de la tradicional:

- M1 + *sino* + /*que*/ + verbo en forma personal

Desde el enfoque pragmático resulta reseñable mencionar un fenómeno que está naciendo paralelamente a la construcción carente de *inclusor*, se trata de la duplicación tanto del verbo como de otros elementos constitutivos de la oración, que tienen como función hacer énfasis en algún contenido nocional del enunciado.

Por último, bajo la luz del enfoque sociolingüístico, lo más destacado de la investigación se resumiría en la tendencia del nivel sociocultural alto a emplear las estructuras de reciente creación (duplicación del verbo y otros elementos, uso de M1 + *sino* + verbo personal). Por el contrario, en el caso del nivel sociocultural medio hallamos una directriz orientada a la perpetuación de las construcciones tradicionales (M1 + *sino* + elemento constituyente de una oración; M1 + *sino* + /*que*/ + oración).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flamenco García, L, 1999, “Concesivas y adversativas: semejanzas y diferencias”, en I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, pp. 3805-3873.
- Gili Gaya, S., 1948, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- Menéndez Pidal, R. M, 1944, *Cantar de Mío Cid. Textos, gramática y vocabulario*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Moya Corral, J. A, 1996, *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A, 2005, “La interordinación: aspectos sintácticos”, en J. A. Moya Corral y M. I. Montoya Ramírez (eds.), 2005, *Pragmática y enseñanza de la lengua es-*

- pañola. *Actas de las X Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 371-385.
- Moya Corral, J. A., en prensa, «Sino + verbo en forma personal».
- Moya Corral, J. A. (coord.), 2007, *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. I Nivel de estudios alto*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- Moya Corral, J. A. (coord.), 2008a, *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. II Nivel de estudios medio*, Granada, Universidad.
- Moya Corral, J. A., 2000, “La oración compleja: Las proposiciones”, en J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la Lengua Española. Actas de las IV Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, pp. 269-286.
- Moya Corral, J. A., 2004, “La coordinación: aspectos sintácticos”, en J. A. Moya Corral & M. I. Montoya Ramírez (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 307-322.
- Moya Corral, J. A., 2004, “Tres funciones distintas y un solo /que/ verdadero”, *Verba*, 31, pp. 75-101.
- Moya Corral, J. A., 2008, “Las construcciones con sino: estructuras y análisis”, en J. A. Moya Corral & M. Sosinski (eds.), *El español en los territorios bilingües. Actas de las XIII Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 243-260.
- Portolés, J. L., 2004, *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Rodríguez Sousa, M. E., 1979, “La adversatividad en español”, *Verba*, 6, pp. 235-312.
- Rojo, G., 1978, *Cláusulas y oraciones*, anejo de Verba, Santiago de Compostela.

CONCORDANCIA vs. MOCIÓN, GÉNERO, NÚMERO Y OTROS MORFEMAS

Juan Antonio Moya Corral
Universidad de Granada
Grupo de Investigación "Estudios de español actual"

0. INTRODUCCIÓN

Siguiendo en la línea, tantas veces frecuentada, de volcar en las páginas de las Jornadas ciertas informaciones que puedan ser útiles a mis alumnos, en esta ocasión voy a reflexionar acerca de un conjunto de conceptos en los que se ven implicadas cuestiones de carácter semántico, sintáctico y morfológico que, naturalmente, hay que deslindar.

Quizá sea necesario recordar que la sintaxis del español, probablemente en mayor medida que la de otras lenguas, se caracteriza por ser una sintaxis de cohesión, de conexión entre unidades, de integración de los elementos en esquemas bien definidos. Es una sintaxis en la que domina el sintagma más intensamente que la oración. No resulta extraño que haya habido voces que se hayan manifestado a favor del sintagma como punto de partida para el análisis sintáctico, es decir, que consideren que se puede prescindir del concepto de oración (Gutiérrez Ordóñez 1984). Y es que el sintagma es, sin duda, el reino de la conexión y también de la concordancia. Ya en las XIII Jornadas (Moya 2003) dediqué una comunicación a reflexionar sobre el sintagma desde el punto de vista sintáctico. En esta ocasión centraré mis reflexiones en la concordancia y en otros conceptos con los que está íntimamente relacionada: la moción, es decir, la capacidad de variación morfológica que presentan las unidades gramaticales¹, el género, el número y otros morfemas afines. Conceptos que juegan un papel esencial en la construcción del sintagma y, sobre todo, el nominal, que es donde mejor se evidencian los efectos de la concordancia.

El sintagma verbal se rige por otras leyes, otras normas de coherencia que, en parte, son idénticas a las del nominal², y en parte diferentes. Lo específico del sintagma verbal no es, precisamente, la concordancia, sino la rección. El verbo se vincula con su principal complemento, el directo, gracias a la rección, vínculo difícil de entender tras la pérdida de las desinencias casuales. Hay, sin embargo, propuestas imaginativas como la de Blinkenberg (1960: 14-15) que intentan buscar una explicación a este tipo de relación tan específico del sintagma verbal³.

¹ Así pues, el sustantivo *niño* tiene moción de género y número porque puede presentar las variaciones morfológicas correspondientes; en cambio, *mano* e *inteligente* sólo ofrecen moción de número: la primera porque es un sustantivo adscrito por naturaleza al género femenino y la segunda porque es un adjetivo que tiene neutralizados los valores de género, por ello la misma forma (*inteligente*) es aplicable tanto al masculino como al femenino.

² La conexión mediante preposiciones actúa tanto en el sintagma nominal, *Casa de papel*, *Casa con dos puertas*, como en el verbal: *Hablan de política*, *Hablan con el vecino*.

³ Se trata de un desarrollo de las ideas de M. Bréal (1897) y A. Meillet (1949), que consideran que entre verbo y complemento se produce una compenetración de significados que permite una transferencia de elementos, de modo que el valor direccional de la desinencia casual, que inicialmente está en el complemento, se transfiere al verbo, con lo cual se produce una estrecha conexión entre ambos elementos del sintagma verbal. El resultado, como afirma Blinkenberg, es "une concrétisation de sens dans le verbe et une abstraction de sens dans le valeur de l'accusatif" (Blinkenberg 1960: 15). Consúltese también Cano Aguilar (1981: 23), para quien puede considerarse que en la rección existe una supuesta preposición 'cero' que permitiría el vínculo entre verbo y complemento. En cualquier caso, la bibliografía sobre este concepto es muy abundante; incluso hay voces (Díaz Hormigo 1995) que consideran que el

Pero volviendo a nuestras reflexiones acerca de la concordancia, resulta muy conveniente hacer referencia a ciertas ideas de Charles Bally (1944). Diferencia este sabio lingüista ginebrino dos tipos de conexión bien definidos: la *inherencia* (“inhérence”) y la *relación* (“relation”). Considera que la *inherencia* (“inhérence”) pertenece a la sintaxis de la concordancia (“accord”) y la *relación* (“relation”) a la de *rección* (“reccion”) (tabla 1)

Tabla 1: la relación sintáctica según Ch. Bally

Charles Bally	CONEXIÓN	SINTAXIS
	Inherencia	Concordancia
	Relación	Rección

El contenido que asigna a esta última no coincide exactamente con el que hemos descrito unas líneas más arriba, pues para Bally la *rección* (“relation”) tiene un sentido más amplio, se refiere a la relación entre dos unidades lingüísticas cualesquiera que sean, incluso se contemplan ahí también los casos en cuyo procedimiento de conexión pueden participar las preposiciones que, a nuestro entender, no intervienen en la rección (Bally 1944: 107 y ss.).

Pero es el primer tipo de conexión el que nos interesa. La relación de inherencia supone una íntima compenetración entre dos o más términos. Se trata de una estrecha conexión que se materializa mediante los procedimientos de concordancia, es decir, es la igualdad de ciertos formantes morfológicos (género, número, persona, etc.) entre los componentes de la construcción lo que confiere la conexión sintáctica.

En la sintaxis del español juega un papel central la concordancia.

1. CONCORDANCIA

1.1. La concordancia es un recurso *sintáctico* (subrayamos lo de sintáctico) que sirve para marcar las relaciones funcionales que se establecen entre diversos constituyentes. F. Lázaro Carreter (1968, *sv Concordancia*) la define como “medio de relación interna entre los elementos de la frase”, es decir, para Lázaro es también un recurso sintáctico. Sin embargo, no es infrecuente que se confunda el recurso con su expresión; es decir, la función con el modo de expresarla o, lo que es lo mismo, la “sustancia” de la concordancia con la “expresión” de la concordancia. Así pues, la RAE en su *Gramática* de 1931 (§ 205) la caracteriza como “correspondencia de terminaciones”. Del mismo modo el *Esbozo* (1976, §3.6.1.b) manifiesta: “La concordancia es en nuestra lengua la igualdad de género y número entre adjetivo o artículo y sustantivo, y la igualdad de número y persona entre el verbo y su sujeto”. Con estas palabras se está destacando (poniendo el acento) en los recursos formales mediante los cuales se expresa la concordancia y no en su “sustancia”, en la cohesión interna que se logra entre las unidades lingüísticas que entran en relación. No es de extrañar que la confusión cunda por todas partes. Así pues, el mismo Lázaro Carreter, que con tanta agudeza lanza sus dardos, añade inmediatamente a lo apuntado arriba: “consiste en la igualdad de género y número (y caso) entre el sustantivo, el adjetivo, el artículo y el pronombre. Y en la igualdad de número y persona entre un verbo y su sujeto”, con lo cual nos asoma la duda de si estamos ante un

campo de acción de esta propiedad no se limita al verbo, pues se extiende a sustantivos, adjetivos y adverbios. Dejamos de un lado la Gramática Generativa, en donde el concepto de rección ocupa un espacio descriptivo diferente.

recurso para expresar la cohesión de las unidades que se integran en la frase o simplemente se trata de una igualdad en las terminaciones de los constituyentes de la frase. Con esto último se hace referencia a los recursos formales mediante los cuales se logra una relación sintáctica, es decir, a la “expresión”; mientras que con aquel se señala a la misma relación sintáctica que supone tal expresión, es decir a la “sustancia”.

La *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009) carece de un apartado específico dedicado a este concepto, que, no obstante, se utiliza con frecuencia en los capítulos donde trata de morfología (género, número, derivación, etc.); sin embargo, siempre le asigna un valor formal que, incluso, le permite hablar de discordancia en algunos casos en que nuestra lengua acepta esas construcciones. Veamos un ejemplo del capítulo dedicado al género:

11.1k. Como consecuencia del carácter no marcado del género masculino, no son anómalas expresiones como *Su último hijo ha sido una niña*, que resultarían irregulares si esa no fuera una propiedad firmemente arraigada en el sistema gramatical del español. Nótese, en el mismo sentido, que para decir de una mujer que destaca entre un conjunto de alumnos y alumnas, el sistema gramatical no rechaza la construcción *Ana ha sido uno de mis mejores alumnos*. Esta oración se prefiere a *Ana ha sido una de mis mejores alumnos*, y, con mayor claridad, a *Ana ha sido alumno mío*, que muestran discordancia de género (sobre la variante *la mejor de mis alumnos*, véase §... Comparativas). La oración propuesta contrasta igualmente con *Ana ha sido una de mis mejores alumnos*, ya que en esta última secuencia no se abarca a los varones. Existen otras muchas manifestaciones sintácticas del carácter no marcado del género masculino, con consecuencias para las relaciones de concordancia (RAE 2009: 10).

No obstante, y con respecto a lo que tratamos en este estudio, el párrafo de la Academia merece algunas consideraciones, pues parece que se confunde concordancia con referencia. En efecto, entre *hijo* y *niña* al igual que entre *alumno* y *Ana* hay un problema de referencia, pues *hijo* y *alumno* refieren a ‘hombre’ mientras que *niña* y *Ana* refieren a ‘mujer’. Lo que sucede en los ejemplos citados no tiene nada que ver con la concordancia que, como se puede observar, se manifiesta con absoluta corrección en los sintagmas: *una niña, mis mejores alumnos, alumno mío*. Donde parece haber “discordancia” es entre el núcleo de algún sintagma nominal y su complemento; pero el complemento preposicional (adyacente de un sustantivo) no necesita concordar con el núcleo del sintagma sobre el que incide. El complemento preposicional no es otra cosa que un sintagma insertado en el interior de un sintagma superior (un sintagma constituyente de otro sintagma), pero las reglas de concordancia no afectan a la relación del núcleo con su complemento; la salvaguarda de esa relación le corresponde a la preposición. Así pues, la relación entre núcleo y adyacente que encontramos en el ejemplo académico *una de mis mejores alumnos* no la establece la concordancia sino la preposición. Estamos ante un sintagma similar a *Un hijo de la familia más rica del país*, en donde el núcleo *hijo* no tiene que concordar con su complemento *la familia más rica*, del mismo modo que *familia* y *país* tampoco necesitan concordar. El problema de concordancia (la referida discordancia), que encontramos en las expresiones subrayadas arriba, no se sitúa en el nivel del sintagma nominal, sino en la relación entre el sintagma nominal y verbal de la construcción atributiva, es decir, se encuentra en la relación de sujeto y atributo que manifiestan las construcciones: *Su último hijo ha sido una niña* y *Ana ha sido uno*, pero este es un asunto colateral de las construcciones atributivas que merece un estudio específico, pues las “discordancias” en esta relación no son infrecuentes; repárese en expresiones como la siguiente: *Las alumnas son el grupo más inquieto de la Facultad*, que no solo carece de concordancia de género sino también de número entre

sujeto y atributo; sin embargo, se trata de una construcción que no es, ni parece, anómala⁴. Lo que llama la atención en los ejemplos académicos no es tanto una razón gramatical (sintáctica), es decir, de concordancia, sino más bien una expectativa semántica, de referencia, pues a las mismas entidades les deben corresponder los mismos referentes, que es lo que parece elidirse en expresiones como *Su último hijo ha sido una niña* o *Ana ha sido alumno mío*. Conviene, pues, situar la concordancia en el lugar que le corresponde, en el sintáctico, y alejarla de los otros planos con los que pueda tener vinculación: el morfológico y el semántico.

1.2. Es probable que todas estas distinciones, que a cualquiera le resultan difíciles de deslindar, tengan en el fondo una raíz lingüística —“lo que no está separado en la lengua, no lo está en la mente” decían los psicólogos del lenguaje—. Es probable, pues, que estemos ante un caso de polisemia. Cabe decir que la concordancia es un recurso sintáctico que se expresa mediante la armonía entre las desinencias de los constituyentes que componen la relación. Puede que estos dos términos: *concordancia* y *armonía* nos ayuden a deslindar los conceptos. La concordancia es la categoría sintáctica en cuyo interior tiene lugar la conexión entre los componentes que se relacionan. La armonía, pues, es la igualdad formal que presentan los componentes de dicha relación.

Ya el mismo Charles Bally (1944) nos señaló la posible confusión que podía encontrarse en el término concordancia:

Le terme d'«accord» prête a confusion, parce que dans l'usage ordinaire, il désigne deux choses différentes: d'abord, comme plus haute, c'est l'expression grammatical du rapport d'inhérence (c'est la seul sen que nous retensions); mais il désigne aussi la *concordance formelle* entre termes associés (quelle que soit la nature de cette associations). L'accord est marqué, comme on l'a vu, par la copule *être* ou ses équivalents, explicites ou implicites; la concordance se traduit par tous les procédés d'unification formelle qui peuvent rapporter des termes (en accord ou en rection), p. ex. la concordance en genre et en nombre (la terre est *ronde*). (Bally 1944: 111, el subrayado es del autor)⁵

El francés, no obstante, cuenta con dos términos diferentes (“accord” vs. “concordance”) para referirse a nuestra “concordancia” y, por ello resulta más fácil delimitar entre el valor sintáctico, “accord”, y el formal, “concordance”, pero aún así el lingüista suizo llama la atención sobre una posible confusión, que, si en francés es fácilmente soslayable habida cuenta de la existencia de dos términos diferentes, en español parece muy difícil de superar, como se ha podido comprobar por la bibliografía al respecto.

Veamos un ejemplo ajeno a la concordancia que nos permita diferenciar estos dos conceptos: *La casa de mis padres*. Todos estamos de acuerdo en que aquí hay una estructura sintáctica mediante la cual se ligan los dos elementos que aparecen en la frase, *La casa y mis padres*. También estamos de acuerdo en que esta conexión se ha logrado gracias a la presencia de un elemento específico que, en este caso, ha sido la preposición *de*. Estamos deslindando, claramente, la estructura sintáctica, del recurso mediante el

⁴ Tampoco es este el lugar de hablar de estructuras ecuativas o ecuacionales que cuentan con una rica bibliografía; valga como muestra Gutiérrez Ordóñez (1986).

⁵ “El término concordancia se presta a confusión porque, en el uso general, designa dos cosas diferentes: por un lado, como se dice más arriba, es la expresión gramatical de la relación de inherencia (que es el único sentido que tomamos en consideración); pero designa también la *concordancia formal* entre términos relacionados (cualquiera que sea su relación); la concordancia (“accord”) se marca, como se ha visto, por la copula *ser* o sus equivalentes, explícitos o implícitos; la armonía (“concordance”) se manifiesta mediante todos los procedimientos de unificación formal que pueden relacionar los términos (¿en concordancia o en rección!), por ejemplo la concordancia en género y en número (la tierra es *redonda*)” (la traducción es nuestra).

cual se logra dicha estructura. Esa separación resulta complicada en el caso de la concordancia. Quizá sea porque el mismo término con que la designamos nos tiende la trampa.

Pero avancemos un poco más. Creo que, en principio, estamos de acuerdo en que nos encontramos ante dos entidades distintas, dos conceptos diferentes: por un lado, una categoría sintáctica y, por otro, un recurso gramatical que sirve para construir la referida categoría sintáctica. En el caso del sintagma *La casa de mis padres*, la relación sintáctica (determinación) se alcanza gracias a la colocación de la preposición *de* entre los dos componentes. Y en el caso del sintagma *La prensa amarilla* ¿cómo se logra la relación sintáctica? Es posible que todos tengamos ahora la respuesta: mediante la armonía o igualdad de terminaciones que, en este caso, proporciona la variación de género y número. Diferenciamos, pues, la relación sintáctica que existe entre los componentes del sintagma y el recurso de que se vale la lengua para expresar dicha conexión: en el primer caso, *La casa de mis padres*, la preposición *y*, en el segundo, *La prensa amarilla*, la igualdad de las terminaciones.

Como decíamos unas líneas más arriba, la concordancia juega un papel muy importante en nuestra lengua y se manifiesta en muchas parcelas de la sintaxis española. La encontramos, por ejemplo, en los siguientes grupos de relaciones:

1. En la constitución del sintagma nominal: *La prensa amarilla*.
2. Entre sujeto y atributo: *Los niños son simpáticos*.
3. Entre el sujeto y el participio de las pasivas: *Dos pateras han sido detectadas a 5 millas de Tarifa*.
4. Entre el predicativo y el sujeto o el CD: *Manuela terminó cansada, Manuela encontró borracho a su novio*.
5. Entre el sujeto o el CD y los, así llamados, “elementos concordados” (Alcina y Bleuca 1975, §7.3.2.): *Miguel trabaja como/de traductor, A Miguel lo han contratado como/de traductor, A Miguel lo tienen por listo e inteligente*.
6. Entre el pronombre y la entidad pronominalizada⁶: *Le di el jarabe al niño, A las muchachas las encontramos en la discoteca; El juez de quien hablábamos ha sido acusado*.
7. Entre el verbo y su sujeto: *María lee, Pedro y María leen*.

Como se puede apreciar la concordancia participa en muchas y muy diferentes relaciones sintácticas. Es este otro rasgo que le confiere una especial complejidad y no permite encuadrarla en ninguna relación sintáctica en particular. Así, pues:

1. En el sintagma nominal, esquema en el que adquiere especial relevancia, sirve para marcar la relación de determinación que conecta el nombre con sus adyacentes inmediatos (modificadores y determinantes).
2. Los vínculos que se crean entre sujeto y atributo son similares, de determinación, pero, además, el atributo mantiene una doble valencia que le permite conectarse tam-

⁶ Cabría hacer aquí un buen número de precisiones, pues una de las características de la pronominalización es la de transmitir información de muy distinta índole, tal como la clase a la que pertenece la unidad pronominalizada (persona, cosa, etc.), su género y número; en determinados contextos, también la función, la categoría morfológica, etcétera, etcétera. Piénsese, por ejemplo, en la variedad de formas que ofrecen los pronombres personales o los relativos, todas condicionadas por la necesidad de reproducir con precisión las cualidades de la entidad pronominalizada. Se trata de cualidades morfológicas que permiten establecer nudos de conexión entre elementos presentes o ausentes en el hilo discurso, el “sintagma” (en el sentido estrictamente saurureano, Saussure 1917).

bién con el verbo correspondiente; así pues, el atributo contrae relación sintáctica tanto con el núcleo del sujeto como con el verbo atributivo.

3. Poco cabe decir de las construcciones del grupo 3, las pasivas: ya demostró Alarcos (1966 y 1970) que, en cuanto a su estructura sintáctica, no eran otra cosa que construcciones atributivas. En consecuencia, los grupos 2 y 3 no son sino uno solo.

4. Las construcciones del grupo 4, es decir, las que incluyen un predicativo (ya sea del sujeto, ya del CD) están muy próximas a las anteriores, las atributivas; el referido predicativo contrae, al igual que allí, relación de dependencia tanto con el elemento nominal implicado en el sujeto o el CD cuanto con el verbo regente de la construcción. Los predicativos, pues, participan de la doble valencia que hemos mencionado en las atributivas.

5. Muy similares a estas últimas son las del grupo 5 que, como se ha dicho, implican una conexión entre sujeto o CD y un elemento concordado. El vínculo que contraen ha de ser también de determinación. La concordancia que se manifiesta aquí, como la que existe en los otros dos casos anteriores (grupos 2, 3 y 4), está exigida por el núcleo del sujeto o del CD, por tanto el referido elemento incide sobre dicho núcleo. Coinciden, igualmente, estas construcciones con las de los predicativos (grupo 4) en el hecho de que también contraen doble conexión, es decir, los elementos concordados no solo se relacionan con el núcleo del sujeto o del CD, sino además con el verbo correspondiente. Sin embargo, los elementos concordados se diferencian de los predicativos en el tipo de conexión que los une al verbo. En estas últimas construcciones la relación entre elemento concordado y verbo se logra mediante una preposición⁷. Conviene destacar la peculiaridad que presenta este tipo de construcciones, pues en ellas un mismo elemento se sirve de la concordancia para la conexión nominal y de la complementación (con preposición) para la conexión verbal. La doble conexión utiliza recursos diferentes para cada uno de los vínculos sintácticos⁸.

El uso de diferentes estructuras también da lugar a diferencias de contenido, compárese los siguientes ejemplos en donde hallamos, en un caso, un predicativo y, en otro, un elemento concordado: *Esta mujer me tiene tonto* vs. *Esta mujer me tiene por tonto*.

6. La pronominalización es un recurso que tiene sus propias reglas de funcionamiento; ya en la nota 6 hemos mencionado algunas de sus peculiaridades. La pronominalización, en efecto, utiliza los índices morfológicos de género y número del mismo modo que las construcciones estudiadas en los puntos anteriores, pero no se queda ahí, también utiliza otros indicadores inusitados en aquellas construcciones: caso, persona gramatical, clase léxica, categoría gramatical, etc. Todo apunta a que esta-

⁷ Alcina y Bleca (1975) manifiestan que el *como*, que en estas construcciones alterna con las preposiciones *de* o *por*, “parece aproximar su función a la preposición” (1975, §7.3.2.).

⁸ En verdad que el tipo de recurso que sirve para la conexión que se establece entre el elemento concordado y el verbo es diferente del que se usa para conectarlo con el núcleo nominal (sujeto o CD), pero esa peculiaridad no es exclusiva de estos complementos, también es diferente en los atributos y los predicativos: siempre entre electos del mismo tipo (nominales) actúa la concordancia y entre elementos de diferente categoría gramatical (nominal y verbal) otros recursos: rección o complementación. Lo que llama la atención en estas construcciones es, precisamente, la presencia de morfemas funcionales (preposiciones) para la conexión con el verbo, pues en las otras construcciones (con atributos o predicativos) no se requieren morfemas funcionales, se trata de construcciones cuyos verbos permiten la conexión directa con esos complementos tan peculiares (atributos y predicativos).

mos ante un procedimiento diferente. Los pronombres, como señalaron Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña (1954: 227), «son una clase *semántica* de palabras, caracterizada por su especial modo de significación: la significación de los pronombres es “esencialmente ocasional”» (el subrayado es de los autores)⁹. Aquí parece radicar la clave para la correcta interpretación de los recursos que intervienen en la pronominalización. Los pronombres, dada su significación “ocasional”, necesitan abrir un amplio abanico de indicadores mediante los cuales señalar con claridad cuál es su referente¹⁰. Así pues, los recursos que se activan en la pronominalización —los ya mencionados de género, número, caso, categoría gramatical, etc.— no parecen actuar en la escala sintáctica, como es lo habitual en las construcciones analizadas en los puntos anteriores, sino en la semántica; informan de la entidad de su referente y, por tanto, del significado que adoptan en el contexto concreto en que “ocasionalmente” se encuentran. Repárese en el hecho de que en ninguno de los ejemplos que hemos anotado arriba existe relación sintáctica entre pronombre y entidad pronominalizada, referente: *Le di el jarabe al niño, A las muchachas las encontramos en la discoteca; El juez de quien hablábamos ha sido acusado*. En las dos primeras secuencias se duplican los complementos del verbo (indirecto y directo, respectivamente), pero en modo alguno se puede interpretar que entre *le* y *niño* haya algún tipo de relación sintáctica. Otro tanto hay que decir de *las* y *muchachas* del segundo ejemplo. Las construcciones con pronombres relativos suelen generar confusiones, pues la mayoría de los estudios han focalizado su análisis en destacar la relación entre el “antecedente” y el pronombre relativo. Ello ha ocasionado un importante trastorno en la interpretación de estas construcciones: se ha perdido el sentido unitario de la estructura y se han dislocado las conexiones sintácticas. El concepto de “antecedente” no es sintáctico ni semántico, en todo caso puede ser heurístico o didáctico, pero de escaso interés y, frecuentemente, de nefastas consecuencias. Analicemos nuestro ejemplo: *El juez de quien hablábamos* no es sino un sintagma nominal con un núcleo, *juez*, y un modificador, *de quien hablábamos*, es decir, la proposición de relativo, toda completa, es el modificador del núcleo del sintagma en el que está inscrita. Dicho núcleo (*juez* en este ejemplo) es, además, el referente del pronombre de relativo. En esta secuencia el referente está expreso —se puede decir que hay “antecedente”—, pero, como es bien sabido, no es así siempre. No obstante, lo que conviene destacar es que entre relativo y referente —o “antecedente” si lo hubiera— no existe relación sintáctica alguna. En el ejemplo que comentamos, el relativo —con mayor precisión, sustantivo— *quien* es el suplemento de *hablábamos* y para marcar esa función está la preposición *de*. En definitiva, entre *juez* y *quien* no hay vínculo sintáctico. El pronombre *quien* es un sustantivo¹¹, carece de moción de género, es singular en cuanto al número y selecciona la clase léxica ‘persona’. Todos estos rasgos sirven para señalar la entidad lingüística a la que alude, pero no actúan como índices de conexión sintáctica. Así pues, *juez* y *quien* se relacionan semánticamente, pero no constituyen una unidad sintáctica. La semejanza formal que encontramos entre los dos términos no obedece a la concordancia sino a las exigencias de la pronominalización de *quien* con su referencia.

⁹ Sin duda, ha habido otras voces que se han manifestado de distinto modo (cfr. de Molina Redondo 1978), pero la opinión de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña es irrefutable.

¹⁰ Con el término “referente” aludimos no solo al concepto extralingüístico a que se refiere el pronombre, sino también a la entidad lingüística que representa.

¹¹ En ello se opone, por ejemplo, a *cuyo* que es adjetivo y a *donde* que es adverbio.

Cabe concluir, pues, que pronominalización y concordancia son dos procedimientos diferentes, aunque presenten determinadas semejanzas relativas al uso de recursos formales para su expresión.

7. Sujeto y verbo concuerdan en número y persona, es decir, hay una vinculación sintáctica que le infiere coherencia y unidad a la construcción que surge de la unión de los dos miembros considerados: la oración. La duda que se plantea es la de determinar la relación que existe entre ambos términos. ¿Es de determinación al igual que en las construcciones comentadas anteriormente o, por el contrario, se trata de otro tipo de vínculo? Si aceptamos la primera opción (relación de determinación) será necesario discriminar entre ambos elementos conectados cuál es el núcleo y cuál el adyacente. Parece que, habida cuenta de su estructura formal, sería el verbo el que constituiría el núcleo: el verbo supone el sujeto; no ocurre a la inversa¹², es decir, un sustantivo adquiere la función de sujeto cuando, y solo cuando, está ligado al verbo. Si se adopta esta opción, resulta superfluo el concepto de oración (Gutiérrez Ordóñez 1984). Sin embargo, la oración es en la gramática del español (y de otras lenguas) la unidad central del análisis sintáctico; es así desde la gramática latina y, en particular, desde el siglo XVII con el racionalismo y la escuela de Port-Royal (Donzé 1967). No parece, pues, aconsejable prescindir de un concepto de tan larga tradición que ha demostrado su utilidad teórica y práctica. Sujeto y predicado son dos conceptos que se complementan. La concordancia que encontramos entre los núcleos de cada una de estas dos funciones (sustantivo-sujeto y verbo) es un exponente de la cohesión interna de la unidad que genera su unión: la oración. La concordancia, pues, no actúa aquí como índice de dependencia. El sustantivo y sus adyacentes se integran en un sintagma que tiene sus propias reglas de funcionamiento interno: concordancia de género y número. El verbo, por su parte, también tiene unas leyes que rigen su cohesión: rección, complementación, circunstancia. Sintagma nominal y sintagma verbal constituyen estructuras independientes y autónomas. Cuando ambos sintagmas se integren en una estructura superior (la oración), los núcleos de ambos sintagmas se conectan mediante unos indicadores formales (número y persona) gracias a los cuales se consigue la cohesión de la nueva unidad sintáctica, la oración. Sujeto y predicado, por tanto, son funciones interdependientes. Así pues, la concordancia, de número y persona, entre los núcleos de cada uno de los sintagmas que integran la oración debe considerarse como un índice de interdependencia.

Como se deduce de las observaciones arriba expuestas, la concordancia es un recurso sintáctico que sirve para marcar las relaciones funcionales que se establecen entre varios constituyentes. Sin embargo, no se puede afirmar que genere un único tipo de conexión. Habitualmente da lugar a estructuras de determinación, pero también de interdependencia. Es un recurso muy polivalente de actuación intra e intersintagmática.

¹² Alarcos (1994) diferencia entre sujeto morfológico, expreso en la desinencia del verbo, y sujeto léxico.

2. GÉNERO Y NÚMERO

Son dos categorías morfológicas en las que se apoya la concordancia para expresar la relación entre componentes nominales¹³. Ambos conceptos han merecido la atención de los gramáticos de todos los tiempos; en particular, el género, por su carácter impreciso.

Son muchos los ángulos desde los que se ha analizado el género. Quizá sea su interpretación como morfema para la expresión del sexo (género natural), frente a su descripción como género gramatical —característico no solo los seres sexuados sino también de nombres de objetos, adjetivos, artículos etc.— la que más atención ha merecido. Como dice González Calvo (1979: 52): “La tensión existente entre las concepciones natural y gramatical del género ha sobrevivido hasta fecha muy reciente”. Hoy la generalidad de los lingüistas¹⁴ lo concibe como una categoría estrictamente gramatical; no obstante, hay autores (Alcina y Blecua 1975; Pottier 1972; Lamíquiz 1973) que tienen una concepción mixta, pues distinguen el género natural para expresar información sobre sexo y otros valores semánticos del género gramatical que se manifiesta mediante la concordancia.

El género es, además, una categoría arbitraria, que, como afirmaban los racionalistas de Port-Royal, no reposa en la razón. Bally (1967) consideraba que no había ninguna justificación para que *table* fuera femenino en vez de masculino. Incluso se llegó a pensar que el género era un lujo pues no tenía relación alguna con la lógica (Delacroix 1930). Con respecto a estas consideraciones, hay que estar de acuerdo con Bally cuando considera que la asignación de género a los sustantivos es irrelevante, pues, efectivamente, no hay ninguna razón para que *flor* sea femenino en español y masculino en italiano: *fiore*. Pero en modo alguno se puede aceptar que la variación de género sea superflua, “un lujo”, pues la función del género (y del número) es fundamental para la construcción de la sintaxis nominal en español.

El dilema sobre el funcionamiento del género ha conducido a distinguir dos clases de sustantivos¹⁵: los que se refieren a seres animados y los que designan seres inanimados. Así pues, se considera que, en los primeros, la alternancia genérica está asociada a diferencias de sexo (‘macho/hembra’): *perro/a*, *abuelo/a*. Los segundos no suelen presentar moción de género (*mesa*, *silla*), pero sí implican siempre género gramatical que no está asociado a ningún valor semántico.

Sin embargo, ninguno de estos criterios es del todo válido. La conexión de la variación genérica con distinción ‘macho/hembra’ no es estable: hay alternancias morfológicas que no conducen a diferencias de sexo sino de otro tipo de contenido, como en *coronela* o *general* ‘mujer del coronel o del general’¹⁶. Del mismo modo, la variación sexual puede expresarse mediante unidades léxicas diferentes (*hombre/mujer*, *caballo/yegua*). En otras ocasiones, los seres animados carecen de variación genérica (*lombroz*, *gorrión*).

Del mismo modo, los nombres inanimados también presentan alteraciones a la regla expresada más arriba, ya sea porque ofrecen variación morfológica (*cesto/a*, *pago/a*,

¹³ El número, como se dice más arriba, también actúa en la relación entre componentes nominales y verbales.

¹⁴ La RAE, que hasta su *Gramática* de 1931 lo interpreta desde el criterio natural, cambia en el *Esbozo* (1973). En esta línea Gramatical están, entre otros, Bello (1847), Amado Alonso y Henríquez Ureña (1954), M. Seco (1974), A Martínez (1986), etc.

¹⁵ Téngase en cuenta que solo los sustantivos implican género; los adjetivos, artículos, etc. no implican género, sus moción les sirve para concordar con el género impuesto por el sustantivo.

¹⁶ Ciertamente hoy con la incorporación de la mujer al ejército se están cambiando estas concepciones, tal como ya ha pasado con *médica* que no se entiende como ‘la mujer del médico’, sino como ‘la mujer que ejerce tal profesión’.

ciruelo/a, picador/a), ya porque tal diferencia se asocia a contenidos semánticos que pueden ser de ‘tamaño’, ‘cantidad’, ‘árbol/fruta’, ‘oficio/máquina’, etc.

Estos “desajustes” que encontramos en el género no son tan frecuentes en el morfema de número, debido a que la variación numérica está más generalizada, afecta a la mayoría de los sustantivos y, sobre todo, a que siempre está asociada al valor semántico ‘unidad/pluralidad’. Sin embargo, hay expresiones en las que se puede percibir que lo esencial es la concordancia, así en *cincuenta y un coche/es* ambas posibilidades con correctas: en *cincuenta y un coche* se concuerda en singular, entre *coche* y el elemento más próximo, *uno*; en cambio, en *cincuenta y un coches* se concuerda con la cantidad global.

El género y el número cumplen funciones centrales en la sintaxis del español. Son los morfemas de los que se sirve el sintagma nominal para marcar la concordancia y crear el vínculo sintáctico de determinación que caracteriza al referido sintagma¹⁷. La función primaria de la variación morfológica de género y número no es la de generar distinciones semánticas, sino la de marcar la relación entre las unidades del sintagma, es decir, servir para la concordancia. Ocurre aquí, como en tantos sectores de la lengua, que la variación morfológica se aprovecha para expresar, además, otros valores lingüísticos. Nos encontramos, pues, ante una manifestación más de “amalgama” de significantes (Martinet 1978, Moya 2004). Con el género se asocian diferencias semánticas de ‘sexo’ o ‘dimensión’, entre otras; contenidos que, como se ha visto, pueden expresarse también mediante otros procedimientos, ya sean sintéticos, léxicos, *toro/vaca*, ya sean analíticos, sintácticos, *tortuga macho*. En definitiva, se trata de dos recursos diferentes: el género y el contenido semántico asociado a la variación genérica, pero este último no tiene nada que ver con el género. Del mismo modo, la variación del morfema de número va asociada a la diferencia semántica de ‘unidad/pluralidad’. El funcionamiento y los recursos que se activan son paralelos: categoría gramatical (número) y contenido semántico asociado.

Género y número, pues, tienen la función primaria de servir para la expresión de la concordancia. La variación formal que presentan transmite, adicionalmente, contenidos semánticos más o menos estables, pero se trata, en general, de valores añadidos.

3. CONCLUSIONES

La concordancia es un recurso que juega un papel trascendental en la construcción de la sintaxis del español. Merece ser estudiada detenidamente para desvincularla de otros conceptos colaterales con los que frecuentemente se confunde.

Se sirve de variaciones formales que no están exclusivamente al servicio de la concordancia. Tales variaciones se utilizan, asimismo, en la pronominalización y, por supuesto, para la transmisión de contenidos semánticos de diferente índole.

Pese a que la función sintáctica que les confiere a las unidades que conecta es, en la mayoría de los casos, la de determinación, la concordancia no se debe asociar con un único tipo de vínculo; en definitiva, la concordancia no determina la función sintáctica que contraen los miembros conectados.

Del mismo modo, la concordancia tiene su principal campo de acción en el sintagma nominal; sin embargo, sirve también para expresar el estrecho vínculo que une los dos

¹⁷ Obviamos ahora la relación de interdependencia entre sujeto y predicado en la que también interviene la concordancia.

componentes de la oración; así pues, la concordancia puede expresar conexión tanto intra como intersintagmática.

Un análisis en profundidad de la concordancia —las estructuras en las que actúa, los vínculos que genera, los componentes que relaciona, etc.— permitirá conocer mejor una parte muy destacada de la sintaxis del español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, Emilio 1966: “Pasividad y atribución en español”, en *Homenaje al Prof. Alarcos García*, Valladolid. Recogido en Alarcos Llorach, Emilio 1970: *Estudios de Gramática Funcional del español*, Madrid, Gredos, págs. 124-132.
- Alarcos Llorach, Emilio 1970: “Las diátesis en español”, en Alarcos Llorach, Emilio 1970: *Estudios de Gramática Funcional del español*, Madrid, Gredos, págs. 90-94.
- Alarcos Llorach, Emilio 1994: *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- Alcina Franch, Juan y José Manuel Blecua 1975: *Gramática española*, Madrid, Ariel.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña 1954: *Gramática castellana. Primer curso*, Buenos Aires, Losada S. A.
- Bally, Charles 1944: *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, A. Francke S.A.
- Bally, Charles 1967: *El lenguaje y la vida*, traducción de Amado Alonso, 5.^a ed., Buenos Aires, Losada.
- Bello, Andrés 1847: *Gramática castellana*, notas de Rufino José Cuervo; estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco Libros, 1988.
- Blinkenberg, Andreas 1960: *Le problème de la transitivité en français moderne. Essai syntacto-sémantique*, København, Ejnar Munksgaard.
- Bréal, Michel 1897: *Essai de sémantique*, Paris, Lambert-Lucas.
- Cano Aguilar, Rafael 1981: *Estructuras sintácticas transitivas en el español actual*, Madrid, Gredos.
- Delacroix, Henri 1930: *Le langage et la pensée*, Paris, Librairie Félix Alcan.
- Díaz Hormigo, María Tadea, 1995-1996: “Sobre la transitividad e intransitividad suboracionales”, *Pragmalingüística*, 3-4, págs. 289-310
- Donzé, Roland 1967: *La gramática general y razonada de Port-Royal*. Buenos Aires, Eudeba, 1970.
- González Calvo, José Manuel 1979: “El género, ¿una categoría Morfológica?”, *Anuario de Filología de la Universidad de Cáceres*, II, págs. 51-73.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador 1984: “¿Es necesario el concepto de ‘oración’?”, *REL*, 14, pág. 245-270.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador 1986: *Variaciones sobre la atribución*, León, Universidad.
- Lamíquiz, Vidal 1973: *Lingüística española*, Sevilla, Universidad.
- Lázaro Carreter, Fernando 1968: *Diccionario de términos filológicos*, tercera edición corregida, Madrid, Gredos.
- Martinet, André 1978: *Estudios de sintaxis funcional*, Madrid, Gredos.
- Martínez, José Antonio 1977: “Los elementos de gramática y el género en castellano” en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, I*, Oviedo, Universidad, págs. 179-181.
- Meillet, Antoine 1949: *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes*, 8.^a ed.

- Molina Redondo, J. A. de (1978): “El pronombre como categoría Funcional”, en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach, III*, Oviedo, Universidad, págs.237-253.
- Moya Corral, Juan Antonio 2003: “El sintagma: aspectos sintácticos”, en Juan Antonio Moya Corral y M.^a Isabel 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, págs. 343-352.
- Moya Corral, Juan Antonio 2004: “Tres funciones distintas y un solo /que/ verdadero”, *Verba*, 31, págs. 75-101.
- Pottier, Bernard 1972: *Introduction à l'étude linguistique de l'espagnol*, Paris, Ediciones Hispanoamericanas.
- RAE 1931: *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, S: A.
- RAE 1976: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, S: A.
- RAE 2009: *Nueva Gramática de la lengua española*, Madrid, Asociación de Academias de la Lengua Española.
- Saussure, Ferdinand de 1917: *Curso de lingüística general*, traducción de A Alonso, Buenos aires, Losada, 10.^a ed., 1971.
- Seco, Manuel 1972: *Gramática esencial del español*, novena reimpresión, Madrid, Aguilar, 1985.

CONSECUENCIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS DE LA OBRA GRAMATICAL DE BENOT

Manuel Peñalver Castillo
Universidad de Almería

1.1. El análisis y estudio de los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* (¿1852?), la *Arquitectura de las lenguas* (1889), el discurso de entrada en la RAE, *¿Qué es hablar?* (1889), y del *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910) del gramático gaditano, Eduardo Benot Rodríguez, nos lleva a las siguientes consecuencias, cuya aplicación a la enseñanza del español como lengua materna pueden resultar tan fructíferas:

1. Hay que programar de forma equilibrada la teoría lingüística, de modo que ésta esté enfocada en función de la práctica y, en concreto, del método comunicativo, con el fin de que los alumnos y alumnas aprendan las destrezas necesarias para construir textos orales y escritos de diversa naturaleza. “No hay nada que tenga para la enseñanza tanta virtud como el ejemplo”, señalaba el lingüista gaditano en el vol. I, pág. 13 de la *Arquitectura de las lenguas*.

2. Por tanto, la asignatura de Lengua Española debe partir de una orientación descriptiva y de una perspectiva pragmático-comunicativa con el propósito de estudiar la lengua real en todas sus dimensiones. La obra gramatical desde los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* hasta el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* es un claro precedente de este enfoque.

3. Hay que evitar planteamientos metodológicos erróneos, de manera que las definiciones, reglas y explicaciones resulten claras y no causen confusión entre los alumnos y alumnas. Cuando estas definiciones resultan poco explícitas y equívocas y son expresadas en términos vagos, difícilmente precisables, el objetivo principal en el proceso enseñanza de la lengua sale perjudicado, gravemente.

4. La memorización de estas definiciones no conduce a cumplir los objetivos encaminados al dominio de la expresión oral y escrita. Benot defiende y preconiza en su obra gramatical y en el mismo discurso de entrada en la Real Academia una línea metodológica que rompe con los postulados de la llamada gramática tradicional, ya que esta ignora y olvida la enseñanza de la lengua oral en su diversidad de registros y manifestaciones.

5. En las clases hay que trabajar con textos escritos y orales, por lo que resulta fundamental modernizar la metodología de acuerdo con la aplicación de las nuevas tecnologías en las aulas. Benot fue un claro antecedente en este proceso de renovación y modernidad en la enseñanza de las lenguas, en general, y del español como lengua materna, en particular. En este aspecto, hay que prestar mucha atención a su preocupación por el estudio de los procesos de la gramaticalización y la lexicalización.

6. Los ejercicios de expresión escrita y de expresión oral deben estar equilibrados en la programación de las diversas unidades didácticas que componen la programación. Las normas y reglas que proponen los manuales tradicionales no coinciden con la reali-

zación de la lengua hablada o escrita realmente usual. La primera gramática, en verdad, moderna del español, los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* de Eduardo Benot, es el mejor testimonio de una obra ejemplar en lo que se refiere a la prioridad de la práctica idiomática sobre una teoría atosigante y que nada resuelve en la mejora de la expresión tanto oral como escrita. Así dice Benot:

Los fines elocutivos del hablar son varios y distintos, según que nos proponemos informar, narrar, aseverar, afirmar, negar, preguntar, indagar, mandar, pedir, rogar, o bien manifestar deseo, extrañeza, admiración, ironía, desdén, desprecio, etc. Estos fines dan lugar a varias construcciones elocutivas, que constituyen la esencia de las combinaciones de sentido cabal e independiente, y que, por no ser muchas, son fáciles de retener en la memoria.¹

7. La gramática debe estudiarse en estrecha relación con los demás planos de la lengua y, por tanto, en función de esta y no al contrario. La *Arquitectura de las lenguas* de Benot es un referente esencial en esta orientación teórica, teórico-práctico y práctica.

8. Hay que procurar que estas afirmaciones de M.^a Dolores Poch Olive no sigan teniendo actualidad en la enseñanza de la lengua:

Desgraciadamente, la enseñanza de la lengua materna sigue anclada todavía en clásicas concepciones filológicas que basan ésta en el estudio de los textos literarios. Si consultamos los libros de texto con los que normalmente se trabaja vemos que los ejercicios propuestos por los autores deben realizarse, en general, por escrito. Se trata, en muchas ocasiones, de comentarios de texto y, en el mejor de los casos, de redacciones, mientras están ausentes ejercicios sobre el aspecto oral de la lengua.²

Benot también es un precursor de esta concepción en la que la relación de los interlocutores con el código es primordial para favorecer el desarrollo de los actos comunicativos.

9. Hay que evitar la teorización de un concepto de norma rígido, ya que este no ha favorecido, precisamente, la creatividad y producción de textos escritos y orales. Eduardo Benot predicó con el ejemplo. Como profesor de Enseñanza Media en el Colegio San Felipe Neri de Cádiz, como gramático y como académico, a pesar de la fuerte oposición de Menéndez Pelayo. La gramática comunicativa que vaya de la lengua escrita a la lengua oral y viceversa es la aspiración del lingüista de Cádiz.

10. Las referencias a las diversas áreas lingüísticas del español (en nuestro caso a la modalidad lingüística andaluza) y a las variedades diastráticas y diafásicas deben constituir una cuestión prioritaria en la enseñanza del español en los diversos niveles, desde la escuela a la universidad. De nuevo Eduardo Benot aparece como un luminoso referente en este menester y en este acontecer, ya tenido en cuenta por el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de la RAE (1973) y, de manera rigurosa y profunda, por la *Nueva gramática de la lengua española* de 2009; la primera edición de la gramática académica desde 1931, pues las ediciones de 1959 y de 1962, más que tales ediciones, son reimpressiones.

11. No se puede confundir, en ningún momento, la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la gramática, ya que enseñar gramática no es enseñar lengua, sino cuestiones sobre la lengua. Son hechos diferentes que como tales persiguen finalidades diferentes. El lingüista gaditano lo dejó bien claro desde la A hasta la Z.

13. El corpus de materiales sobre el que se realiza la descripción de los hechos lin-

¹ *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910), pág. 82.

² M.^a Dolores Poch Olive, "Posibles aplicaciones de la fonética a la enseñanza de la Lengua y la Literatura Españolas en BUP y COU", *Actas del III Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillerato*, Oviedo, 1983.

güísticos debe pertenecer a una rica variedad textual y, en consecuencia, la misma debe reflejarse a través de la diversidad tipológica. Quien haya leído el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* lo entenderá sin duda alguna.

14. Y esto, porque pretender regular el habla a partir de los textos literarios resulta abusivo y radicalmente inadecuado. Quienes hayan leído y analizado los presupuestos del discurso de entrada en la Real Academia de Eduardo Benot, *¿Qué es hablar?* (1889), sacarán las oportunas conclusiones sobre el hecho de que es una cosa enseñar (aprender) lengua y otra muy distinta enseñar cosas (cuestiones más teóricas que prácticas) sobre la lengua.

15. Todos estos presupuestos y consideraciones quedan recogidas en las siguientes afirmaciones, que Benot hace en este discurso:

Ahora se comprenderá por qué no enseñan las infelices gramáticas que tienen por exclusivo objeto las palabras: ahora se hará patente por qué, como cizaña en tierra de pan sembrar, esquilman las más tenaces memorias, y como aire corrupto por los miembros descuartizados de un cadáver, matan la más vigorosa inteligencia esas listas de irregularidades, arregladas por orden alfabético y encomendadas a la memoria; esos mecanismos incompletos, aislados e intransigentes que se llaman teorías de declinaciones y conjugaciones; y ahora, en fin, se verá claro por qué un hombre, formado y aguerrido en los estudios, suele no conseguir con muchas horas de trabajo lo que logra un niño cuando no sabe que hay gramáticas ni gramáticos, y por qué ni aun obtiene siquiera lo que es dable a cualquier iliterato habituado a expresar sus sentimientos.³

16. Del análisis y del estudio de los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* (¿1852?), la *Arquitectura de las lenguas* (1889), el discurso de entrada en la RAE, *¿Qué es hablar?* (1889), y del *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910) se deduce que la concepción lingüística y gramatical de Benot supera, definitivamente, una enseñanza del español basada en la gramática (y, en relación con la misma, sólo en la lectura y en la escritura), para centrar sus objetivos, sin descuidar la lengua escrita (y, en particular, la literaria), en la lengua oral, lo que lo convierte en un antecedente de los modernos estudios de pragmalingüística y de análisis del discurso, además de la gramaticalización, con aplicaciones tan fructíferas a la enseñanza de las lenguas y, en particular, a la enseñanza del español como lengua materna.

1.2. De acuerdo con estos resultados, la lectura de obras como los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* (1852), la *Arquitectura de las lenguas*, III vols. (1889) y el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910), y su discurso de recepción pública en la RAE, *¿Qué es hablar?* (1889), demuestra la relevancia de Benot como antecedente directo de la lingüística moderna, al adelantarse a la misma, por la defensa de los siguientes principios teórico-prácticos y aplicados a la mejora de la enseñanza del español:

1. El principio de que una lengua es un instrumento de comunicación.
2. La capacidad y habilidad para usar la lengua.
3. El concepto de competencia comunicativa (la capacidad de usar la lengua por los hablantes, pero teniendo en cuenta el hecho fundamental de que, unida a tal capacidad, está la habilidad de adaptar el uso al contenido o situación de habla).
4. De ello se deduce que el alumno-hablante debe ser adiestrado no sólo en el cono-

³ Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública de D. Eduardo Benot, el día 14 de abril de 1889, Madrid, Imprenta de la viuda de Hernando y C.^ª, 1889, pp. 12-13.

cimiento gramatical de la lengua, sino también en el manejo de la misma en sus diversas modalidades y estilos funcionales.

5. El tener la habilidad para pasar de un estilo o registro funcional a otro.

6. La necesidad de operar con el significado contextual y pragmático.

7. Y todo ello argumentado y basado en la consideración de las obras gramaticales citadas (*Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas*, 1852, la *Arquitectura de las lenguas*, 1889, *Los duendes del lenguaje*, 1908, y el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana*, 1910, y en el discurso de entrada en la RAE, *¿Qué es hablar?* (1889), que demuestran, con absoluta claridad, la indudable preocupación del lingüista gaditano por los aspectos pragmáticos de la comunicación oral y, por tanto, la atención al sentido y al fin elocutivo⁴.

8. La atención al contexto y a la situación y a la relación de los usuarios de la lengua con el código.

9. La necesidad de incorporar a la metodología las relaciones entre la sintaxis y la pragmática y, en relación con ello mismo, las intenciones comunicativas de los hablantes.

10. La concepción moderna de la gramática, al pasar de la palabra a la oración y de esta a la cláusula y al texto como unidad comunicativa; en definitiva, al convertir la gramática en una gramática sintáctica, pragmática y discursiva.

11. Al defender una concepción que entiende la gramática como una gramática comunicativa y cognitiva, donde el componente sintáctico y el semántico resultan principales en detrimento del morfológico, Benot se convierte en un claro antecedente de los estudios actuales de pragmalingüística y de análisis del discurso, cuyas aplicaciones a la enseñanza de la lengua resultan esenciales.

12. La orientación de la enseñanza de la lengua española a actividades de formación como el logro de destrezas y habilidades para hablar en público, redacción de textos escritos de distinta tipología (desde los textos literarios y epistolares hasta los periodísticos, humanísticos, publicitarios, jurídicos, administrativos y científicos) y producción de textos orales en la diversidad de su manifestación tanto si son dialogados (entrevista, debate, coloquio, tertulia, conversación). como si son monologados (exposición).

13. La consideración de que Eduardo Benot es el impulsor, en la enseñanza de las lenguas (y no sólo del español), de un método, esencialmente, práctico e interactivo, en el que la lengua oral debe desempeñar una función relevante; todo lo contrario que habían defendido las gramáticas de orientación tradicional, entre ellas las de la RAE, y, asimismo, los manuales, compendios y epítomes, nacidos de estas. Ello ha llevado a un estudioso como A. Sánchez Pérez a afirmar que la posteridad no ha sabido ser justa con Benot, al no haber sabido aprovechar los resultados de su obra lingüística.

14. Por tanto, en los contenidos de los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones* (1852), la *Arquitectura de las lenguas* (1889) y el *Arte de hablar. Gramática filosófica de la lengua castellana* (1910), además de en el Discurso leído ante la Real Academia Española en la recepción pública de Benot, el día 14 de abril de 1889 (Madrid, Imprenta de la viuda de Hernando y Compañía, 1889), *¿Qué es hablar?*, están las bases y los cimientos de un método comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua, en el que la descripción desplaza a la prescripción y al modelo normativo y en el que sus princi-

⁴ Véase, en relación con este hecho, el estudio de Margarita Lliteras, "Hacia la descripción del español hablado. La *Arquitectura de las lenguas* de Eduardo Benot", *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, 2001, pp. 645-656.

pios metodológicos superan los sustentos teóricos de la concepción de la llamada gramática tradicional como “arte de hablar y escribir correctamente”. De esta manera, la competencia lingüística va a resultar fundamental, pero siempre que la misma actúe en función de lo que, en realidad, importa: la competencia comunicativa y su concreción en la mejora de la expresión escrita y de la expresión oral de los alumnos y de las alumnas de los diversos niveles educativos, incluida la Universidad.

15. La obra gramatical de Benot (síntesis equilibrada de los presupuestos de la gramática racionalista, con especial atención al componente psicolingüístico, de lo más innovador de la gramática tradicional y académica y, finalmente, de la lingüística histórica y comparada) supera los principios de la gramática de la RAE para insistir en la importancia decisiva del contexto en el significado y, por consiguiente, en la necesidad metodológica de analizar y estudiar el significado contextual y, de acuerdo con este presupuesto, la lengua real. Ello conlleva, asimismo, una especial atención a aquellos factores extralingüísticos que inciden e influyen en el uso de la lengua como instrumento de comunicación. Este proceso de concebir el estudio de la lengua conduce a una metodología en la que la definición tradicional de la gramática como “arte” queda desplazada por otros planteamientos que, como hemos señalado, van a configurar los antecedentes de la pragmática y del análisis del discurso.

16. Las aportaciones de la obra gramatical de Benot adquieren, así, un sentido práctico, cuyas consecuencias tienen una aplicación la redacción y composición de textos escritos y orales de distinta naturaleza y cuyas aplicaciones pueden resultar de un gran interés para organismos oficiales, instituciones, partidos políticos, medios de comunicación, en general, empresas y particulares. Anuncios, artículos, campañas electorales, cartas, circulares, coloquios, comunicados, conferencias, currículum vitae, debates, diapositivas en powerpoint, diseño de transparencias, discursos, documentos, gabinetes de comunicación, informes, libros de estilo, memorias, notas de prensa, páginas web, proyectos, tertulias, tesinas y tesis doctorales pueden salir reforzados con las aplicaciones teórico-prácticas que emanan de las obras gramaticales, ya citadas, de Benot.

17. La lectura de *¿Qué es hablar?* no puede ser más elocuente en relación con todo lo que acabamos de señalar y manifestar sobre la aplicación teórico-práctica de la obra lingüística del humanista, político, lingüista, científico y pedagogo gaditano, Eduardo Benot Rodríguez, a la enseñanza del español como lengua materna.

18. Por todos estos razones y argumentos, resulta muy difícil comprender (y entender) por qué los presupuestos gramaticales del lingüista gaditano no fueron tenidos en cuenta, en su justa medida, ni por la RAE (como hemos señalado al principio, ni siquiera en los *Compendios de gramática de la lengua castellana*, ni en los *Epítomes de analogía y sintaxis*, orientados a la Segunda Enseñanza y a la Primera Enseñanza), ni por gramáticos de la altura de Rafael Seco, Samuel Gili Gaya, Manuel Seco, Emilio Alarcos Llorach, ni tampoco José Manuel Blecua. Como tampoco lo han considerado y valorado muchos gramáticos del español actual, que han llegado a alcanzar notoriedad y cierto prestigio. Por todo ello, constituye un hecho principal rescatar y editar una obra de tanta trascendencia en la historia de la lingüística hispánica como la *Arquitectura de las lenguas* de 1889.

19. En relación con los *Compendios de la gramática de la lengua castellana* y los *Epítomes de analogía y sintaxis* de la RAE, hay que precisar que estos comienzan a publicarse, como consecuencia de la aplicación de la Ley Moyano (1857) en 1858. Puede justificarse, entonces, que, en un primer momento, no llegaron a recoger los principios metodológicos propios de los *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparato-*

rios para el estudio de las lenguas (¿1852?) de Benot, al no pertenecer este a la RAE aún; pero lo que no se justifica es que estas mismas orientaciones siguiera ignorándolas la institución académica a partir de 1887, cuando el gaditano era ya académico y las ediciones de *Compendios de la gramática de la lengua castellana* y los *Epítomes de analogía y sintaxis* se sucedían de forma continua.

Las ideas gramaticales y pedagógicas de Benot, sin duda alguna, hubieran favorecido los contenidos de *Compendios* y *Epítomes*, con el consiguiente beneficio para la didáctica de la lengua española en la Segunda y en la Primera Enseñanza.

2. En relación con este trabajo, incardinado en el proyecto concedido por el Centro de Estudios Andaluces de la Junta de Andalucía, consideramos conveniente completarlo con la presentación de esta bibliografía, que consideramos esencial para el estudio de la obra gramatical del lingüista gaditano:

A) FUENTES PRIMARIAS (obras de Benot)

Arquitectura de las lenguas, III vols., Madrid, Núñez Samper, 1889.

Arquitectura de las lenguas, Buenos Aires, Editorial Glem, 1943.

Arte de hablar: gramática filosófica de la lengua castellana Madrid, Sucesores de Hernando, 1910 (también Madrid, Sucesores de Hernando, 1921; Buenos Aires: Edic. Anaconda, 1945; Barcelona: Anthropos, 1991, con introducción de Ramón Sarmiento).

Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas, ¿1852?

Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Comp.^a, 1888 (también Madrid, Sucesores de Hernando, 1910, 1923, 1928 y 1933; Madrid, Hijos de Tello, 1914.

Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas, Granada, Comares (La Vela), 2000, edición y estudio introductorio de Manuel Peñalver Castillo.

Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas, México, UNAM, 2001. Edición y estudio de Juan M. Lope Blanch.

Copia del proyecto de gramática para examen del señor Menéndez Pelayo, (manuscrito anónimo inédito de la Biblioteca Menéndez Pelayo atribuido con fundamento a Benot por Mesa.)

Cuadros sinópticos para facilitar la traducción al francés de las voces castellanas "al, algo, aquel, aquella, del, él, esa..." dictados por J. Troullioud...; precedidos de un prólogo por Don Eduardo Benot, Madrid, Hernando y Compañía, 1900.

Diccionario de asonantes y consonantes Madrid, Juan Muñoz Sánchez, 1893.

Diccionario de frases rimadas, Buenos Aires, El Ateneo, 1941.

Diccionario de frases rimadas, prólogo presentación de Joaquín Gil, Buenos Aires, El Ateneo, 1941.

Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología compuesto por una sociedad de literatos bajo la Dirección de D. Eduardo Benot. Madrid, Imprenta de Pedro Núñez.

Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología, con un prólogo... de Alfonso López Miranda. Buenos Aires, Anaconda, 1942

Don Alberto Lista. La educación de la juventud. El antiguo sistema. Las nuevas ideas. El régimen actual, Madrid, El Liberal, 1886.

- “El análisis atomístico-gramatical”, en *La España Moderna*, 16, 1904, n. 57-71.
- En el umbral de las ciencias. Temas varios*, Madrid, Imprenta de la viuda de Hernando, 1889.
- Epítome del primer curso de francés*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando, 1887.
- Errores en los libros de matemáticas*, Madrid, Núñez Samper, 1889.
- Errores en materia de educación y de instrucción pública*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica, 1862.
- Estudio acerca de Cervantes y el Quijote*, Madrid, Tipografía de Idamor Moreno, 1905.
- “Estudio aislado de las palabras”, en *La España Moderna*, 16, 1904, n. 88-89.
- “Estudio preliminar” a Guillermo Shakespeare, *Obras dramáticas*; versión castellana de Guillermo Macpherson, Madrid: Perlado, Páez y C^a, Sucesores de Hernando, 1885-1912.
- Examen crítico de la acentuación castellana*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica, 1866.
- Gramática francesa y método para aprenderla*, Madrid, Librería de Perlado, Páez y Compañía, 1920.
- Gramática italiana*, Cádiz, Imprenta y Litografía de la Revista Médica, 1860.
- Gramática italiana y método para aprenderla: (Ollendorff reformado)*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando, 1911.
- Ideas de un federal*, Valencia, Librería de Sorní, 1906.
- Los duendes del lenguaje*, Madrid, Núñez Samper, 1908.
- Los duendes del lenguaje*. Edición y estudio preliminar de R. Sarmiento, Madrid, Dykinson, 2008. Estudio preliminar, pp. I-L.
- Memoria sobre la limpia de la bahía de Cádiz y con más especialidad del caño del arsenal*, Cádiz, Imprenta de Federico Joly, 1885.
- Método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera adaptado al francés: para uso de los alumnos del Colegio de S. Felipe Neri de Cádiz*, Cádiz, Imprenta y Librería de la Revista Médica, 1856.
- Método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera adaptado al inglés para uso de los alumnos del Colegio de S. Felipe Neri de Cádiz, clave de los temas o correcta versión al inglés de los ejercicios*, Cádiz, Revista Médica, 1853.
- Métodos para aprender la lengua francesa*, Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Cía, 1886-1888.
- Mi siglo y mi corazón*, Cádiz, 1863.
- Movilización de las fuerzas del mar o aprovechamiento de los motores irregulares contra las mareas y las olas*, Madrid, Imprenta de la viuda e hijos de Eusebio Aguado, 1881.
- Nociones de Gramática práctica de la Lengua Castellana: con cien ejercicios de composición*, Madrid, Imprenta Alemana, 1903.
- Nuevo método del Dr. Ollendorff para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera adaptado al francés*, Cádiz, Imprenta Gaditana, a cargo de Enrique Otero, 1854.
- Ollendorff reformado: gramática francesa, y método para aprenderla*; Cádiz, 1858; Cádiz, Verdugo Morillas, 1864; después Madrid, Hernando, 1877, 1898, 1903, 1908, 1914, 1923, 1926, 1940.
- Ollendorff reformado: Gramática inglesa y método para aprenderla*, Madrid, Hernando, 1878, 1898, 1904, 1911, 1922, 1929.

- Ollendorff reformado: Gramática italiana y método para aprenderla*, Cádiz, Verdugo Morillos y Compañía, 1864; después, Madrid, Hernando, 1928.
- Observaciones sobre la educación*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica, 1857.
- Programa del primer curso de francés* Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando y C.^a, 1887.
- Programas del segundo curso de francés*, Madrid, Hernando, 1888
- Prólogo del *Diccionario de ideas afines y elementos de tecnología compuesto por una sociedad de literatos bajo la Dirección de D. Eduardo Benot*. Madrid, Imprenta de Pedro Núñez, 1899.
- Prólogo del *Diccionario general de ortografía, homología y régimen de la lengua española* de Pascual Martínez Abellán, Madrid, Marinao Núñez Samper, 1900.
- Prólogo de *Cervantes y su época* de Ramón León Máinez, Jerez, Litografía jerezana, 1901.
- Prólogo del *Diccionario (frases y metáforas), relacionado y ordenado por Ramón Caballero*, Madrid, Librería de Antonio Romero ¿fecha?
- Prosodia castellana y versificación*, Madrid, Juan Muñoz Sánchez editor, 1892, 3 vols., reimpresso en Sevilla, Padilla Libros, 2003.
- ¿*Qué es hablar?*, en *Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública del día 14 de abril de 1889*, Madrid, Imprenta de la Viuda de Hernando y Compañía, 1889.
- Recuerdos imborrables*, Prólogo de Santiago Montoto, Sevilla, 1971.
- “Signo de pasiva se”, en *La España Moderna*, 16, 1904.
- Temas varios*, Madrid, Tip. Manuel G. Hernández, 1884.
- “Una carta de Benot”, *El País*, 13 de febrero de 2005.
- “Uso de los modos y los tiempos”, en *La España Moderna*, 16, 1904, n. 55-67
- Versificación por pies métricos*, Madrid, Sánchez Martínez, 1890.

B) FUENTES SECUNDARIAS (estudios sobre la obra de Benot o que pueden servirnos para alcanzar los resultados más satisfactorios en relación con el PRY8/08)

- Almela, R., 1987, “Enseñanza del español-lengua materna, ¿una o más de una lengua base?”, *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada I*, Córdoba, Universidad, pp. 1-10.
- Álvarez Méndez, J. M., 1987, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal.
- Báez San José, V., 1996, “Desde una lingüística del hablar a una lingüística de las lenguas: a propósito de las funciones del hablar, las funciones de los elementos lingüísticos y las funciones sintagmáticas en las cadenas lingüísticas”, *I Jornadas de Lingüística* (con motivo de la implantación de la especialidad de Lingüística en la Universidad de Cádiz), Cádiz, 24 y 25 de octubre de 1995, coordinado por Miguel Casas Gómez, pp. 135-185.
- Ballester Gozalvo, J., 1936, *Tres nombres olvidados en la historia de la pedagogía española: Baldiri Rexach Carbó, Vicente Blasco García y Eduardo Benot Rodríguez*, Madrid.
- Battaner Mora, E., 2005, “El gabinete de física en la gramática: apuntes sobre acústica en Eduardo Benot”, *Palabra, norma, discurso*, Salamanca, Universidad, pp. 109-124.
- Naum, R., 1972, “Teoría lingüística y gramática española. Observaciones acerca de un proyecto de gramática de principios del siglo XIX”, *Revue Romane*, 7/1, pp. 1-16.

- Briz, A., (coordinador), *Diccionario de partículas discursivas* (proyecto).
- Briz, A. (coord.), 2008, *Saber hablar*, Madrid, Instituto Cervantes, Aguilar, pág. 44.
- Calero Vaquera, M.^a L., 1986, *Historia de la gramática española (1847-1902)*. De Bello a Lenz, Madrid, Gredos.
- Contel Barea, M. y M. Ibáñez Ortega, 1981, *Catálogo de obras antiguas sobre educación (1759-1940)*, n.º 447, Madrid, MEC, 1981.
- Costa, Silvia, M. M., 1998, “Determinación y referencia en el *Arte hablar*. Gramática filosófica de la lengua castellana de Eduardo Benot”, *Trivium. Anuario de Estudios Humanísticos*, 10, pp. 46-60.
- Díaz Hormigo, M.^a T., 1998, “El tratamiento de la clase de palabras sustantivo en el *Arte de hablar* del gramático gaditano Eduardo Benot”, *Gades 22 (Homenaje al profesor José Luis Millán Chivite)*, Cádiz, Diputación Provincial, pp. 551-563.
- Díaz Hormigo, M.^a T. e I. Penadés Martínez, 2002, “La concepción de la determinación nominal en Eduardo Benot y en Eugenio Coseriu”, *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 8/1, pp. 23-51.
- Elizalde, E., 1978, “Pedagogos comparativos españoles (1833-1868)”, *Perspectivas pedagógicas* XI, pp. 41-42.
- Esparza, M. Á., 2009, “La gramática española del siglo XIX: estado actual de la investigación y perspectiva”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, I, pp. 11-40.
- Esparza M. Á., coord., 2008, *Bibliografía temática de historiografía lingüística española*, 2 vols.
- Espejo Muriel, M.^a del M., 2009, “La configuración enumerativa en el discurso académico de Eduardo Benot (1889)”, *Las ideas y las realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz, Universidad, pp. 157-172.
- García Martín, J. M.^a, 2009, “Las funciones sintácticas en Eduardo Benot: entre tradición y novedad”, *Las ideas y las realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz, Universidad, pp. 205-222.
- García Platero, J. M., 1992, “Lexicógrafos andaluces del siglo XIX”, *Analecta Malacitana* 15/1-2, pp. 125-135.
- García Platero, J. M., 1998, “Eduardo Benot: gramático y lexicógrafo”, *Diccionarios, frases y palabras*, Málaga, Universidad, pp. 110-112.
- Garrido Vílchez, G., 2004, “Doctrina académica y benotiana en la *Sintaxis* de Vidal Rodríguez (1925): una deuda aclarada”, *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística* I, Madrid, Arco/Libros, pp. 631-642.
- Girón Alconchel, J. L., 2009, “Eduardo Benot (1822-1907), un precedente de gramaticalización en español”, *Las ideas y las realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz, Universidad, pp. 223-244.
- Gómez Asencio, J. J., 1981, *Gramática y categorías verbales en la tradición española (1771-1847)*, Salamanca, Universidad.
- Gómez Asencio, J. J., 1987, “Naissance et développement de la notion de phrase composée dans les grammaires espagnoles (1771-1851)”, *Histoire, Epistémologie, Language*, IX/2, pp. 117-132.
- Gómez Asencio, J. J., 2001, *Antiguas gramáticas del castellano*, Madrid, Fundación Histórica Tavera.
- González Nieto, L., 1980, “La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua”, en *Actas de I Simposio de Lengua y Literatura para profesores de Bachillera*

- to, Barcelona (Madrid, 1981), pp. 169-181.
- Hernández Alonso, C., 1985, "Objetivos de la enseñanza de la sintaxis", *Didáctica de la lengua española*, Valladolid, ICE, pp. 29-49.
- Hernández Guerrero, J. A., 1983, "Análisis crítico del verbo en Eduardo Benot", *REL*, 13/1, pp. 149-150.
- Hernández Guerrero, J. A., "Teoría gramatical y modelo educativo: análisis crítico del verbo en Eduardo Benot", *Gades 18* (1988), pp. 171-182.
- Hurtado Valero, P. M., 2002, *Eduardo Benot: una aventura gramatical* Madrid, Verbum.
- Hurtado Valero, P. M., 2004, "Andrés Bello y Eduardo Benot: ¿continuidad o ruptura?", *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística I*, Madrid, Arco/Libros, pp. 835-845.
- Hurtado Valero, P., 2006, "La teoría de los casos de Eduardo Benot (1822-1907)", *Elies* 23.
- Jiménez Gámez, R., 1984, "Eduardo Benot Rodríguez (1822-1907). Su vida y su obra", *Anales de la Universidad de Cádiz*, 1, pp. 169-184.
- Jiménez Gámez, R., 1984, *La cuestión educativa en Eduardo Benot* Cádiz, Diputación Provincial de Cádiz.
- León Domínguez, J. M., 1897, *Recuerdos gaditanos*, Cádiz, Imprenta Cabello y Luzón.
- Lista, A., 1844, *Ensayos literarios y críticos*, Sevilla, Calvo y Rubio y Cía.
- Litrán, C., 1920, Prólogo de *En el umbral de las ciencias. Temas varios de Benot*, Barcelona, Publicaciones de Escuela Moderna.
- Lliteras, M., 1996, "Benot y Rodríguez, Eduardo", *Lexicon grammaticorum*, Tübingen, Max Niemeyer, pp. 93-94.
- Lliteras, M., 2001, "Hacia la descripción del español hablado. La Arquitectura de las lenguas de Eduardo Benot", *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, pp. 645-656.
- Lope Blanch, J. M., 1979, *El concepto de oración en la lingüística española*, México, UNAM.
- Lope Blanch, J. M., 1994, "El concepto de cláusula en Eduardo Benot", *Revista de Filología Española*, 74, pp. 271-289.
- Lope Blanch, J. M., 1995, "Eduardo Benot y la clasificación de las oraciones", *Romanistik in Geschichte und Gegenwart*, 1, pp. 7-15.
- Lope Blanch, J. M., 1995, "Eduardo Benot y los fundamentos de la clasificación oracional", *La clasificación de las oraciones. Historia de un lento proceso*, México, UNAM, pp. 47-65.
- Lope Blanch, J. M., 2002, "El doble magisterio de Eduardo Benot", *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística I*, Hamburgo, Helmut Buske, pp. 307-312.
- Martínez Linares, M.^a A., 1988-1989, "La 'oración compuesta por subordinación' en la gramática de Eduardo Benot", *ELUA*, 5, pp. 191-199.
- Martínez Linares, M.^a A., 1989, *Las ideas gramaticales de Eduardo Benot*. Alicante, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Linares, M.^a A., 2001, *Sobre las "partes de la oración" y la teoría gramatical de Eduardo Benot (1822-1907)* San Vicente del Raspeig: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Martínez Marín, J., 1987, "El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de lengua", en *Actas del IV Congreso Nacional de Lingüística Aplicada II*, Córdoba,

- Universidad, pp. 827-840.
- Mesa, J., 1995, "Arte de hablar y pragmática: notas sobre el pensamiento lingüístico de Eduardo Benot (1822-1907)", *Historiographía Lingüística*, XXII, pp. 91-121.
- Miranda Poza, J. Alberto, 1994, "Algunas notas a propósito de la obra lingüística de Eduardo Benot", *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 4, pp. 33-50.
- Molina Redondo, J. A. de, 1979, *Enseñanza de la lengua y política lingüística*, Granada, Universidad.
- Montoro del Arco, E., 2006, "Aproximación al pensamiento fraseológico de Eduardo Benot. A propósito de su obra gramatical". J. Rodríguez Molina y D. M. Sáez Rivera (coords.): *Diacronía, lengua española y lingüística. Actas del IV Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historiografía e Historia de la Lengua Española* (Madrid, 1-3 de abril de 2004). Madrid: Síntesis, pp. 397-411.
- Montoro del Arco, E. y A. Zamorano Aguilar, 2010, "Notas sobre teoría sintáctica y fraseológica en manuales uruguayos de gramática escolar". M^a Teresa Encinas Manteola y otros (eds.), *Ars longa. Diez años de AJIHLE*. Buenos Aires: Librería Aires del Sur, pp. 256-273.
- Morato, J. J., 1928, "Los redentores del obrero. Don Eduardo Benot", *La Libertad*, Madrid, 10 y 11 de junio, 1928.
- Narbona, A. (coord.), 2009, *La identidad lingüística de Andalucía*, Sevilla, Centro de Estudios Andaluces, Consejería de Presidencia de la Junta de Andalucía.
- Peñalver Castillo, M., 1999, *Artículos de opinión del habla andaluza*, Granada, Comares. (En este mismo estudio de M. Peñalver Castillo, véase la bibliografía final, pp. 175-180).
- Peñalver Castillo, M., 2001, *Estudio y edición de "El habla andaluza" de A. Castro*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Peñalver Castillo, M. y Yolanda González Aranda, 2001, "La teoría gramatical de Eduardo Benot", Comunicación leída en el Simposio de la Sociedad Española de Lingüística celebrado en Almería en 2001.
- Peñalver Castillo, M. y Yolanda González Aranda, 2001, "Las ideas gramaticales de Benot", *Moenia* 7, pp. 439-449.
- Peñalver Castillo, M., 2001, "Aportes de Benot a la clasificación de las oraciones", *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica* XXVII, 1, pp. 179-196.
- Pérez Cruz, Ana Isabel, 2006, "Benot y su *Arte de hablar* como precedente de la *Gramática funcional* de Hernández Alonso. A propósito de la sintaxis: las proposiciones", *Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística II*, Murcia, SEHL, pp. 1209-1218.
- Pérez Ferrero, M., 1973, *Vida de Antonio Machado y Manuel Machado*, Madrid, Espasa Calpe, 3.^a edición.
- Pérez Ledesma, M., 1973, "El centenario de la Ley Benot", *Cambio* 16, 30 de junio de 1973.
- Pottier, B., 1997, "Un gran linguiste précurseur: Eduardo Benot (1822-1907)", *Italica et Romanica*, Tübingen, Max Niemeyer, pp. 417-422.
- Ramos Campos, J. A., 1974, *Las ideas gramaticales de Eduardo Benot* (Memoria de Licenciatura, inédita), Universidad de Granada.
- Rubio y Gali, F., 1977, *Mis maestros y mi educación*, Madrid, Giner.
- Ruiz Antón, J. C., 1983, "El inconformismo sintáctico de Eduardo Benot", *Revista Española de Lingüística*, 13/1, pp. 166-167

- Sarmiento, R., 1997, "La tradición gramaticográfica española: esbozo de una tipología", *Estudios de lingüística*, Vigo, Universidad, pp. 39-68.
- Sarmiento, R., 1996, "Los grandes temas de la historiografía lingüística española y el estado actual de las investigaciones (1940-1990)", *A Science in the Making. The Regensburg Symposia on European Linguistic Historiography*, Münster, Nodus Publikationem, pp. 69-86.
- Torres Reina, J., 1904, "Homenaje a Benot", *Heraldo de Aragón*, 29 de diciembre de 1904.
- Torres Reina, J., 1907, "Don Eduardo Benot", *ABC*, 28 de julio de 1907.
- Torres Reina, J., 1941, Prólogo del *Arte de hablar*, Buenos Aires, Anaconda, pp. 15-34.
- Wigdorsky, L., 1995, "Eduardo Benot (1822-1907): A forerunner of modern thinking in linguistic", *Studies in the history of the language sciences*, 78, pp. 221-232.
- Zamorano Aguilar, A., 2004, "Observaciones sobre el pensamiento gramatical de Eduardo Benot (1822-1907)", *Estudios lingüísticos y literarios in memoriam Eugenio Coseriu (1921-2002)*, Córdoba, Universidad, pp. 403-428.
- Zamorano Aguilar, A., 2005, "Historia de la gramática española en América (I): Uruguay. A propósito de Francisco Gámez Marín (1868-1932)", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43/2, pp. 85-118.
- Zamorano Aguilar, A., 2006, "La influencia de Eduardo Benot en Latinoamérica. El caso de Francisco Gámez Marín y su *Gramática razonada*", en *Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística I*, Murcia, SEHL, pp. 1531-1544.

EUFEMISMOS Y DISFEMISMOS EN EL DISCURSO PARLAMENTARIO ESPAÑOL

Francisco José Sánchez García
Universidad de Córdoba

0. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación está dedicada al examen de algunos ejemplos de eufemismos y disfemismos en el lenguaje político y, más específicamente, del discurso parlamentario español, para lo cual nos hemos servido de un corpus integrado por los últimos debates sobre el estado de la nación. Es importante hacer esta distinción liminar entre el discurso político (en general) y el parlamentario, dado que hay grandes diferencias entre la intervención de un líder en una rueda de prensa, en una entrevista de radio o televisión, o en el ejercicio de su actividad parlamentaria en el Congreso o en el Senado.

Por esta razón, y como muy oportunamente señala Arce Castillo (2006), las disertaciones políticas conocen una gran variación, que discurre desde el apego al registro más coloquial (para autoalabarse o atacar con dureza los argumentos del adversario), al más ambiguo y formal en los casos en que se hace necesario alcanzar un distanciamiento del propio discurso; por ejemplo, cuando el político “se defiende de una acusación, o tiene que salir de una situación comprometida”, echa mano de eufemismos y un tono mucho más retórico, con el objeto de enmascarar la realidad deliberadamente bajo una pátina de ambigüedad. De este modo, nos encontramos ante una herramienta lingüística de manipulación, destinada (al igual que otros recursos como la metáfora o la falacia), a la persuasión masiva de los ciudadanos.

Indudablemente, y en ello coincidimos con Félix Rodríguez, el eufemismo se erige como uno de los mecanismos más claros de que dispone el lenguaje para ejercer el control ideológico. A este respecto, conviene aclarar, de entrada, que cualquier partido político va a tender siempre a ofrecer una imagen positiva de su grupo y negativa del contrario, lo cual se concreta en un hecho evidente: tanto los políticos como su prensa afín tienden a exagerar los logros y éxitos de gestión propios, y los fracasos ajenos. Por el contrario, no se suelen divulgar los éxitos ajenos y los fracasos propios, y ello justifica que, por ejemplo, un dato positivo de descenso del número de parados reciba un tratamiento tan desigual en la prensa, que siempre dependerá de la afinidad ideológica del medio con el Gobierno de turno.

El uso del eufemismo como herramienta de atenuación en el discurso político ha sido ampliamente abordado por Núñez Cabezas y Guerrero Salazar (2002: 47-61). Al igual que a estos autores, no nos interesan los eufemismos que reemplazan palabras tabú (como tacos o palabras malsonantes), sino aquellos que se utilizan como instrumento para disfrazar la realidad.

Para Bernardino M. Hernando (1990), el uso del eufemismo obedece a cuatro fines: disfrazar lo feo de bonito o neutro, disfrazar lo fácil de complicado, disfrazar la vacuidad de palabrería, y disfrazar lo concreto de vaguedades. En ocasiones, un sustituto eufemístico válido puede ser el recurso a lo que Hernando llama “lenguaje amortigua-

do”. De acuerdo con este autor, no es lo mismo decir “inseguridad ciudadana” que “criminalidad”. También aquí podríamos mencionar las negaciones, tan frecuentes en el lenguaje de nuestros políticos; así, en vez de decir que algo ha sido perjudicial o negativo, suele preferirse la fórmula “las medidas no han sido positivas”, por ejemplo. Es importante señalar, además, que muchas de las fórmulas eufemísticas esgrimidas por los políticos acaban generalizándose, lo cual se justifica por su uso reiterado en la prensa escrita, en ejemplos como “daños colaterales” o “ataque preventivo”. Precisamente, la mayoría de estos recursos de atenuación pasarían desapercibidos de no ser por la evidente relación de interdependencia existente entre los lenguajes político y periodístico.

En cualquier caso, el recurso a los eufemismos responde a la misma necesidad que el empleo de los recursos retóricos: por un lado, cubrir un vacío de contenido en las intervenciones y, por otro, soslayar (o al menos, atenuar) aquellos aspectos que puedan ser vistos como negativos para la propia formación política y los argumentos defendidos.

Si hacemos un repaso de los grandes temas que han marcado las intervenciones parlamentarias de los líderes de los dos principales partidos en las últimas legislaturas, comprobamos que el lenguaje del Gobierno destaca por un mayor uso (o abuso) de los eufemismos, para rebajar la gravedad de determinados hechos y, de paso, minimizar sus posibles responsabilidades en la gestión de dichos problemas.

En esta ocasión, he seleccionado los debates en los que se habló de inmigración, el proceso de paz o de negociación con los terroristas (según se mire), la guerra de Irak y la crisis económica.

1. EUFEMISMOS EN LOS DEBATES SOBRE EL ESTADO DE LA NACIÓN

Así, por ejemplo, el hundimiento del *Prestige* fue descrito como Aznar como “accidente del petrolero *Prestige*”, mientras que Zapatero hablaba de “catástrofe”, “grave problema” y “escándalo social”.

Sobre la guerra de Irak, la “trinchera lingüística” entre Aznar y Zapatero resultó aún evidente: Aznar argumentaba cosas como “estamos comprometidos en la *lucha global contra el terrorismo*”, y se refería a la guerra como “*intervención en Irak*” o “*respuesta de la comunidad internacional a la amenaza terrorista*”, tratando de este modo de desembarazarse de su propia responsabilidad en la decisión de apoyar a EE UU, amparándose en una supuesta legitimidad sustentada por la eficaz dicotomía “nosotros/ellos”. Por su parte, Rodríguez Zapatero habló sin ambages de “guerra de Irak”, “bombardeo de la población iraquí que ocasiona la muerte a miles de personas” e insistió en la responsabilidad del Gobierno en la intervención, como vemos en el fragmento “ustedes apoyaron aquella guerra injusta”.

También los contactos con ETA subsiguientes a la última y fallida tregua evidencian la preferencia del Gobierno —en este caso, socialista— por el eufemismo: en una intervención del 30 de mayo de 2006, Rodríguez Zapatero optó por “proceso de paz” o “diálogo conducente al camino de la paz”, mientras que la Oposición se decantó por “negociación con ETA” y “cesiones al chantaje terrorista”.

En el debate sobre el estado de la nación del año 2007, el Gobierno tocó el tema de la inmigración en los siguientes términos: en lugar de hablar de “papeles para todos”, “regularización masiva”, o “avalancha de inmigrantes”, correspondientes al ideario y al marco conceptual de la Oposición, Zapatero se refirió a la “normalización de los inmigrantes”, o al “fenómeno de la inmigración”.

1.1. *El eufemismo y los roles políticos (Gobierno y Oposición)*

De lo que venimos diciendo se desprende que el eufemismo político aflora normalmente en debates parlamentarios de gran tensión, como el que tuvo lugar en julio de 2008 cuando se debatía sobre la crisis económica, cuya importancia fue minimizada por el Gobierno Socialista. Nos parece que este debate fue especialmente interesante en lo que respecta al tema que nos ocupa: recordemos que, en aquel momento, el Gobierno, a pesar de las advertencias de organismos internacionales como el FMI y la UE, y las críticas de la Oposición, negaba que el país se enfrentara a ningún problema económico de gravedad, toda vez que la economía se encontraba en superávit y los datos del paro eran mucho más positivos que ahora. En aquella ocasión, el presidente Rodríguez Zapatero empleó —y esto es lo que nos interesa— hasta 14 eufemismos diferentes en un mismo debate parlamentario, esgrimidos con tal de evitar pronunciar una sola palabra: *crisis*, ya que sólo mencionarla podría haber sido visto como un reconocimiento tácito del problema que se avecinaba. Como queda recogido en el *Diario de Sesiones del Congreso*, y también documentaron en su día los diarios digitales, el Presidente acudió a: “situación ciertamente difícil y complicada”, “condiciones adversas”, “una coyuntura económica claramente adversa”, “brusca desaceleración”, “deterioro del contexto económico”, “ajuste”, “empeoramiento”, “escenario de crecimiento debilitado”, “periodo de serias dificultades”, “debilidad del crecimiento económico”, “difícil momento coyuntural”, “empobrecimiento del conjunto de la sociedad”, “gravedad de la situación” y “las cosas van claramente menos bien”¹. Quiero insistir en que hemos extraído todos estos ejemplos de una misma intervención, y en ningún caso llegó el presidente a pronunciar la temida palabra tabú.

2. EL INSULTO POLÍTICO

Para terminar, quiero referirme, siquiera brevemente, a los insultos políticos. Según han podido documentar Núñez y Guerrero (2002), la recurrencia a la descalificación política va en aumento, aunque ha perdido la carga de valores ideológicos que tenía antaño para “orientarse más a lo personal”. Estiman estos autores que el insulto es empleado con más profusión en tiempos de crisis, y distinguen cuatro tipos:

- a. descalificación jergal —exclusiva del lenguaje político: *besaniños, burócrata, ojalatero, paracaidista*—,
- b. el término político como insulto común: *autoritario, derechista, fascista, progre*), —los últimos no suelen ser habituales en el Congreso—,
- c. la descalificación común en el lenguaje de los políticos —ya sea por amiguismo, por desprecio o por demagogia—,
- d. y los tacos usados por los propios políticos, que en nada difieren de los usados en el habla común.

No obstante, no debemos perder de vista que los ejemplos que han documentado estos autores proceden, en su mayoría, de declaraciones en prensa; el discurso parlamentario se presta menos, en general, para el insulto. Tengamos en cuenta que en el Parlamen-

¹ Vid. José Luis Rodríguez Zapatero, en *op. cit.*, IX Legislatura, 21, 02/07/2008, pp. 3a-9b.

to, los diputados están sujetos a unas mínimas reglas de comportamiento, de cuya observancia y control se encarga el Presidente de la Cámara, y por ello, se impone el decoro personal y profesional sobre cualquier salida de tono²; esto explica que en el Congreso apenas se produzcan alegatos radicalizados, tan frecuentes en mítines y en algunas declaraciones ante los medios de comunicación.

En un reciente estudio léxico que hemos realizado sobre el lenguaje estrictamente parlamentario apenas podemos documentar insultos —algunas voces como *fascista* o *progre* no han sido registradas en legislaturas enteras—, aunque sí coincidimos con estos autores en que el insulto —más o menos moderado— aflora en momentos de crisis (cambio de ciclo político) y sobre todo, en el ejercicio de tareas de Oposición al Gobierno³. Esto tiene una explicación muy sencilla: por muy personales que parezcan estas descalificaciones, siempre se hallan ancladas a una gestión concreta, dado que, como es sabido, sólo gestiona quien tiene responsabilidades de Gobierno. Por esta razón, no es habitual que el presidente ataque al líder de la Oposición.

Prueba de ello son los ejemplos que hemos podido documentar: la mayoría de ellos corresponden al actual líder de la Oposición, Mariano Rajoy; del mismo modo, sólo hemos podido recoger ejemplos de Zapatero en los debates parlamentarios en los que todavía ejercía esa misma función.

Quiero insistir en que, como antes indicaba, la mayoría de los insultos son leves (al menos no se entenderían como constitutivos de delito), aunque indirectamente sí que pueden encubrir una acusación grave.

Los calificativos negativos más empleados por Zapatero corresponden a los últimos debates de la VII Legislatura, coincidiendo con la guerra de Irak y la crisis del petrolero Prestige. No hemos documentado un manojo amplio de ejemplos, pero sí hemos podido constatar que se repiten muchas veces en sus intervenciones: tenemos “autoritario”, “ineficaz”, “bravucón”, “incompetente”, “política que rebosa mentiras”, “política antisocial, autoritaria y antigua”.

Rajoy ha obsequiado a Zapatero con un arsenal de calificativos mucho más variado; hemos tomado unos de los propios debates, y otros de noticias que han recogido sus declaraciones en mítines y ruedas de prensa. Son los siguientes: “bobo solemne”, “cobarde sin límites”, “irresponsable”, “grotesco”, “frívolo”, “inexperto”, “de gran desfachatez”, “antojadizo”, “veleidoso”, “inconsciente” (Debate del estado de la nación de 2005), “acomplejado, con mala conciencia e ideas confusas” (foro ABC), “perezoso”, alguien que “ampara la ilegalidad”, “anda chalaneando con terroristas”, “que traiciona a los muertos”, “parece que tiene de adorno la cabeza” (mitin), “indigno”, “cobarde”, “hooligan”, “malabarista”, “perdedor complacido”, “radical, taimado, maniobrero, que ya habla en batasuno”, “que no tiene equipo, ni ideas, ni agallas”, “chisgarabís”, “sectario”, “agitador”, “un señor bastante poco de fiar”, “falto de criterio, programa y opinión”, “ambiguo”, “impreciso”, “débil” e “inestable”.

² Sobre los procedimientos de cortesía parlamentaria, remitimos al interesante estudio de Sánchez Gómez (2006).

³ A este respecto, recuérdese, por ejemplo, la alocución a los medios de Mariano Rajoy, Presidente del Partido Popular: «Para España es más peligroso un bobo solemne que un patriota de hojalata». (*El País*, 19/12/2005). Vid. también Núñez Cabezas y Guerrero Salazar. (2002: 62-90). Remitimos también al artículo sobre el insulto político de Armada (2008).

3. CONCLUSIÓN

En suma, podemos concluir que tanto los eufemismos como las descalificaciones son dos herramientas fundamentales en el discurso político español, que permiten a los políticos disfrazar la realidad, bien sea para rebajar la gravedad de determinados hechos, o bien para exagerar la responsabilidad del Gobierno en los momentos más críticos. En cualquier caso, con esta breve aproximación, esperamos haber puesto de manifiesto ese carácter ambiguo, opaco, anfibológico y escurridizo tan característico del discurso parlamentario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armada, Alfonso, 2008, “¡Ornitorrinco! El insulto degrada el zoco político”, *El diario montañés*, 14/12/2008, <<http://www.eldiariomontanes.es/20081214/sociedad/domingo/ornitorrinco-insulto-degrada-zoco-20081214.html>> [Fecha de consulta: 4/6/2010].
- Arce Castillo, Ángela, 2006, *El lenguaje político: recursos pragmático-discursivos en registros formales e informales*, Salamanca, Ratio Legis.
- Diezhandino Nieto, M. P., 1994, *El quehacer informativo*, Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Fernández Lagunilla, Marina, 1999a, *La lengua en la comunicación política, I: el discurso del poder*, Madrid, Arco/Libros.
- Fernández Lagunilla, Marina, 1999b, *La lengua en la comunicación política, II: la palabra del poder*, Madrid, Arco/Libros.
- Hernando, Bernardino M., 1990, *Lenguaje de la prensa*, Madrid, Eudema.
- Luque, Juan de Dios, Antonio Pamies y Francisco Manjón, 1997, *El arte del insulto*, Barcelona, Ediciones Península.
- Núñez Cabezas, Emilio A. y Susana Guerrero Salazar, 2002, *El lenguaje político español*, Madrid, Cátedra.
- Om, Albert, 1999, *¡Manda huevos!*, Barcelona, Ediciones B.
- Rey Morató, Javier del, 1997, *Los juegos de los políticos*, Madrid, Tecnos.
- Rodríguez, Félix, 1991, *Prensa y lenguaje político*, Madrid, Fundamentos, pp. 44-64.
- Sánchez Gómez, Fernando, 2006, “La cortesía lingüística en el debate parlamentario. Análisis de un corpus de Diarios de sesiones”, *Interlingüística*, 16, pp. 1-13.
- Santiago Guervós, Javier de, 1992, *El léxico político de la transición española*, Salamanca, Publicaciones de la Universidad de Salamanca.

OBSERVACIONES SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DE INMIGRANTES ADULTOS

Marcin Sosiński

Universidad de Granada (Dpto. de Lengua Española)

0. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación me gustaría hablar de mi experiencia como profesor de español para alumnos inmigrantes adultos, tarea que vengo desarrollando desde hace ya algunos años.

Aunque, cumpliendo con mis funciones, he impartido clases a diferentes niveles, en los últimos años, me he ocupado de las actividades de alfabetización y de la enseñanza de español de nivel inicial.

Y, precisamente, de este trabajo y de las ideas que me han ido surgiendo en su ejercicio me gustaría hablarles en esta ocasión, centrándome no tanto en la enseñanza del español, sino en la alfabetización, aunque, como veremos, ambos campos deben estar relacionados en el aula. También les presentaré algunos datos empíricos que vienen a apoyar mis opiniones.

Por último, repárese en que me referiré a las clases de lectoescritura para alumnos ágrafos adultos, es decir, aquellos que acaban de tomar contacto con el código escrito.

1. ¿DEBEMOS ALFABETIZAR A LOS INMIGRANTES?

La respuesta que casi en seguida nos viene a la mente es sí. Sí porque sabemos que para cualquier trámite es importante saber leer y escribir; sí porque queremos que los alumnos puedan leer un contrato de trabajo o alquiler; sí porque, en última instancia, sabemos que en el mundo moderno el dominio de la lectoescritura es imprescindible para poder funcionar como individuos autónomos y a nosotros nos importa que los inmigrantes se integren y triunfen en su nueva realidad.

No obstante, los profesores experimentados opinan justo lo contrario. Podemos citar aquí a varios autores destacados, Lourdes Miquel (1995), Crescen García (2004) o Félix Villaba y Maite Hernández (2000) que coinciden en que, precisamente, la alfabetización no es necesaria. La alfabetización es más nuestro deseo que su necesidad.

Según mi experiencia, habría que dar un paso más y desaconsejarla en caso de contextos de enseñanza informales, como lo son, por ejemplo, las clases de español en las ONG. Y esto por una razón fundamental. El aprendizaje de la lectura y de la escritura son procesos complejos que requieren que los alumnos sean constantes y que dediquen muchas horas de estudio, lo que, desgraciadamente, por diferentes motivos, no es el caso del alumnado inmigrante.

Por circunstancias personales, los inmigrantes son alumnos muy irregulares. Su asistencia a clase viene condicionada por su situación personal y laboral. En muy numero-

sas ocasiones nos encontramos con la advertencia, luego convertida en realidad, de que "voy a venir a clase hasta que encuentre trabajo".

Por otra parte, las ONG suelen organizar clases de una hora o una hora y media, dos veces por semana, a veces con dos profesores diferentes por grupo. Si, generosamente, contamos tres horas por semana, obtendremos doce horas por mes y unas 100 horas al año. Esto se queda muy lejos de las 200 horas que Crescen García ha señalado como imprescindibles para la alfabetización básica y, asimismo, en las aulas de adaptación lingüística de las escuelas andaluzas, esta primera alfabetización, es decir, la enseñanza de todas las letras y de textos muy sencillos, ocupa un año.

Y qué lejos estamos nosotros, los voluntarios, de estos contextos formales, donde el profesor puede exigir a los alumnos que asistan a clase todos los días y que pasen varias horas estudiando. En un estudio que realicé hace algún tiempo, se demostró que de las cien horas disponibles, la mayoría de los alumnos no llegaba a asistir a más de 30. Y, por supuesto, siempre se trata de asistencia no continuada, esto es, asisten a varias horas en un mes, luego llevan un tiempo sin venir para trabajar en la recolección de la aceituna, más tarde otra vez vuelven a clase, luego se van a la fresa, etcétera...

Seamos realistas, pues, y pensemos qué podemos enseñarles en estas condiciones. ¿No sería más útil dedicar ese tiempo a actividades que permitan programación a corto plazo? Me refiero aquí a la mera enseñanza del idioma, sin la alfabetización, que ofrece efectos inmediatos y puede ser más flexible y adaptable a las necesidades del alumno.

No obstante, después de todo lo dicho, hay que reconocer que muchos inmigrantes demandan clases de alfabetización y nosotros no podemos negarnos a darles lo que piden. En estos casos, según mi opinión, y hasta comprobar que el alumno ofrece un mínimo de estabilidad y disciplina, deberíamos limitarnos a enseñar rudimentos de la lectoescritura, para satisfacer sus expectativas, y dedicar más esfuerzos al idioma.

2. REPASO DE LAS TENDENCIAS EN LA ALFABETIZACIÓN

La evolución de los métodos de alfabetización es, de alguna manera, paralela a evolución de los métodos de enseñanza de idiomas, en el sentido de que en su inicio estos estaban centrados exclusivamente en la forma, descuidando el sentido o la función comunicativa de la herramienta que se pretendía enseñar.

Más tarde, se fue incorporado el componente comunicativo y, finalmente, se ha llegado a la conclusión de que el aprendizaje de las formas debe ser más bien implícito, es decir, la atención ha de ponerse principalmente en la comunicación, de tal forma que los contenidos formales serían asimilados de manera natural y, hasta cierto punto, imperceptible para el alumno.

En el caso de la alfabetización, tanto el método sintético como el analítico imponían la manipulación descontextualizada de las grafías. Luego, vino la revolución de la mano de Paulo Freire y su método de la palabra generadora, pero, aún así, la atención estaba puesta en la palabra en sí.

Hoy en día se pone en la práctica el enfoque constructivista donde la alfabetización es solo un medio para la consecución de un fin, como puede ser, por ejemplo, orientarse en un supermercado, saber descifrar tickets de compra, identificar nombres de tiendas, rellenar un impreso, etcétera.

De aquí se deduce que la alfabetización está íntimamente ligada, incluso subordinada, a la enseñanza del español. Y también que no tiene ningún sentido alfabetizar a per-

sonas que no dominan, aunque sea de manera muy rudimentaria, el idioma. De lo contrario, la alfabetización es vista por los alumnos como una actividad incomprensible e inútil que no son capaces de integrar en el conocimiento que ya poseen y, volviendo a nuestro paralelismo, se puede comparar con la enseñanza de formas irregulares del imperfecto de subjuntivo a los recién llegados que todavía no saben presentarse, situaciones que se producen con alguna frecuencia cuando voluntarios sin preparación lingüística comienzan su trabajo con los inmigrantes.

Una vez más, esta idea tiene reflejo en las publicaciones de los autores citados anteriormente. Todos opinan que la enseñanza de la lectoescritura debe integrarse en cursos más amplios de carácter lingüístico. Como consecuencia natural de este planteamiento, se afirma que la alfabetización debe ir precedida por un curso introductorio del idioma. Solo así se consigue que la enseñanza sea significativa.

3. NECESIDAD DE SEPARAR A LOS ALUMNOS EN GRUPOS

Obviamente, los alumnos deben ser divididos en grupos, pero no es suficiente con tener en cuenta el grado del dominio de la lectoescritura ya que entre los neolectores encontraremos personas que poseen ya cierto dominio del idioma y también otras que acaban de iniciar su aprendizaje. Y como las actividades de alfabetización formarán parte de las actividades de la enseñanza de la segunda lengua, es imprescindible valorar también la pericia comunicativa del alumno. En teoría y simplificando, si cruzamos el nivel del idioma con el nivel de la alfabetización obtenemos varios grupos. Y las actividades para cada uno de ellos deben ser diferentes. Constituye un error muy común tomar en consideración solo el grado del dominio de la lectoescritura y mezclar alumnos con distintos niveles del español que necesitan actividades diferentes.

4. TIPO DE LETRA

Simplificando una vez más, hay dos opiniones al respecto. Hay quien afirma que hay que enseñar exclusivamente las mayúsculas, otros que hay que enseñar tanto las mayúsculas como las minúsculas. Las letras mayúsculas son más fáciles de reconocer y de reproducir, en cambio, las minúsculas, al estar enlazadas, facilitan el reconocimiento de las palabras y ayudan a mantener las letras en línea recta.

Otro argumento esgrimido con cierta frecuencia es el hecho de que, supuestamente, la mayoría de las letras que vemos por la calle son mayúsculas. Siguiendo con este razonamiento, si enseñamos mayúsculas a nuestros alumnos, estos van a tener muy fácil poder practicar lo aprendido en clase, fijándose en lo que está a su alrededor.

Estas ideas las refleja muy bien Crescen García (2004: 122-123):

Respecto a empezar con las mayúsculas o con las minúsculas, hay distintas teorías y todas pueden ser válidas, pero cada una implica unas dificultades que hay que tener en cuenta. Si bien las letras en mayúscula están más presentes que las minúsculas en el uso cotidiano de la lecto-escritura, son más fáciles de reconocer, leer y realizar que las minúsculas y, en general, los alumnos las tienen más visualizadas, conllevan un aprendizaje donde los juntos, los separados y los escalonamientos son más frecuentes, aunque el aprendizaje en sí mismo es más rápido. En cambio, los alfabetos en minúscula son más lentos, las graffias son más difíciles de realizar, pero los aprendizajes son más seguros y la escritura se entiende mejor y se evitan más los juntos, los separados y el escalonamiento.

Como desde hace algún tiempo sentía curiosidad por comprobar si la mayor presencia de las mayúsculas en la vida diaria es un hecho o de una impresión infundada, hice un pequeño experimento que consiste en analizar todos los letreros que encontramos en la calle Gran Vía de Colón, en el lado oriental, es decir, el de la heladería de Los Italianos.

Procedí de la siguiente forma: dediqué una mañana a fotografiar los letreros para, a continuación, copiarlos en el editor de textos Word, conservando las mayúsculas y las minúsculas. El objetivo era doble, por un lado, como he dicho, quería comprobar qué tipo de letra es más frecuente en la calle y, por el otro, pretendía estudiar la posibilidad de aprovechar estos materiales en clases de alfabetización.

Estas son algunas fotos que he realizado:



Y los resultados son los siguientes: hemos contabilizado un total de 4242 letras, de las cuales 2073 son mayúsculas y 2169 son minúsculas. Es decir, en la práctica hay un equilibrio entre ambos tipos, con ligero predominio de las minúsculas.

La explicación de la impresión de que predominan las mayúsculas se debe, sin duda, a que estas son más visibles. No obstante, encontramos carteles y letreros como el siguiente que contradice la afirmación original.



Como resultado, pues, de esta primera aproximación queremos apuntar que, en nuestra opinión y por razón de supuesta mayor presencia en la vida diaria, no hace falta limitarse a las mayúsculas. Las letras minúsculas ofrecen todas las ventajas que acabamos de señalar y, además, son igual de visibles en las calles que las letras mayúsculas.

5. MATERIALES Y ACTIVIDADES

Por lo que se refiere a los materiales, el mayor error consiste en utilizar manuales o cartillas de alfabetización diseñados para niños nativos. En España, afortunadamente, el analfabetismo está prácticamente erradicado entre los adultos y, gracias a ello, los materiales que se editan en la práctica totalidad de los casos van destinados al único colectivo que hasta hace poco podía necesitarlos.

Utilizar estas publicaciones presenta dos escollos fundamentales: por una parte, los niños nativos tienen un vocabulario muchísimo más amplio que los inmigrantes. Las palabras como *nido*, *pezuña*, *tortuga* son palabras conocidas, mientras que, en el caso de los inmigrantes, es vocabulario nuevo o poco conocido y, sobre todo, innecesario que solo recargaría su memoria.

Por otra parte, como hemos dicho ya, la lectoescritura debe ser integrada en la enseñanza del español, es decir, aplicando los principios del método comunicativos, las palabras y los textos propuestos a los alumnos deben resultarles interesantes y, sobre todo, útiles. ¿Y qué duda cabe de que es mucho más interesante saber presentarse que recitar de memoria la incomprensible secuencia *mi mamá me mima*?

Observen estos ejemplos extraídos de las cartillas de alfabetización de las editoriales Anaya (2004) y Santillana (2005):



Incluso, por razón de intereses diferentes, es aconsejable evitar manuales para alfabetizar a niños inmigrantes, porque en ellos pesa demasiado el tema de la escuela donde se desarrollan las clases.

Por ello, pues, creemos necesario combinar el uso de algún manual destinado específicamente a los inmigrantes adultos con la elaboración de materiales propios. El primer punto puede ser cubierto con cualquiera de los manuales que ofrecen alguna garantía de

calidad, esto es, se aleja de los enfoques mecánicos. Por ejemplo, tenemos los materiales patrocinados por Caja Madrid (2006) que pueden servir de guía y orientación para mantener continuidad del proceso de enseñanza.

Por lo que a los materiales originales se refiere, yo, en mis clases, estoy aprovechando materiales parecidos a las fotos que he realizado para contar el número de letras en la Gran Vía.

En un principio, puede parecer que este método es caótico y no ofrece las mismas garantías de coherencia que una cartilla que empieza por la *a* y termina por la *zeta*. No obstante, una vez más, los datos empíricos contradicen esta impresión. En la tabla ven reflejado cuántas veces ha aparecido cada una de las letras y pueden comprobar que incluso han aparecido las letras tan poco comunes como la *k* y la *w* (esta última gracias a anuncios de páginas web).

A	297	a	287
B	37	b	24
C	122	c	82
Ch	0	ch	1
D	93	d	102
E	221	e	264
F	31	f	12
G	48	g	29
H	20	h	21
I	138	i	154
J	9	j	20
K	2	k	2
L	100	l	102
Ll	5	ll	10
M	55	m	55
N	115	n	159
O	187	o	217
P	80	p	52
Q	11	q	8
R	138	r	142
S	139	s	175
T	105	t	104
U	65	u	84
V	29	v	33
X	6	x	4
Y	6	y	14
Z	14	z	12

Esto significa que si salimos con los alumnos a la calle y leemos los letreros (una opción mucho más divertida que enseñarles fotografías en clase), estos conocerán todo el alfabeto.

Pero, como hemos dicho, la alfabetización debe ser parte de la enseñanza del idioma. Partiendo de esta base, los materiales iniciales se podrán centrar, por ejemplo, en las presentaciones, los nombres de los alumnos, sus países de origen, el lugar de residencia etc. Gracias a la existencia de fuentes especiales, disponibles en Internet, es

muy fácil confeccionar cuadernos de ejercicios de lectoescritura a partir de la experiencia de nuestros alumnos. Observen como en un sencillo texto están presentes todas las vocales: «Me llamo Marcin. Tengo 32 años. Soy de Polonia, pero vivo en Granada. Me gusta España».

Por lo que a las actividades se refiere, son de sobra conocidos los ejercicios más comunes, como, por ejemplo, las necesarias actividades que fomentan el desarrollo de habilidades motrices, el reconocimiento visual y auditivo de las letras, manipulación del orden de las grafías que forman palabras y pequeños textos etc. Para ello nos sirven las letras de plástico que todo profesor de alfabetización debe tener en su casa, imágenes, textos cortados en trozos o listas de palabras para leer a los alumnos preparados de tal forma que se adecuen a su nivel de conocimiento del idioma.

Solo queremos apuntar que incluso en los primeros momentos, cuando los alumnos aprenden las grafías, hay que limitar en la medida de lo posible los tediosos ejercicios de copia mecánica que desmotivan al alumno. Una vez más conviene recordar la alfabetización debe ser significativa y, por ello, también estas actividades tienen que ser significativas e interesantes.

En este sentido, hemos mencionado ya la posibilidad de salir con los alumnos a la calle e intentar leer los letreros para, posteriormente, volver a clase y trabajar los textos que se habían visto. Para ello será muy útil realizar fotografías como las que hemos presentado aquí. Luego estas se enseñan en la pantalla de un ordenador o con un proyector.

Cabe destacar que esta sencilla actividad tiene también como objetivo despertar el interés de los alumnos por el lenguaje escrito que les rodea pero al que ignoran de manera más absoluta y sorprendente para nosotros. Sin ir más lejos, la experiencia me ha enseñado que la mayoría de los casos de inmigrantes iletrados, aún aquellos que llevan varios años en España, no reconoce el logo del Banco Santander.

6. CONCLUSIÓN

Hasta aquí nuestras reflexiones. Hemos procurado recordar algunos principios básicos que rigen la moderna enseñanza de la lectoescritura y combinarlos con datos empíricos que arrojan nueva luz sobre algunas creencias extendidas en este campo.

Me daré por satisfecho si les he logrado transmitir, por un lado, algo de mi entusiasmo por el trabajo con los inmigrantes que me ha traído mucha satisfacción personal y profesional, y, por el otro, si he despertado su interés por cuestiones metodológicas referidas a la alfabetización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Mateos, C., 2004, *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.

La Cartilla Primaria 1, 2005, Madrid, Santillana.

Miquel, L., 1995, "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica 7*, 241-270.

Nuevo Paláu, Método Fotosilábico, 1ª cartilla, 2004, Madrid, Anaya.

Rey, I., coord., 2006, *¿Cómo se dice...? Manual de español para inmigrantes*, Madrid, Caja Madrid.

Villalba Martínez F. y M.^a T. Hernández García, 2000, “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, *Carabela* 48, 2000, 85-110.

EL INDEFINIDO EN *-EMOS/-AMOS* EN ANTEQUERA (MÁLAGA)

María de la Sierra Tejada Giráldez
Alba Pérez Muñoz

0. INTRODUCCIÓN

En este estudio se explora el uso de la forma analógica *-emos*, de la primera persona del plural del pretérito indefinido de los verbos de la 1ª conjugación, en vez de la etimológica *-amos* (Ejemplo: *ayer lleguemos a Madrid*, por “ayer llegamos a Madrid”) en hablantes de Antequera (Málaga). A continuación expondremos los pasos de elaboración del trabajo, así como los resultados obtenidos.

1. METODOLOGÍA

Los pasos para la elaboración de nuestro estudio se corresponden con los propios de la sociolingüística:

1.1. Primeramente observamos a la comunidad de hablantes para destacar lo rasgos que en nuestra opinión merecen ser estudiados.

1.2. Una vez que tenemos todos los fenómenos lingüísticos que más curiosidad nos han aportado, elegimos uno convirtiéndolo en la variable que queremos estudiar. La variable se refiere a las distintas formas de manifestarse un mismo fenómeno. Por ejemplo: imaginemos que queremos estudiar la /s/ implosiva en Andalucía, pues esta /s/ se manifiesta de diversas maneras: aspirada, pérdida o bien se conserva como sorda o como sonora. Pues bien, cada una de estas posibilidades de pronunciar la /s/, es decir, la variable, son sus respectivas variantes.

En nuestro caso, elegimos la variable *-emos*, *-amos*.

Una vez situados en este punto elaboramos una hipótesis, la cual deberá plasmarse en variantes no sólo sociológicas, sino también lingüísticas.

En nuestra hipótesis hemos considerado los siguientes factores: la terminación de los verbos de la 1ª conjugación de la primera persona del plural del pretérito indefinido en *-emos* en vez de en *-amos*, que es la variable dependiente (Ejemplo *lleguemos* en vez de *llegamos*). Como veremos a continuación, este uso se registra en personas cuyo nivel de estudios es bajo. Entre las variables independientes hemos considerado: sexo, edad, generación, profesión, pueblo, estudios, clase social, contacto con los medios, contacto con la norma, relación con otras gentes y la profesión y estudios de los padres.

1.3. El tercer paso, consiste en obtener muestras de dicho fenómeno y se nos puede presentar el problema sobre cómo obtener dichas muestras. Pues bien, existen diversos métodos que permiten recoger estas muestras, pero nosotros nos quedaremos con la conversación grabada porque consideramos que es el método más espontáneo. Además

le hemos pasado a los informantes un cuestionario sociológico. El entrevistado debe tener conocimiento en todo momento de que está siendo grabado. En la medida de lo posible hemos seguido el método de redes sociales al objeto de obtener con más facilidad las muestras de habla. Hemos anchado la red en nuestra propia familia, lo que nos ha proporcionado una serie de ventajas a la hora de elaborar las entrevistas, pues al tener un vínculo cercano con el entrevistado la información surgirá de forma natural y espontánea.

Existe un sinfín de inconvenientes a la hora de realizar la entrevista. Los problemas con los que nos hemos encontrado son:

Los entrevistados al ser conscientes de que la conversación está siendo grabada se comportan de una forma que se aleja de sus usos lingüísticos habituales, cambiando su pronunciación e incluso negándose a hablar. Para poder conseguir un registro espontáneo debemos hacer preguntas que inciten el interés del informante, teniendo en cuenta que no todas las preguntas que hagamos al interlocutor, llegarán necesariamente al fenómeno que estudiamos. De manera, que se debe inducir a ello con preguntas pertinentes y por supuesto nunca dejar claro de qué fenómeno concreto estamos tratando ya que, deliberadamente, el interlocutor tenderá a realizarlo de forma correcta.

Con todo esto, queremos decir que el informante deberá estar en una situación relajada para que las muestras recogidas siempre sean pertinentes. El número de entrevistas deberá ser tantas como hagan falta para que la muestra sea representativa. En nuestro caso (tablas 1) hemos trabajado con 16 informantes que se concentran fundamentalmente en el nivel de instrucción medio.

Debemos tener presente que antes de realizar la entrevista para obtener muestras de nuestra variable, pasamos un cuestionario lingüístico a todas las personas que participan en nuestro estudio, de forma que cada pregunta nos aporte información sobre la hipótesis que nos formulamos en un principio. Labov afirmaba que con 10 o 20 entradas por informante era suficiente, otros creían en cambio que harían falta unas 30.

1.4. El siguiente paso es el de codificación y tabulación de las variables. Así pues, a las variantes de la variable dependiente les asignamos los siguientes códigos: *-emos* se representa con el código 1 y *-amos* con el 2.

Nuestro cuestionario fue el siguiente:

1. Variable dependiente:

1. *-emos*
2. *-amos*

2. Sexo:

1. Hombre
2. Mujer

3. Edad:

4. Generación:

1. Hasta 30 años
2. De 31 hasta 55
3. Más de 55

5. Profesión:

1. Obreros no cualificados, eventuales, amas de casa, estudiantes.
2. Obreros cualificados, oficinistas, asalariados del comercio.
3. Propietarios sin asalariados, funcionarios, encargados, profesión liberal media.
4. Propietarios con asalariados y profesionales liberales superiores.

6. Pueblo:

1. Centro de Antequera

2. Periferias
7. Estudios:
 1. Estudios primarios → 0- 6 años de asistencia
 2. Estudios secundarios → 7- 12 años de instrucción
 3. Estudios universitarios → + de 12 años de instrucción
8. Clase social:
 1. Clase alta
 2. Clase media
 3. Clase baja
9. Contactos con los medios:
 1. Prensa nacional y local diariamente, más de 10 libros al año, escucha la radio y ve la TV con criterio selectivo.
 2. Prensa local y nacional ocasionalmente, no diariamente, lee algún libro al año, radio, TV entre 10 y 20 horas.
 3. No lee más que prensa local, deportiva y revistas del corazón, TV entre 20- 30 horas.
 4. Sólo ve TV, lee prensa deportiva y del corazón.
10. Contacto con la norma:

¿Le da importancia al uso correcto de la lengua? ¿Cree que el “buen” uso de la lengua influye en el desarrollo de su trabajo y de su vida social?

 0. Nada
 1. Poco
 2. Bastante
 3. Mucho
11. ¿Se relaciona con gente que no sea de la ciudad?
 1. Sí
 2. No
12. Nombre la profesión de sus padres y si han cursado estudios superiores:

Es muy importante codificar los datos correctamente, porque un error podría alterar todo el trabajo.

Como se observa en la tabla 1, las variables de preestratificación han sido: sexo, edad e instrucción.

	Grado de instrucción					
	Alta		Media		Baja	
	H	M	H	M	H	M
Hasta 30 años	1		3	2		
De 31 hasta 55	1	1	1	2		1
Más de 55			1	2	1	

Tabla 1: distribución de la población

En cada celda damos el número de informantes que hemos encuestado. Las generaciones la hemos segmentado del siguiente modo: hasta los 30 años, de 31 hasta 55 y más de 55 años. Para este análisis de la clase social también hemos hecho tres grupos.

En una tabla de Excel contabilizamos las variables que vamos a estudiar en cada entrevista y asignamos a cada variable el código de le corresponde en el cuestionario (sexo, edad, generación...) se irán colocando en la casilla correspondiente de cada informante para poder así más fácilmente introducir los resultados en el programa estadístico SPSS. Como ejemplo, tenemos la tabla 2 que representa al informador nº 1, si observamos la casilla del sexo, vemos como debajo hay un 1, ese nº si nos vamos al cuestionario sociológico en el apartado de sexo, vemos como tiene el valor de hombre,

si fuera un 2 sería mujer y así ocurre con los demás. Las palabras que aparecen a la izquierda son todas las entradas que hemos obtenido de ese informador.

	Nº	VL	Sexo	Edad	Genr	Prof	Pobl	Estud	C S	CM	CN	Rel
Hablemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Andemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Empecemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Llevamos	1	1	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Estábamos	1	1	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Empecemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Lleguemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Hablemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Preguntemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Peguemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1
Pensemos	1	2	1	23	1	2	1	2	2	2	2	1

Tabla 2: Tabla de codificación del informante 2

1.5. El siguiente paso consiste en introducir los códigos en un programa estadístico, en nuestro caso hemos utilizado el SPSS, y crear las variables correspondientes. En este paso hemos de estar muy atentos para no alterar ningún dato, puesto que la información obtenida será determinante para la conclusión.

Antes de mostrar los resultados sería conveniente explicar el término chi-cuadrado, un término estadístico que permite evaluar la pertinencia del resultado obtenido. Es decir, sirve para aceptar o rechazar la hipótesis. El chi-cuadrado proporciona una medida de asociación entre dos variables. Nos dice si estas dos variables están asociadas. Si las variables son independientes, el coeficiente (significación) será cero y, por tanto, la tabla y su resultado será útil. Si el número de la significación es elevado, el resultado de esa tabla no será totalmente pertinente.

2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Como se puede apreciar en la tabla 3, en la comunidad que estudiamos domina la forma etimológica de la primera persona del plural del pretérito indefinido de los verbos de la 1ª conjugación (65.3%). Sin embargo, el índice que arroja la variante analógica –*emos* alcanza un valor destacado (34.7) que merece ser analizado.

VARIABLE	N	%
–amos	113	65.3
–emos	60	34.7

Tabla 3: Resultado de *–amos / –emos*

A continuación intentaremos conocer los factores que condicionan la aparición de esta variante antiestándar. Los resultados de nuestro análisis los expondremos en unas tablas acompañadas de una pequeña explicación.

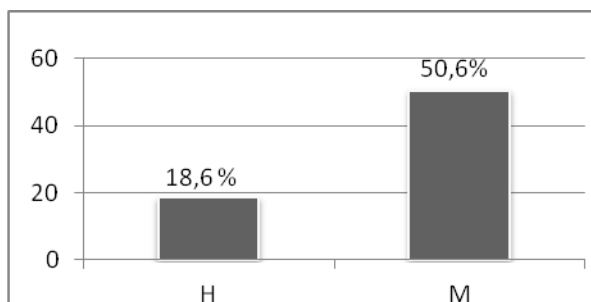


Gráfico 1: uso de la forma *-emos* según sexo
(Chi-cuadrado: 17,9/Significación: ,000)

Según los resultados obtenidos, el índice de las formas en *-emos* es más alto en mujeres (50,6%) que en hombres (18,6%). Llama la atención este resultado, habida cuenta de que las mujeres, en general, suelen optar por las formas más prestigiosas. En cambio, aquí hemos obtenido un resultado contrario.

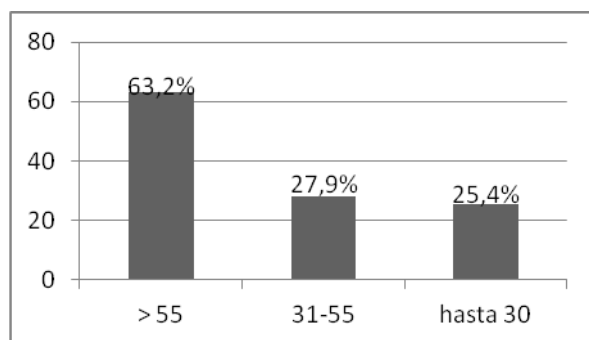


Gráfico 2: uso de la forma *-emos* según generación
(Chi-cuadrado: 17,520/Significación: ,000)

Observamos como el índice de aparición de la forma analógica *-emos* es mayor en personas con más de 55 (63,2%). Además hay que destacar cómo en las generaciones siguientes el uso de la terminación *-emos* va descendiendo notablemente. Ello debe interpretarse en el sentido de que hay un proceso de abandono de las formas antietimológicas en *-emos*. La estratificación abrupta que muestran los resultados indica que se trata de un uso característico de los hablantes de la tercera generación.

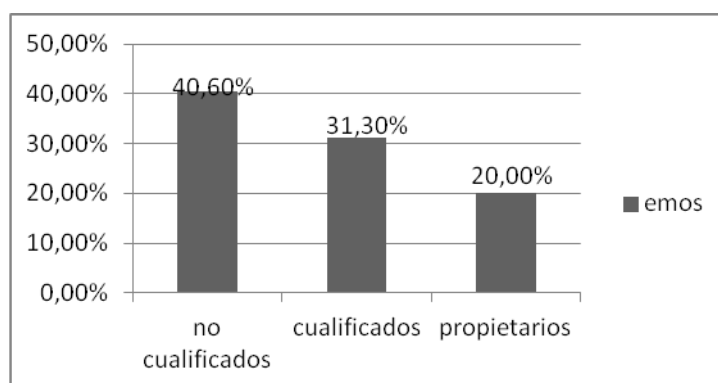


Gráfico 3: uso de la forma *-emos* según profesión
(Chi-cuadrado: 5,117/Significación: ,077)

Pese a que los resultados del análisis indican que este factor no es significativo (Significación: ,077), sin embargo, los datos muestran una mayor frecuencia de las formas en *-emos* en el grupo de trabajadores no cualificados (40,6%). En los otros dos grupos de trabajadores los valores descienden, mostrándose una menor frecuencia de la variante *-emos* en los propietarios de un negocio (20%).

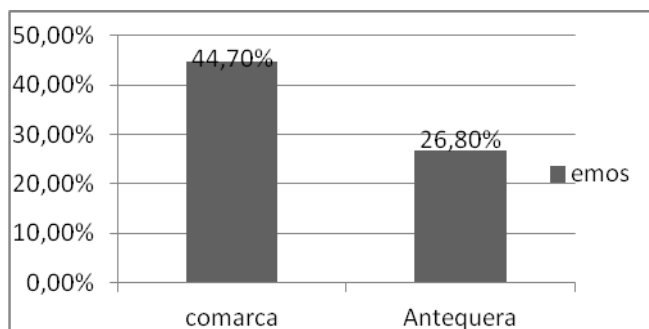


Gráfico 4: uso de la forma *-emos* según que los informantes procedan de la comarca de Antequera o habiten en la ciudad (Chi-cuadrado: 6.049/Significación: ,000)

La utilización de la forma *-emos* presenta un mayor porcentaje en la comarca de Antequera (44,7%) que en la propia ciudad (26,8%). La diferencia porcentual entre uno y otro lugar es casi el doble, lo que indica el carácter rural de esta variable.

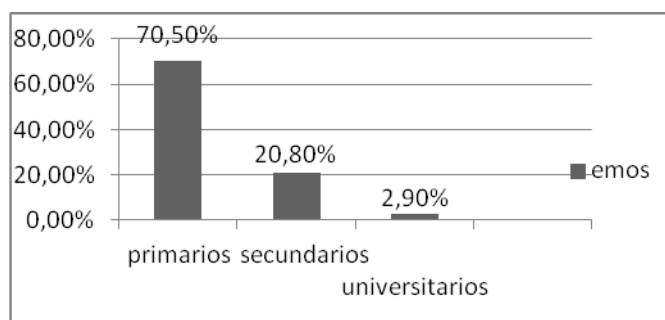


Gráfico 5: uso de la forma *-emos* en función del nivel de estudio de los informantes (Chi-cuadrado: 56,748/Significación: ,000)

Como la gráfica muestra, la forma *-emos* es propia de la población cuyo nivel de instrucción es básico, siendo prácticamente inexistente en los hablantes con niveles universitarios. Ello indica, pues, que el nivel de estudios influye notoriamente en el uso del fenómeno que analizamos.

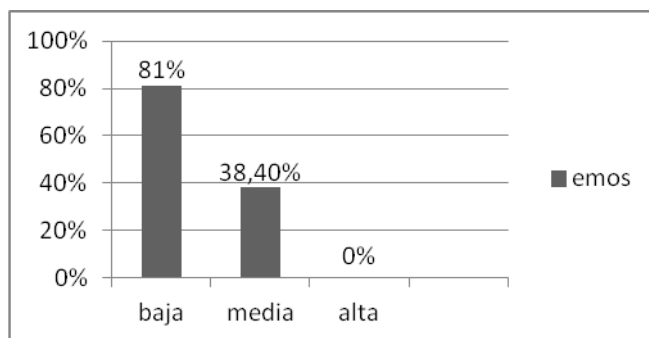


Gráfico 6: uso de la forma *-emos* según la clase social de los hablantes (Chi cuadrado: 41,766/Significación: ,000)

En este caso, la gráfica nos indica que el uso de la forma analógica *-emos* no alcanza a la clase social alta, que efectúa correctamente, en la totalidad de los casos, la conjugación de la 1ª persona del plural del pretérito indefinido de los verbos de la primera conjugación. Cabe considerarlo como un rasgo estigmatizado, característico de hablantes pertenecientes al nivel sociocultural medio y, sobre todo, bajo.

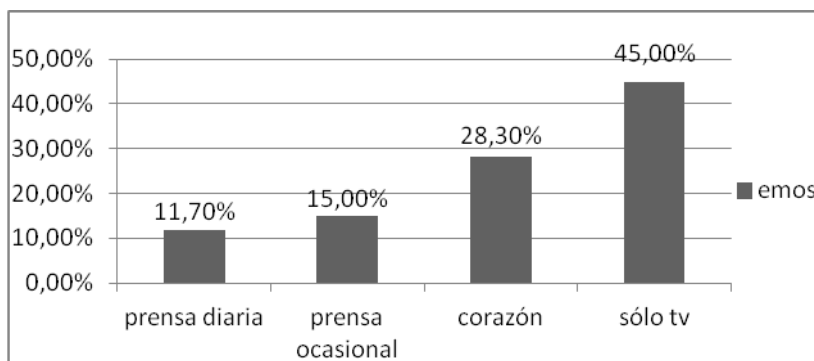


Gráfico 7: uso de la forma *-emos* según la influencia del contacto con los medios (Chi-cuadrado: 64,133/Significación:.,000)

Aquellos que aseguran que únicamente ven la televisión y no leen ningún libro al año, tan solo prensa del corazón y deportiva son los que poseen un porcentaje más alto de *-emos* (45%). Fenómeno que desciende hasta un 11,17% en aquellos informantes que leen la prensa diariamente, escuchan la radio y ven la televisión con un criterio selectivo.

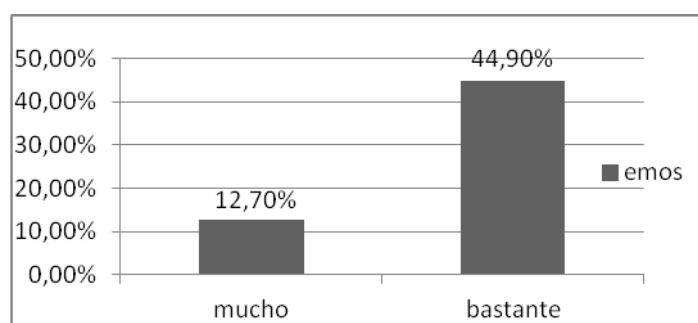


Gráfico 8: uso de la forma *-emos* según la importancia que le concede el hablante a la corrección de la norma (Chi-cuadrado: 17,157/Significación:.,000)

Como se aprecia en el gráfico 8, los índices de uso de la forma analógica *-emos* descienden considerablemente en los hablantes que conceden mayor importancia al uso correcto de la lengua. Así pues, los hablantes que consideran que el uso correcto de la norma es muy importante minimizan, como es de esperar, el uso de la terminación *-emos* (12,7). En cambio, los que conceden menos importancia al uso de la norma muestran un ascenso considerable en el porcentaje de la terminación *-emos* (44,9%).

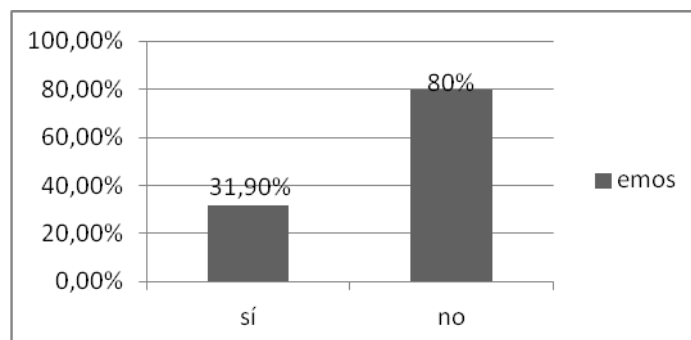


Gráfico 9: que indica la influencia de las relaciones con habitantes de otras ciudades en la realización de la variante *-emos* (Chi-cuadrado: 9,622/Significación: ,002)

Esta gráfica muestra que el contacto de los informantes con otras ciudades disminuye la utilización de la terminación *-emos*. Por el contrario, aquellos que no han mantenido un contacto con otras ciudades lo utilizan con mayor asiduidad (80 %).

3. CONCLUSIONES

A continuación ordenamos los factores estudiados en este trabajo en función de su incidencia en la variación de la variable dependiente. Para ello tomaremos como punto de referencia el valor que manifiesta el chi-cuadrado en cada factor analizado. Excluimos en esta reflexión final las variables que no han alcanzado un índice de significación suficiente, es decir, desatendemos las que no han llegado a ,000.

1. El contacto con los medios (gráfico 7) ofrece el chi-cuadrado más elevado (64,133). Hemos de aceptar, pues, que es el factor que más influye en la variación del fenómeno que estudiamos. En este caso, los hablantes que con más frecuencia usan la variable *-emos* son los que aseguran ver sólo la televisión y no realizar ningún tipo de lectura (45.0%).
2. El nivel de estudios del hablante (gráfico 5) se sitúa en segundo lugar ya que su chi-cuadrado es también relativamente alto (56,748). Las personas con más baja escolarización son los que patrocinan con más fuerza las formas analógicas (70.5%).
3. El tercer lugar lo ocupa la variable referente a la clase social a la que se vinculan los hablantes (chi-cuadrado 41,766). Los individuos pertenecientes a los sociolectos más bajos suelen hacer un uso más frecuente de *-emos* (81.0%).
4. En cuanto a la variable sexo, hay que destacar el hecho de que sean las mujeres la que patrocinan con más claridad la aparición de las formas antiestándar (50.6%), siendo así que se trata de un grupo que habitualmente opta por las formas de prestigio.
5. La variable generación, cuyo chi-cuadrado es 17,520, también se ha manifestado significativa en nuestro análisis. En este caso son las personas mayores de 55 años, las pertenecientes a la tercera generación, las que apoyan con intensidad el fenómeno que estudiamos (63.2%).
6. La variable que atiende al valor que los hablantes le conceden al uso correcto de la lengua ha sido, como es de esperar, significativa en este estudio. Así pues, aquellas personas que se muestran ajenas a la norma lingüística son las que tienden a hacer un uso más frecuente de la variante antiestándar (44.9%).

7. En último lugar hemos de hacer referencia a la variable que analiza el origen del hablante. Los informantes procedentes de la comarca de Antequera hacen un mayor uso de las formas en *-emos* (44.70).

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten descubrir los rasgos generales de los hablantes que usan con más frecuencia el rasgo que estudiamos. Así pues, la persona que con más asiduidad emplea la forma *-emos* en la primera persona del plural del pretérito indefinido de los verbos de la 1ª conjugación suele ser una mujer que se caracteriza por los siguientes rasgos: no lee libros, solo ve la televisión, ha recibido una escasa escolarización, pertenece a la clase social baja, tiene más de 55 años, no le presta importancia al uso correcto de la lengua y procede de la comarca de Antequera.

Según los porcentajes obtenidos, los factores que mejor identifican al usuario de las formas antiestándar son la clase social (81.0%) y la escolarización (70.5%).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, M., 2003², *Sociolingüística* (2º ed. Corregida y aumentada), La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Hernández Campoy, J. M. y M. Almeida, 2005, *Metodología de la investigación sociolingüística*, Málaga, Comares.
- Labov W. 1983, *Modelos sociolingüísticos*, Madrid, Cátedra.
- Moreno Fernández, F., 1990, *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.

LA ENSEÑANZA DE LÉXICO ESPAÑOL EN LA MATERIA DE INFORMÁTICA DE LA ESO: OTRAS ALTERNATIVAS Y POSIBLES SOLUCIONES

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

El extranjerismo y el neologismo no son, en sí, un mal para el idioma. Lo que hace falta es que estas importaciones sean, ante todo, necesarias, y que se acomoden bien al genio del idioma, como había dicho Rufino Cuervo: esto es, que se amolden a las estructuras formales de nuestra lengua; y, sobre todo, hay que evitar que esta introducción de extranjerismos y neologismos ocurra anárquicamente: que cada país o cada región escoja un término distinto para denominar un mismo objeto nuevo (Seco 1998)

En todos los manuales y libros de texto que versan sobre los medios de comunicación ya aparece la Informática/Internet, junto con la televisión, como los medios más importantes e influyentes en la sociedad del siglo XXI.¹

En esta comunicación intentamos tan sólo hacer reflexionar sobre si gran parte del léxico técnico y/o inventado en el mundo informático es necesario o no y si la provisionalidad por la que se caracterizan muchas de sus unidades léxicas merece la pena ser estudiadas y analizadas (registradas, recogidas y definidas) como parte integrante ya del léxico común de una lengua, en este caso, la española², o deben ser relegadas a un segundo lugar, esto es, a los vocabularios específicos o particulares.³

No pretendemos en absoluto abarcar y analizar la totalidad del lenguaje o léxico informático de la materia de la ESO, pero sí, a través de un gran número de palabras de frecuente uso, comprobar cómo, en la mayoría de las veces, es totalmente innecesario inventarse términos o incluso adoptar tecnicismos (generalmente anglicismos) o tener que crear nuevas acepciones para aludir al mundo del ciberespacio. Probablemente, la inmensa mayoría de los alumnos (y el público en general) entendería con mucha mayor facilidad gran parte del léxico sectorial, especializado, especial, del lenguaje informático que se usa a través de la red. Es decir, es lógico que dos especialistas utilicen los términos '*hard disk*' o '*floppy*' pero nuestro objetivo es que los usuarios no especialistas se acostumbren a decir o emplear 'disco duro' y disquet'.

No hay duda de que Internet ha penetrado ya en nuestras vidas de una manera irremediable, y por tanto, también en nuestras mentes y, en consecuencia, como es lógico, en parte de nuestro lenguaje habitual y común. Internet está aportando un buen número

¹ Es más: si observamos el lenguaje técnico específico de la Informática, con respecto al resto de los lenguajes especializados, éste ha mantenido, desde su origen, un ritmo de crecimiento constante y una progresiva difusión más allá de su ámbito especializado.

² J. A. Millán (2004), por ejemplo, repasa la historia de las incorporaciones del vocabulario de las tecnologías de la información y de paso, considera su papel en el seno del diccionario académico.

³ Véase, entre otros, a Aguado de Cea (1996). Aborda en profundidad la formación y el análisis del léxico informático.

de palabras al idioma. De ahí que se produzca la más variopinta saga de fenómenos (casi siempre con un enorme influjo del inglés).⁴ Como nos invade una nueva realidad, una nueva tecnología, los hablantes necesitamos nuevos nombres, palabras que acompañen a los hechos; de lo contrario, no podremos desenvolvernos adecuadamente en un ambiente lingüísticamente enrarecido y nos veremos obligados a recurrir siempre al extranjerismo. Los *extranjerismos* consisten en el uso de vocablos o expresiones de otro idioma en el nuestro sin necesidad. Por eso, muchas veces, recurrimos al *préstamo* de vocablos foráneos cuando carecemos del apropiado en el nuestro. De cualquier modo, el uso de términos extranjeros en el idioma no es nada nuevo. Ha sido, por el contrario, una constante en el proceso evolutivo de nuestra lengua española (y de todas en general) que, a la larga, ha contribuido sustancialmente a su enriquecimiento.

Dentro del léxico español, existen miles de palabras tomadas de otras lenguas modernas e incorporadas oficialmente a lo largo de los siglos a nuestro vocabulario oficial mediante el proceso llamado *adopción*. Estas voces son, con toda legalidad, castellanas y con frecuencia, su origen foráneo sólo es conocido por los expertos en Informática (en este caso). Otras veces, tenemos necesidad de recurrir a un término extraño para suplir las deficiencias de nuestra lengua, sobre todo en materia técnica y científica.

Pero, este nuevo léxico o lenguaje, ¿hay que aceptarlo en forma original (generalmente en inglés), traducirlo al español o buscarle una denominación acorde con el genio del idioma castellano? Ésta es, desde nuestro punto de vista, la cuestión que hay que suscitarle al alumno de Informática de la ESO. Creemos que todavía el profesor de lengua española⁵ tiene mucho que decir y puede aportar otras alternativas y soluciones a los vocablos enteramente ingleses ('virus', 'página', 'ratón', 'mensaje', 'dirección',...). Consideramos que el esfuerzo de buscar vocablos españoles precisos merece la pena, ya que, sin duda, es un paso imprescindible para el correcto avance de una ciencia y técnica en constante evolución, como es la Informática. Veamos, como simple botón de muestra, algunos ejemplos ilustrativos de este lenguaje de la especialidad de informática:

1. 'BAJAR' → es una pésima traducción y adaptación; en realidad, es un verbo mal empleado porque cuando lo que se baja no deja de estar donde estaba, sino que, en realidad, se duplica. Tenemos en español el verbo 'copiar' (también se emplea lo contrario: 'subir' frente al más correcto 'cargar'). Tanto 'bajar' como 'subir' son dos claras clonaciones del inglés. Su significado literal es 'descargar en el ordenador archivos de Internet', del inglés 'to download'.
2. 'ARCHIVO/FICHERO' → en principio, se trata de un único documento y no de un lugar donde se ordenan varios. La suma de documentos puede conllevar un archivo o fichero. 'Archivo', del inglés 'file', es un conjunto de documentos.
3. 'HARDWARE y SOFTWARE' → se trata de dos auténticos 'barbarismos' (extranjerismos), que deben ir sustituyéndose paulatinamente por 'aparato' y 'programas'.
4. 'COMANDO' → es una palabra que está arrinconando a nuestro sustantivo 'orden'; igual sucede con la expresión 'EN TIEMPO REAL', equivalente a nuestro adjetivo 'inmediato' o a la expresión adverbial 'al instante, simultáneamente'.

⁴ Así, por ejemplo, J. R. Belda Medina (2003) analiza en un gran trabajo, desde un punto de vista contrastivo inglés y español, los recursos léxicogenésicos utilizados en la terminología científica y en la relativa a Internet.

⁵ En este sentido, sería deseable, para remar en la misma dirección, que el profesor de Informática utilice un léxico adecuado, lo cual requiere una sensibilidad especial para buscar con cierto rigor la traducción de los numerosos términos científicos y técnicos que constantemente aparecen, de origen fundamentalmente anglosajón.

5. 'CLICAR/CLIQUEAR' → en lugar del verbo español 'pulsar'.
6. 'MAIL' → préstamo total sustituible por una palabra anterior a ella como el calco 'mensaje'. También disponemos de 'carta', 'correo', 'buzón'...
7. 'LINK' → por 'enlace'.
8. 'PLUGIN' → por 'conectar'.
9. 'E-' → por el prefijo griego 'ciber'.⁶ Procede del inglés 'electronic'.
10. 'ESTAR ON-LINE' → por 'estar conectado'.
11. 'PASSWORD' → por 'contraseña'.
12. 'PLUG-IN' → bien por 'pluguín' o 'enchufar unos programas con otros'.
13. 'CHATEAR' → del inglés 'to chat', por 'charlar' (de ahí, 'chat' por 'charla').
14. 'MINIMIZAR' → por 'reducir'.
15. Etc.

Pensamos que este tipo nuevo de léxico es innecesario y debe ser utilizado con mesura. En el idioma español hay palabras y éste sabe adoptar para el lenguaje común determinadas unidades léxicas o expresiones e incluso los 'tecnicismos' fáciles de entender. No obstante, sabemos que es ir contracorriente no aceptar que Internet, el mundo del ciberespacio, el lenguaje o léxico especializado en Informática está creando a pasos agigantados y de forma constante un léxico especializado. Lo que está claro es que a medida de que todo lo relativo (desde el punto de vista léxico) a la Informática se empieza a popularizar, las palabras (extranjerismos anglicanos) van desapareciendo. Ese es nuestro deseo y además lo podemos llevar a cabo sustituyéndolo o adaptándolo a nuestro propio léxico excepto aquellos tecnicismos claves e imprescindibles en el mundo informático.⁷ Creemos que los términos técnicos informáticos innecesarios tienen que tender a desaparecer y aquellos tecnicismos claves de Informática acaban popularizándose sin que afecten a la esencia de la estructura de nuestra lengua, e incluso se permiten el lujo de adoptar las tendencias generales de la lengua española.

Grosso modo, podemos observar fácilmente que la inmensa mayoría de los neologismos provisionales que nos asaltan desde la Internet / Informática están relacionados con los *préstamos* y *calcos*. Confiamos en que serán sustituidos paulatinamente por palabras nuevas que forman parte del acervo léxico de nuestro idioma o se adaptan a los mecanismos o procedimientos de formación de palabras de que dispone el español. Los términos anglicanos se pueden adaptar a la estructura léxica de la lengua receptora (la española) o bien pueden utilizarse como anglicismos en crudo. Se trata, la mayoría de las veces, de conceptos técnicos, que vienen a definir o nombrar realidades nuevas existentes en otra lengua o que no tienen por otro lado, una fácil traducción y/o adaptación. Nos consolamos con Á. Rosenblat (1967: 155-192) cuando ya hace un tiempo nos advirtió que "(...) en la evolución de la lengua conviven una corriente innovadora, que implica sustituciones y desapariciones, y otra conservadora, que primero frena a la otra corriente y después restaura el idioma".

⁶ Se está poniendo de moda en los medios de comunicación, a raíz de la gratuidad de portátiles por parte del Ministerio de Educación para los escolares de 5º de Primaria, los neologismos 'ciberacoso', 'ciberseguridad'...

⁷ Algo similar ha pasado, como ya sabemos, con el lenguaje especializado del deporte más universal llamado fútbol: inventado en Inglaterra trajo consigo un gran número de términos que poco a poco han desaparecido, siendo sustituidos por las voces autóctonas: 'referee' por 'árbitro'; 'goalkeeper' por 'portero'; 'linier' por 'juez de línea'; etc.

Así pues, ante esta nueva oleada léxica que nos acecha,⁸ proponemos en una clase de Informática de la ESO explicar así los conceptos claves de esta materia, ofreciendo al alumnado, junto a los términos fundamentales de este lenguaje especializado, otras posibilidades y alternativas, tan lícitas como los términos puramente ingleses.

Antes de nada, de forma muy superficial, estableceríamos desde el punto de vista de la formación de palabras, la clasificación en la que se podrían encuadrar los términos informáticos:

1. Términos tomados directamente del inglés y adaptados en su forma al español: ‘chatear’ > ‘chat’; ‘resetear’, ‘formatear’...
2. Términos adaptados en inglés que alternan con su traducción en español: ‘mouse’ > ‘ratón’; ‘window’ > ‘ventana’, etc.
3. Términos adoptados íntegramente en inglés: ‘hardware’, ‘software’, ‘router’, ‘login’...
4. Términos traducidos del inglés al castellano: ‘impresora’ > ‘printer’; ‘icono’, ‘menú’, ‘carpeta’, ‘tarjeta’...
5. Siglas, como ‘www’, ‘ram’, ‘rom’, ‘web’...
6. Expresiones cuyo significado se desplaza del campo de la Informática: ‘cambiar el chip’, ‘desconectarse’, etc.
7. Usos metafóricos: ‘ratón’, ‘navegar’, ‘virus’, ‘menú’...

Más o menos, lo propondríamos con esta serie limitada de ejemplos de la siguiente manera:¹⁰

1. ‘SOFTWARE’: es un préstamo léxico integral no adaptado (es decir, un extranjerismo) a causa de su complicada forma gráfica, pero se mantiene así porque su significado metafórico ha impedido también su integración en forma de calco léxico. Su significado sería ‘conjunto de programas de computación’. ‘Software’ es una formación analógica con ‘hardware’ y éste designa el dispositivo lógico o programas de un ordenador; el equivalente ‘soporte lógico’, recomendado por el DRAE, tiene su equivalente francés en ‘logiciel’, de poco uso en español.
2. ‘MÓDEM’: designa un aparato que transforma señales digitales en señales analógicas y viceversa. Generalmente, del ordenador a la línea telefónica y viceversa, en el caso de Internet. Se trata, una vez más, de un préstamo léxico integral formado en inglés mediante el procedimiento de la *acronimia* o amalgama (‘modulator’ + ‘demulator’).
3. ‘RATÓN’: alude al dispositivo manual que mueve el cursor en la pantalla y es el más típico de los numerosos *calcos semánticos* del lenguaje informático; del inglés ‘mouse’, con el significado literal compartido de ‘pequeño roedor’.¹¹

⁸ Para J. Medina López (1996: 34), “Este lenguaje constituye una *jerga* que cada día adquiere mayor importancia por su variedad, dinamismo y expansión internacional”.

⁹ Véase a M. Cruz Piñal en <<http://elies/rediris.es/elies/1/62.htm>>.

¹⁰ Hay que advertir claramente que en el lenguaje informático hay que distinguir entre ‘CALCO TRADUCCIÓN’, esto es, formas léxicas que adquieren un significado nuevo de la unión de significantes pre-existentes; por ejemplo, ‘base de datos’ (‘data base’) y ‘CALCO SEMÁNTICO’, es decir, un significante de la lengua receptora (en este caso, la lengua española) añade al suyo un significado nuevo, una nueva acepción: por ejemplo, ‘ventana’ (‘window’). De ahí que la avalancha de términos ingleses siempre ha despertado viejos debates. Uno de ellos es el de uso directo (o calco) frente al uso de palabras tradicionales del español.

¹¹ El DRAE (1992) ya recogía esta nueva acepción: “**4. Infor.** Mando separado del teclado de un ordenador que se maneja haciéndolo rodar sobre una superficie...”.

4. ‘PC’: es un préstamo léxico integral, consistente en una *sigla* alfabética deletreada cuya pronunciación en español es /pe-zé/ que remite al sintagma inglés ‘*personel computer*’ (en ocasiones, es traducido al español como ‘ordenador personal’).
5. ‘*ESCANEO*’: es un derivado híbrido del inglés ‘*scanning*’ mediante importación de la raíz y sustitución o traducción del sufijo ‘-ing’ por el español ‘-eo’ con valor de verbal de acción.
6. ‘*INTERNET*’: sinónima de ‘cibespacio’, la Internet designa un sistema internacional de comunicación que permite el intercambio de información por ordenador a través de enlaces de hipertextos; se trata de un préstamo léxico integral no adaptado (extranjerismo), marca registrada formada en inglés mediante el procedimiento de acronimia o amalgama (‘*International + Network*’).
7. ‘*BASE DE DATOS*’: es un calco léxico del inglés ‘*data base*’.
8. ‘*EL USUARIO PUEDE VISUALIZAR EL ARCHIVO ABRIENDO UNA VENTANA Y MODIFICAR SU CONTENIDO EJECUTANDO LOS COMANDOS QUE APARECEN EN LA BARRA DE HERRAMIENTAS*’:¹² esta oración extensa, compuesta por dos coordinadas copulativas, propia del lenguaje informático, pone de manifiesto lo difícil que es entender un manual de instrucciones teóricamente escrito en español pero con una constante alteración semántica de las palabras nativas por influencia del inglés técnico. Gracias al calco semántico, se crean en español unos equivalentes que resultan algo más comprensibles que las originarias voces inglesas de etimología germánica:
 - a) ‘*archivo*’ con el valor de ‘documento informático’, es un claro calco semántico del inglés ‘*file*’.
 - b) ‘*ventana*’, cuadrado que aparece en la pantalla: es otro calco semántico del inglés ‘*window*’.
 - c) ‘*herramientas*’, con el significado de ‘programas de servicio’, es otro calco semántico del inglés ‘*tools*’.
 - d) ‘*comando*’, es un anglicismo semántico parónimo, ya que en inglés ‘*command*’ tiene el valor de ‘orden informática’.

En síntesis, confiamos en que, al final, la lengua española expelerá de sí los términos inútiles antes o después, y los que quedan estarán integrados y asimilados, tal y como ha sucedido con otros tantos términos tan normales hoy día en el español común: ‘gol’, ‘whisky’, ‘pizza’, ‘sándwich’,... Queremos dejar bien claro que nuestro objetivo no es incitar a prohibir el uso del inglés, sino a potenciar al máximo la presencia del español en la ciencia y en la técnica, favoreciendo la difusión de las nuevas voces españolas que se refieren a este lenguaje específico.

Para terminar este pequeño estudio, queremos resaltar que sólo, muy por encima, hemos centrado nuestro interés en el aspecto léxico, pero para próximas citas o convocatorias, como una pequeña cala, aludiremos al papel que está desempeñando la Informática en la expresión escrita, tanto en la escuela, en la ESO como en el Bachillerato. Esta cuestión ya es ‘harina de otro costal’, puesto que se imponen las vulgaridades, aparece un lenguaje superficial, no hay criterios en la acentuación ni en la puntuación, suele haber una ortografía deficiente, se usan otros códigos, destaca la ausencia de subordina-

¹² El ejemplo, muy ilustrativo, está tomado de J. Gómez Capuz (2005: 51).

das, incorrecciones gramaticales, nuevas siglas y abreviaciones alfanuméricas y emite-
conos...¹³

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado de Cea, G., 1996, *Diccionario comentado de terminología informática*, Madrid, Paraninfo, 2ª edición.
- Aguado de Cea, G., 2003, “El lenguaje de informática e Internet y su traducción”, *Reviews*, pp. 113-118.
- Amigot, M., 2007, “¿Es el lenguaje de Internet un lenguaje específico?”, *Congreso Internacional de Cartagena* (“El español en el ciberespacio”).
- Ayora Del Olmo, A., 2003, “Incorporación de léxico de la Informática al registro coloquial de la lengua”, *Jornadas de Fomento de la Investigación*, Universitat Jaume I, pp. 1-14.
- Belda Medina, J. R., 2003, *El lenguaje de la informática e internet y su traducción*, Universidad de Alicante, Servicio de publicaciones.
- Calvo Revilla, A. Mª, 2002, “Cambios lingüísticos ante el proceso de innovación tecnológica de la comunicación digital”, *Espéculo*, Universidad Complutense de Madrid, número 20.
- Carpi, E., 2002, “Lenguaje informático y lengua española”, *Centro Virtual Cervantes*, volumen II, AISPI, pp. 73-84.
- Cebrián, J. L., 1998, *La red*, Madrid, Taurus.
- Crystal, D., 2002, *El lenguaje e Internet* (trad. Pedro Tena), Madrid, Cambridge.
- Devís, A., 2004, “El español en la red: ¿destrucción o reforma del lenguaje?”, *Centro Virtual Cervantes*, Actas XXII (AISPI), pp. 71-88.
- Díaz, S. y A. Goin, eds., 2008, *Territorios en red. Prácticas culturales y análisis del discurso*, Biblioteca Nueva.
- Díez Losada, F., 2000, “El lenguaje de la informática”, *Centro Internacional de Prensa*, Universidad Internacional de la Florida, Miami.
- Echevarría, J., 2000, “El futuro de las lenguas en Internet”, *El español en Internet: oportunidades y retos inmediatos*, Madrid, 14 y 15 de Diciembre.
- Fernández Calvo, R., 2001, *Glosario de informática básico Inglés-español*, Barcelona, Asociación de Técnicos de Informática (ATI), 4ª edición.
- Fleixas, L. (2002, “Cuando la lengua se convierte en misterio”, *La Vanguardia*, 4 de Noviembre de 2002.
- García Camarero, E., 1990, “Cibernética y Lenguaje”, *Idioma español en las agencias de prensa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Agencia EFE.
- Gómez Capuz, J., 2004, *Préstamos del español: lengua y sociedad*, Madrid, Arco-Libros, nº 82, pp. 68-69.
- Gómez Capuz, J., 2005, *La inmigración léxica*, Madrid, Arco-Libros, nº 84.
- Gómez Font, A., 2001, “Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet”, *La página del idioma español*, 5 de Febrero de 2001.
- Gómez Guinovart, J., 1997, *El léxico de la Informática: neología y planificación lingüística*, Madrid, Novática-ATI, 128.

¹³ Desde otro punto de vista, V. Vivanco Cervero (2006) analiza las posibles ventajas de Internet para la enseñanza del español.

- Grijelmo García, A., 2001, “El ciberlenguaje provisional”, *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, “El español en la sociedad de la información”, Valladolid, 16 al 19 de Octubre.
- Grijelmo García, A., 2004, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 4ª edición.
- Guerrero Ramos, G., 1998, *El neologismo necesario*, Madrid, Arco-Libros, 1ª edición.
- Lavid, J., 2005, *Lenguaje y nuevas tecnologías. Nuevas perspectivas, métodos, herramientas para el lingüista del siglo XXI*, Madrid, Cátedra.
- Lechuga Quijada, S. (1998, “El lenguaje en internet y el cariño por el castellano”, *Alacena*, pp. 47-48.
- Marcos Marín, F., 1996, *La lengua española en las autopistas de la información*, Madrid, Fundesco.
- Marcos Marín, F., 2000, “La lengua española en Internet”, *Anuario del Instituto Cervantes*, (El Español en el Mundo), Madrid, Plaza y Janés.
- Marcos Marín, F., 2001, *Internet y el español*, Madrid, Fundación Retevisión.
- Martín Mohedano, M., 2004, *La enseñanza de léxico español a través de Internet: análisis y comentarios*, Madrid, Edinumen.
- Medina López, Á., 1996, *El anglicismo en el español actual*, Madrid, Arco-Libros.
- Millán, J. A., 2004, “Los términos informáticos en el diccionario de la Academia”, *Web de 17 de mayo de 2004* (jamillan.com/infordra1.htm).
- Moreno de los Ríos, B., 2001, “La Internet y el español en los mensajes”, *Congreso Internacional de la Lengua Española* (Lengua y escritura en Internet), Valladolid.
- Moreno Martín, A. y F. Espona Bauret, 2002, *Vocabulario de Informática y telecomunicaciones (Inglés-español)*, Barcelona, Ariel.
- Morse, D., 1997, *Ciberdiccionario. Guía para un mundo interconectado*, Bilbao, Ariel.
- Palomero, M. P., 2000, “Los anglicismos informáticos en el aula”, *Frecuencia L*, número 15.
- Piñol, M. C., 1999, “El léxico del español de la Internet”, *Estudios de Lingüística Española*, volumen I.
- Potente, R., 2007, “La contraglobalización en el léxico tecnológico español”, Luque Toro, L. (ed.), *Léxico Español Actual* (Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual), Venecia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005 y Venecia: Libreria Editrice Cafoscarina, pp. 255-273.
- Rosenblat, Á., 1967, “El futuro de la lengua”, *Revista de Occidente*, nº 56-57, pp. 155-192.
- Sampedro Losada, P. J., 2000, *Anglicismos, barbarismos, neologismos y ‘falsos amigos’ en lenguaje informático*, Asociación de Técnicos de Informática.
- Sanmartín Sáez, J., 2008, *El Chat. La conversación tecnológica*, Madrid, Arco-Libros.
- Seco, M., 1998, *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Seco, M.; O. Andrés y G. Ramos, 1999, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, II volúmenes.
- Teruel Sáez, A., 2000, “Algunas consideraciones en el léxico español: los neologismos”, *Actas de las VI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, recogidas en Mª Isabel Montoya Ramírez (ed.), *La lengua española y su enseñanza*, Granada, Universidad de Granada, pp. 379-389.
- Teruel Sáez, A., 2005a, “Aclaraciones sobre una cuestión actual del léxico español: los llamados ‘préstamos’”, *Actas de las XI Jornadas sobre la enseñanza de la lengua es-*

- pañola*, recogidas en J. A. Moya Corral (ed.), *Lexicografía y enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, pp. 297-301.
- Teruel Sáez, A., 2005b, “Una cuestión actual del léxico español: la creación de palabras nuevas ¿neologismos?”, *Elvira*, año V, nº 10, pp. 159-172.
- Teruel Sáez, A., 2006, “Consideraciones sobre la incorporación de palabras ajenas (préstamos) en el léxico español a través del lenguaje deportivo (fútbolístico en particular)”, *Estudios Lingüísticos, Literarios e Históricos (Homenaje a J. Martínez Marín)*, Granada, Universidad de Granada, pp. 155-167.
- Yus, F., 2001, *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.
- Vivanco Cervero, V. (2006, “Ventajas de Internet en la enseñanza del español”, *Revista Digital Universitaria*, volumen 7, nº 11, 10 de Noviembre, pp. 1-7.

LA CENSURA EN LA PRENSA: EL GRUPO TÁCITO

Jaime Vázquez Allegue
Centro de Estudios Periodísticos
Fundación Andaluza de la Prensa. Granada

Aunque la Ley Fraga (1966) había resultado un avance para muchos, la censura en la prensa estuvo vigente hasta la proclamación de la Constitución Española de 1978. En España no ha existido libertad de expresión auténtica hasta la Constitución de 1978, ni siquiera en los períodos liberales del siglo XIX y principios del XX, ni durante la Segunda república, cuya Ley de Defensa fue un instrumento del Gobierno para luchar precisamente contra la prensa; golpista y reaccionario, pero prensa. Así pues, la sociedad española se incorporó al periodismo libre con más de un siglo de retraso y el sistema que se estableció a partir de la Transición no arrancó de cero, sino que arrastró servidumbres procedentes de la dictadura anterior¹.

Hasta ese momento, la censura vivió diferentes etapas. Los directores de los periódicos eran los primeros que se veían sometidos a las normativas de la censura y los primeros en ser señalados en aquellos casos en los que se filtraban noticias que conseguían saltar los sistemas de control. “La relación de dependencia en que se encontraban los directores tenía como consecuencia que las autoridades de Prensa ejercieran como “superdirectores” y enviaran a los periódicos las indicaciones más variadas sobre los motivos más insignificantes². Esta concepción del cargo de director ponía a las empresas en una situación delicadísima, pues debían obligarse a responder de la actuación de una persona en muchos casos impuesta y que, cuando así sucedía, no miraba por los intereses de la empresa sino por los de sus progenitores políticos. Así se producía el absurdo de que el responsable solidario de la actuación del director no fuera quien lo había nombrado, sino los directivos de la empresa aunque se hubieran resistido a la designación. Este singular mecanismo originó insólitos y penosos incidentes en los diario *ABC* y *Ya de Madrid*”³.

Entre los años 1973 y 1977, el diario *Ya*, el resto de periódicos de la cadena de la Editorial Católica y otros diarios que compraban informaciones a la agencia *Logos* o estaban relacionados con el grupo de propiedad eclesial, publicaban en una columna de periodicidad semanal, un artículo de opinión que aparecía firmado bajo el seudónimo de Tácito. Durante ese tiempo, más de ciento cincuenta artículos fueron creando opinión en la sociedad española, generando debate y provocando una reflexión sobre el estado en el

¹ “El desmantelamiento de la prensa estatal franquista, por ejemplo, no respondió a un criterio de servicio público, sino a una confluencia de intereses políticos y económicos. La historia del periodismo español hasta 1978 está jalonada por amplios períodos de censura y prohibiciones y muy breves etapas de libertad consentida. Por esta razón, casi sería más adecuado elaborar una historia de la prensa clandestina, si no fuera por la intrínseca dificultad de esta tarea, pues ese tipo de diarios no suele guardarse en las hemerotecas para su análisis”. L. ARBOLEDAS, *El ombligo del periodista. Periodismo local en el siglo XXI*, Comares, Granada 2007, 25.

² Justino Sinova distingue las diferentes etapas de control de la información anteriores a la Ley Fraga, de la siguiente manera: 1º La censura militar (18 de julio de 1936 – 31 de enero de 1938); 2º La oportunidad de Serrano Suñer (30 de enero de 1938 – 20 de mayo de 1941); 3º Arrese - Arias Salgado (20 de mayo de 1941 – 27 de julio de 1945); 4º Martín-Artajo – Ibáñez Martín (27 de julio de 1945 – 19 de julio de 1951). J. SINOVA, *La censura de Prensa durante el franquismo (1936-1951)*, Espasa Calpe, Madrid 1989, 54.

³ SINOVA, J., *o.c.*, 51.

que se encontraba la vida del país. Tácito fue un referente periodístico durante los años de la Transición convirtiéndose, en cierto sentido, en responsable del cambio que se estaba produciendo en la sociedad española en un momento clave de la historia.

El historiador e hispanista, Charles Powell describe al grupo con estas palabras: “El núcleo aperturista más cohesionado fue sin duda el grupo Tácito, creado a partir de una iniciativa de Abelardo Algora, secretario general de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), y que se daría a conocer a partir de mayo de 1973 mediante la publicación de artículos semanales en el diario *Ya*, así como en numerosos periódicos de ámbito provincial pertenecientes a la Editorial Católica. Entre sus miembros más destacados se encontraban el consejero nacional del Movimiento por Guipúzcoa, Marcelino Oreja, el también procurador Leopoldo Calvo Sotelo, y los procuradores familiares Alfonso Osorio, Enrique de la Mata Gorostizaga y Andrés Reguera Guajardo, todos ellos futuros ministros de la Monarquía”⁴.

Con la objetividad que otorga la distancia en el tiempo, hoy podemos afirmar que los artículos de Tácito en los periódicos de la Editorial Católica determinaron una buena parte del proceso de transición que se vivió en España durante los últimos años del régimen de Franco y los primeros de la democracia. Por esta razón, Tácito estuvo en el punto de mira de las autoridades gubernativas del momento como un tipo de oposición moderada que defendía la democracia y propiciaba un cambio en la forma de gobierno. Pero, quién era Tácito, cuál era su ideología, cómo estaba organizado y cuáles eran sus objetivos últimos⁵.

1. LOS ORÍGENES

Tal y como se indicaba en su primer artículo titulado “Declaraciones, propósitos y realizaciones”, Tácito era el seudónimo de un colectivo o grupo. En su presentación mediática, el colectivo afirmaba: “Publicamos hoy el primero de los artículos firmados por Tácito. No se trata de una persona, sino de un grupo que quiere expresarse colectivamente bajo ese seudónimo”. Y se presentaba como un grupo que reconocía que cada vez era más necesario que el español se sintiese personaje activo del quehacer cotidiano nacional. Para el grupo Tácito, el grado de madurez de la comunidad política venía dado por el grado de desarrollo de la libertad alcanzada. Además, en aquel primer artículo afirmaba que el riesgo del regionalismo en España había sido siempre el del cantonalismo, al que se llegaba cuando las tendencias centrífugas de la periferia prevalecían sobre las fuerzas centrípetas de la unidad nacional⁶.

El grupo Tácito se crea en Madrid en 1973. Surge en la sede del Colegio Mayor San Pablo, vinculado a la Asociación Católica de Propagandistas y de corriente democristiana⁷. Su fundador fue Alfonso Osorio García. El colectivo estaba formado por periodis-

⁴ Ch. POWELL, “Reformismo y transición”, *Historia y Política* 18 (2007) 54-55.

⁵ Cf. A. ALGORA MARCO, “La Asociación Católica de Propagandistas y los Tácitos”, *XX Siglos* 26 (1995) 117-120.

⁶ TÁCITO, “Declaraciones, propósitos y realizaciones”, *Ya* (23 de junio de 1973) 7.

⁷ “El núcleo reformista más cohesionado fue, sin duda, el grupo Tácito, creado a partir de una iniciativa de Abelardo Algora, secretario general de la ACNP, y que se daría a conocer a partir de mayo de 1973 mediante la publicación de artículos semanales en el diario *Ya*, así como en varios periódicos de ámbito provincial. Entre sus miembros más destacados se encontraban el infatigable consejero nacional Marcelino Oreja, el también procurador Leopoldo Calvo-Sotelo y los procuradores familiares Alfonso Osorio, Enrique de la Mata y Andrés Reguera, todos ellos futuros ministros de la Monarquía”. J. TUSELL – F. MONTERO – J. M^o. MARÍN (Eds.), *Las derechas en la España Contemporánea*, Anthropos, Madrid 1997, 249.

tas, escritores, pensadores e intelectuales que trabajaban o colaboraban en los diarios nacionales y tenían cierta influencia política⁸. El grupo defendía una transición hacia la democracia y mantenía la línea del Cardenal Herrera Oria, fundador del periódico *El Debate* y de la *Escuela de Periodismo de la Iglesia*. Algunos viejos colaboradores del régimen de Franco que habían evolucionado hacia un pensamiento aperturista que conducía hacia la democracia a través de la defensa de valores cristianos⁹. A esta línea de pensamiento pertenecieron José María Gil Robles, Joaquín Ruiz Giménez, José María Castiella, Federico Muñoz Silva o Alberto Martín Artajo. Su formación caracterizada como democristiana se situó al lado del grupo Tácito¹⁰.

En una de las primeras apariciones públicas el grupo, celebrada en Barcelona, la periodista Margarita Saénz-Díez afirmaba: “Con una cena informativa, celebrada el miércoles por la noche en un restaurante barcelonés, el grupo Tácito, ha intentado establecer una «cabeza de puente» en la Ciudad Condal. Para reforzar la «operación desembarcos» los tácitos se disponen —salvo cambios de última hora— a publicar semanalmente una columna en uno de los periódicos catalanes más prestigiados. Sin embargo, los tácitos en el acto inaugural, departieron con unos comensales que acaso por la fecha elegida o acaso porque la selección de los mismos respondía a unas directrices determinadas, no representaban a sectores notables de opinión. Asistieron, al parecer, a título exclusivamente personal y sin que por los demás puedan ser calificados de momento de tácitos en ejercicio. Entre los 30 asistentes recordamos los nombres de don Narciso de Carreras, don Manuel Bulto, don Jorge Trías Sagnier, don José María Artigas, don Ramón Masó, don Agustín de Luna, don José María Benlloch y don Sebastián Auger, etc.

La identificación con las denominadas «democracias cristianas» y su proyecto de convertirse, en cuanto las circunstancias lo permitan, en asociación política, fueron los temas que se trataron con más amplitud durante el coloquio presidido por Andrés Reguera —procurador en Cortes por Segovia—, Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona —letrado del Consejo de Estado y alto cargo de la Presidencia de Gobierno— y José Luis Navarro —empresario—, llegados ex profeso de Madrid para la prospección de tácitos barceloneses¹¹.

La Asociación Católica de Propagandistas se relacionaba con grupos y partidos democristianos europeos, sobre todo con la democracia Cristiana italiana liderada por Arnaldo Forlani (1969-1973) y por Amintore Fanfani (1973-1975)¹².

El destacado papel que tuvo el grupo Tácito en la etapa final del franquismo y llegada de la democracia se vio respaldado, además, por el Cardenal Tarancón¹³. Del

⁸ Véase la recopilación de escritos en: Tácito, *Artículos publicados*, Ibérica Europea de Ediciones, Madrid 1975. Así como el artículo de Ch. POWELL, “The Tácito Group and the Transition to Democracy”, en F. LANNON & P. PRESTON, *Élites and Power in Twentieth-Century Spain*, Clarendon Press, Oxford 1990, 249-268.

⁹ Cf. C. DE LA HOZ, “El grupo Tácito anima a los jóvenes a encabezar un nuevo impulso político”, *ABC* (6 de marzo de 2002) 11.

¹⁰ “El diario *Ya* representó en estos años la apuesta periodística más firme por la apertura política del régimen en una dirección básicamente coincidente con la que poco después seguiría la Transición democrática. No es exagerado decir que, en parte, la propia Transición como estrategia gradual para pasar de la dictadura a la democracia se fraguó en las páginas del diario de la Editorial Católica, en particular, en las habituales colaboraciones del grupo Tácito publicadas semanalmente por *Ya* entre junio de 1973 y febrero de 1977. Formado por un puñado de jóvenes universitarios y profesionales de filiación demócrata-cristiana -Marcelino Oreja, Orte y Díaz Ambrona, Otero Novas, Óscar Alzaga y Landelino Lavilla, entre otros-, Tácito habría de tener un papel determinante, como el propio rotativo católico, en la creación y posterior destrucción de UCD”. J. F. FUENTES – J. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, *Historia del Periodismo Español. Prensa, Política y Opinión Pública en la España Contemporánea*, Síntesis, Madrid 1998, 308.

¹¹ M. SAÉNZ-DÍEZ, “Primeras manifestaciones del grupo Tácito en Barcelona”, *ABC* (2 de agosto de 1974) 5.

¹² Cf. L. RADI, *La Dc da De Gasperi a Fanfani*, Soveria Manelli, Rubbettino 2005.

grupo salieron personalidades que formaron parte de los futuros gobiernos de la democracia. Incluso en la fundación de partidos como Alianza Popular o Unión de Centro Democrático¹⁴.

2. LOS OBJETIVOS

Los artículos del grupo Tácito pretendían crear una opinión pública encaminada hacia la transformación de la sociedad y su conversión hacia la democracia. El grupo escribía guardando el anonimato bajo el nombre de Tácito en un sentido reformista y aperturista hacia un régimen democrático liberal. Los tácitos propugnaban el nacimiento de una alternativa moderada y a la vez progresista, que sirviese como uno de los puntales de la futura democracia¹⁵. Los artículos del grupo hablaban de cambio, de sucesión, de adaptación y de transición hacia la democracia. Por algunos de aquellos artículos el grupo fue llevado al Tribunal de Orden Público y algunos de sus miembros acusados sin que los procesos llegaran a prosperar. El propio grupo, en el primero de sus artículos aparecido en el diario *Ya*, daba cuenta a los lectores de sus objetivos y los fines por los que trabajaba. Los autores del grupo estaban convencidos de que los artículos de opinión en las páginas de los periódicos eran un magnífico canal para expresar sus ideas y crear conciencia de la posibilidad de pensar de manera diferente¹⁶. En una declaración

¹³ Véase el capítulo “Católicos calificados de progresistas” de L. NEGRÓ ACEDO, *El diario El País y la cultura de las élites durante la transición*, Foca, Madrid 2006, 70-77. Así como I. FERNÁNDEZ ALONSO – F. SANTANA CRUZ, *Estado y medios de comunicación en la España democrática*, Alianza, Madrid 2000, 66.

¹⁴ Cf. D. BARBA PRIETO, *La oposición durante el franquismo. La Democracia Cristiana. 1936-1977*, Ediciones Encuentro, Madrid 2001. De manera especial el capítulo titulado “El grupo Tácito y la reforma. El Partido Popular” (p. 241-284).

¹⁵ J. L. ORELLA, “Los democristianos protagonistas de la Transición”, *Berceo* 145 (2003) 177.

¹⁶ C. Dávila definió el ideario del grupo Tácito con las siguientes palabras: “Los tácitos apostaban por la «convivencia nacional democrática», por la «apertura de nuevos cauces de participación en la vida pública», por «el efectivo respeto de los derechos fundamentales», y por la «igualdad de oportunidades entre todos los españoles». Como se ve, un ideario sumamente atrevido que levantó los nervios de los franquistas enquistados y que hizo sonreír a la oposición que, casi toda desde el exilio, todavía no creía en la posibilidad de un cambio de régimen desde el propio sistema. En fin, aquellas «termitas del Régimen» (así eran llamados desde el *Arriba*, el periódico de la situación), tenían un hambre indisimulable de poder -democrático se entiende- y opinaban de todo. Todos los viernes, antes del Consejo de Ministros, los miembros del Gobierno comentaban las «paridas» -la adjetivación del ínclito Ismael Medina, otro preboste del rancio falangismo- de los jovencuelos, pero lo hacían sin demasiada acritud, hasta que un mal día los habitantes ocasionales de la calle Bernabéu, 5, se empeñaron en escribir un inocente trabajo: «Los sucesores» en el que osaron afirmar que, aparte de Don Juan Carlos de Borbón, entonces «Príncipe de España», según la estúpida acepción que se inventó el dictador, el auténtico sucesor de la maltrecha dictadura de Franco, era, nada menos, ¡qué horror!, el pueblo español. «¿Dónde vamos a parar?» clamó Arias Navarro a sus asustados próceres, y el Ministerio de Información y Turismo, León Herrera Esteban, ordenó levantar la subversión cuando el periódico estaba distribuyéndose, y el magistrado juez de Orden Público, Gómez Chaparro, de infeliz memoria en aquel negociado, dictó auto de procesamiento contra el director que había permitido aquel atentado editorial. Corría el mes de octubre de 1975, al juzgado fueron a declarar en masa todos los tácitos que, en plan Fuenteovejuna, se dijeron autores del artículo, y el depauperado Chaparro recibió a los azorados neopolíticos de esta guisa: «¿Son ustedes los que van a arreglar España?». Finalmente salieron del atolladero judicial porque a Franco le dejaron morir antes de que el juez redactara la sentencia. Así se pasó tres años el Grupo Tácito, entre algunos revuelos, gran adicción de los renovadores del Régimen, y mucha actividad en el momento en que Franco expiró. Unos meses antes Tácito se presentó con todos sus efectivos en un hotel de la capital y difundió un famoso manifiesto que, entre otras cosas, se pronunciaba a favor de una conjunción de fuerzas democristianas, liberales e incluso socialdemócratas, para organizar «nuestra vida en un sistema democrático pluralista». La amplia definición no era banal: hacía algún tiempo, corto en meses, largo en conflictividad interna, que los más arriesgados entre los tácitos hablaban ya sin prudencia política alguna, de su conversión en un partido político que superara las ideologías clásicas. Eran los que no se habían dejado seducir por la estrecha Ley de Asociaciones que había alumbrado el agónico Régimen y que no corrieron la aventura de la Unión Demócrata Española que organizó el «ministro eficacia» de la época Silva Muñoz, y en la que se agruparon los «táci-

de intenciones, el grupo describía sus objetivos en su primera publicación con estas palabras: “Que la designación de presidente del Gobierno, desdoblado de la Jefatura del Estado, ha sido bien acogida en los sectores politizados del país, es evidente. Que la reciente declaración política del nuevo Gabinete ha despertado interés en la clase política, es cierto, ya que parece presagiar la intención de poner en rodaje los mecanismos previstos en la Ley Orgánica del Estado. Que tales acontecimientos hayan calado hondo en la masa del pueblo español, nos tememos, desgraciadamente, que es más dudoso. ¿Cuál es la razón de esta actitud? Quizá la misma declaración señala las causas y trata de arbitrar sus soluciones. El nuevo Gobierno resalta la necesidad, por un lado, de crear los cauces, apropiados para una mayor participación de los españoles en el derecho y responsabilidad de intervenir en la "cosa pública", y, por otro, pone especial énfasis en que el desarrollo económico debe traducirse, como causa a efecto, en una mejor redistribución de la riqueza creada, que es tanto como lograr una más eficaz Justicia social. Ambos propósitos tienden, en definitiva, a dar una mayor fuerza a la relación gobernante-gobernados, base de toda legítima acción política.

Ahora bien, la declaración gubernamental que comentamos —ella misma lo reconoce al referirse a la continuidad con los anteriores Gobiernos presididos por el Jefe del Estado— reitera principios y propósitos que el español ha leído y escuchado en precedentes ocasiones. Si toda enunciación de las líneas maestras que han de inspirar la actuación de un nuevo Gobierno tiene, por su propia naturaleza, que ser genérica, y amplia, no es menos cierto que el "pulso" de los gobernantes se mide por las realizaciones concretas que con Imaginación y realismo llevan a la práctica.

No es extraño escuchar en importantes sectores esta pregunta: ¿Se abrirán, al fin, esos cauces de participación, cuyo concreto estudio y propuestas se encarga por el Gobierno al Consejo Nacional, cuando dicho organismo ya presentó, hace menos de cuatro años, un proyecto de asociaciones que nunca pasó de ser tal proyecto, a pesar de su aprobación formal en el órgano colegiado del Movimiento?”¹⁷.

Para el grupo, era preciso, para que el pueblo no perdiera la fe, que esta duda fuera resuelta en sentido afirmativo. El grupo confiaba en que fuera así, tanto por la fidelidad del gabinete a las formulaciones por él proclamadas como porque éstas se acomodan a la Ley Orgánica del Estado y demás Fundamentales del Reino. La actitud que el Gobierno adoptase ante las elecciones municipales, convocadas para el aquel otoño, iban a ser la primera prueba de su espíritu y su talante.

En el mismo artículo de presentación, el grupo afirmaba que cada vez era más necesario que el español se sintiera personaje activo del quehacer cotidiano nacional. Las razones eran varias y convergentes: la necesidad de preparar hombres públicos en número suficiente para los relevos que deberán ir produciéndose; la conveniencia de sacar a la mayoría de la opinión de su estado actual de atonía política; el prever con tiempo la base del consenso colectivo sobre el que deberá descansar y consolidarse la forma monárquica de la futura Jefatura del Estado; el abrir cauces de acción por los que pueda discurrir, desde ahora, la pluralidad de opciones que, cobijadas bajo la institución, permitirán subvenir el día de mañana al desgaste político de los equipos gobernantes, al diálogo leal y al contraste de soluciones propio del dinamismo normal de toda comunidad política en desarrollo.

tos» más posibilistas, como Osorio, Andrés Reguera o el que luego fue ministro de Hacienda con Suárez, Eduardo Carriles”. C. DÁVILA, “Los tácitos, un producto de la Transición”, *ABC* (3 de marzo de 2002) 3.

¹⁷ TÁCITO, “Declaraciones, propósitos, realizaciones”, *Ya* (23 de junio de 1973) 7-8.

Según Tácito, el binomio básico de la vida política, autoridad-libertad, estaba explícitamente abordado en la declaración programática del Gobierno. Para ellos, el grado de madurez de una comunidad política venía dado por el grado de desarrollo de la libertad alcanzada, y la máxima obligación del gobernante tenía que ser organizar con acierto un sistema jurídico de libertades públicas, garantizado tanto frente al abuso del poder como frente al abuso que de ellas hagan los ciudadanos. Es éste uno de los retos fundamentales que la política del momento planteaba a los pueblos y singularmente a sus dirigentes. Los tácitos confiaban en que el nuevo equipo ministerial sabrá darle respuesta adecuada.

En cuanto al regionalismo, un tema a debate en aquel momento, los miembros del grupo sostenían que el riesgo del regionalismo en España había sido siempre el del cantonalismo, al que se llega cuando las tendencias centrífugas de la periferia prevalecen sobre las fuerzas centrípetas de la unidad nacional.

Para el colectivo, la concentración total de los poderes en una instancia central, suprema y única, cuando lleva consigo la pérdida absoluta de toda intervención de las regiones, conduce a la paradójica situación de que al efecto disgregador de los separatistas de la periferia se añade el efecto, igualmente nocivo, de los que actúan, sin quererlo, como separadores desde el centro. Por ello afirmaban que era necesario intuir fórmulas nuevas tal vez inéditas, que soslayasen ambos inconvenientes.

Según Tácito, uno de los hechos más característicos de la política contemporánea, incluida la propia de las democracias occidentales, viene dado por la conciencia colectiva que los ciudadanos tienen de ver reducida su intervención en la vida pública al hecho de emitir su voto en el acto electoral. Aunque ello no es poco, se tiende a crear instancias de decisión administrativa, e incluso política, de alcance reducido, de radio inferior al nacional, ceñido a determinadas dimensiones territoriales que responden a áreas históricamente consolidadas y dentro de las cuales el ciudadano puede intervenir con mayor frecuencia, con más facilidad, con mayor conocimiento de causa. La futura ley de Régimen Local, cuya discusión no debe demorarse, podría recoger este propósito.

El propio grupo afirma: “dejaremos para otro trabajo el análisis de aquellas cuestiones que se refieren a las relaciones internacionales y con la Santa Sede. Hoy solamente queremos expresar nuestra esperanza en las realizaciones, consecuentes con los propósitos que se han hecho públicos por el Gobierno. Y confiar en que se crearán las condiciones para que el español no se inhiba del quehacer cotidiano nacional, para convertirse en un mero depositante de su confianza en unos gestores, por calificados que éstos sean, que le van resolviendo sus problemas mediante un crecimiento exclusivamente económico, pero a falta del desarrollo y la participación que nuestro pueblo reclama. Tácito”¹⁸.

Con estas intenciones, podemos afirmar que los objetivos del grupo Tácito eran: 1) Presentar una oposición moderada al franquismo; 2) ofrecer un pensamiento aperturista a través de la defensa de valores cristianos¹⁹; 3) crear opinión encaminada hacia una transformación de la sociedad hacia la democracia²⁰; 4) promover el nacimiento de una alternativa política moderada y a la vez progresista²¹.

¹⁸ TÁCITO, “Declaraciones, propósitos, realizaciones”, *Ya* (23 de junio de 1973) 7-8.

¹⁹ El grupo seguía la línea del Cardenal Herrera Oria, fundador del periódico *El Debate* y de la *Escuela de Periodismo de la Iglesia*.

²⁰ Véanse, a este respecto, las declaraciones de Ortega Díaz Ambrona y Ruiz Navarro en la entrevista realizada a la Vanguardia en la que afirmaban que los objetivos del grupo Tácito pasaban por lograr la democratización de la política. J. DOMENECH, “Tácito propugna una real democratización de la vida política española”, *La Vanguardia* (2 de agosto de 1974) 12.

²¹ El grupo Tácito mantuvo discretos contactos con dirigentes comunistas antes de la muerte de Franco.

El propio Alfonso Osorio, fundador del grupo describe la desaparición del grupo, de la Editorial Católica y del propio periódico *Ya* con estas palabras afirmando que “ocurió algo, más tarde de la muerte de Franco, que a mí, al menos, me llenó de consternación y me sigue llenado e consternación, sobre todo si continuamos oyendo aquellas palabras proféticas de que la batalla de las ideas se dará en los medios de comunicación y sólo si se tienen medios adecuados podremos defender nuestros principios. Pero, en esos momentos, los venerables prelados que constituían la Conferencia Episcopal Española decidieron, sin que nadie sepa por qué, prescindir y dejar que se hundiese la Editorial Católica. Desapareció y fue vendido en almoneda a los que hoy son el grupo Vocento el *Ya*, especialmente querido por mí, porque en él publicábamos durante meses el artículo de Tácito, que tanta importancia tuvo para la Transición española. El *Ya* terminó en manos de uno de los mayores sinvergüenzas que ha existido nunca en la vida político-social española, que es el abogado Rodríguez Menéndez, que tenía además la desvergüenza de tener en su despacho el busto de don Ángel Herrera Oria. Creo que de todos los prelados que formaban parte de aquella Conferencia Episcopal, el único que queda vivo, es don Antonio Montero que, por cierto, fue el que más se opuso a que se hundiese la Editorial Católica”²².

3. LOS MEDIOS

Para conseguir este cambio y crear una conciencia social positiva a favor del cambio y de la llegada de la democracia, el grupo se había puesto como objetivo publicar semanalmente un artículo en el diario *Ya* y en los otros periódicos de la cadena de la Editorial Católica que, por aquel entonces, eran el *Ideal*, *Ideal Gallego*, *Hoy* y *La Verdad*, en el que proponía ideas para la reforma y el desarrollo político. El grupo tenía la intención de que el mismo día saliera el artículo en diferentes periódicos nacionales y regionales como medio de transmisión de las ideas. Para conseguir una edición simultánea, Alejandro Royo-Villanova acordó la publicación conjunta con los directores de veinte periódicos. De esta forma, los artículos del grupo Tácito aparecieron semanalmente los viernes en veinte periódicos entre los que se encontraban el *Heraldo de Aragón*, *La Voz de Galicia*, *El Norte de Castilla*, etc. Además contaban con la sección de opinión destacada en el *Ya* que había conseguido Alfonso Osorio de Aquilino Morcillo que²³, desde el primer momento había manifestado su apoyo a la ideología del grupo²⁴. La publicación de los artículos en el diario *Ya* era una nueva manifestación de la actitud crítica del periódico madrileño que dirigía Alejandro Fernández Pombo hacia el franquismo²⁵.

²² A. OSORIO, “Ángel Herrera y *El Debate* en la España del siglo XX”, en J. CANTAVELLA y J. F. SERRANO (Coords.), *Prensa e influencia de la Editorial Católica*, Edibesa, Madrid 2010, 26-27.

²³ Aquilino Morcillo y Alejandro Fernández Pombo fueron los dos directores que vivieron de cerca las reacciones a los artículos del grupo Tácito publicadas en el periódico *Ya*. Aquilino Morcillo que fue director del diario hasta 1974 y Fernández Pombo que sucedió a Morcillo en la dirección de la cabecera produciéndose el relevo el 3 de julio de 1974. Véase a este respecto J. CANTAVELLA, “Aquilino Morcillo, director del diario *Ya* (1952-1974)”, en J. CANTAVELLA y J. F. SERRANO (Coords.), *Prensa e influencia de la Editorial Católica*, Edibesa, Madrid 2010, 199-243.

²⁴ Además de la publicación semanal en el periódico *Ya* de los artículos del grupo Tácito, en diciembre de 1974 Osorio, en su intención de crear un gran partido con Fraga, Areilza y Silva, se puso en contacto con la dirección del *Ya* para pedir su apoyo a lo que Aquilino Morcillo accedió. Cf. A. OSORIO, *Trayectoria política de un ministro de la Corona*, Planeta, Barcelona 1980, 34-35.

²⁵ El propio Alejandro Fernández Pombo describe aquellos momentos con estas palabras: “En estos estaba el artículo semanal de los Tácito, que eran un colectivo joven, preparado, con vocación política y que iba analizando todos

Como afirma García Escudero, “a mediados de 1973, se reunieron para constituir el grupo Tácito y publicaron hasta 1975 la serie de artículos semanales que adquirió resonancia nacional desde *Ya*, los demás periódicos de la editorial y otros diarios. Atendido el origen de gran parte de los componentes del grupo, era la tercera intervención política de la Asociación Nacional de Propagandistas, después de las de 1931 y 1945”²⁶.

La agencia *Logos*, también propiedad de la Editorial Católica, era otro medio de transmisión de los artículos y las ideas del grupo Tácito. La Editorial Católica había fundado la agencia *Logos* en 1929 con el objetivo de tener su propia fuente de información. El ideario de la agencia proclamaba que su intención era contrarrestar la tendencia laica de los corresponsales y agencias no católicas²⁷. Fue la primera agencia de noticias que utilizó el teletipo para transmitir las noticias. En ella realizaban sus prácticas los alumnos de la *Escuela de Periodismo de la Iglesia*. Con el tiempo, la agencia se convertiría una de las fuentes de información más importantes del país al ofrecer un tipo de noticias diferente a las más oficiales, institucionales o controladas por el régimen franquista, como eran *Efe*, *Cifra*, *Europa Press* o *Pyresa*. *Logos* distribuía su información a los medios de comunicación de la Editorial Católica²⁸. La agencia *Logos* era la principal fuente de noticias para los periódicos de la Editorial Católica. La agencia enviaba una batería de editoriales a las redacciones de sus periódicos y los directores seleccionaban los que le interesaba publicar. Los editoriales eran de información general y tenían carácter nacional o internacional. Sólo en ocasiones destacadas, los editoriales que publicaba el periódico tenían un carácter local o regional. De esta forma, la tónica general era que los editoriales que aparecían en el periódico *Ideal*, coincidieran con los que salían publicados en el *Ya* y en los otros periódicos de la cadena católica. Así, por ejemplo, los periódicos de la Editorial Católica a través de la distribución de informaciones y editoriales que realizaba la agencia *Logos* daban informaciones de huelgas, conflictos y otras noticias que no aparecían en los periódicos de la Cadena del Movimiento, ni se distribuían a través de la agencia *Efe*. Las opiniones del grupo *Tácito* o los breves del periodista Luis Apostua en su columna “Semana Española” ofrecían una opinión diferente y crítica que no se leían en los medios de información oficiales²⁹.

4. EL ANONIMATO

los problemas que tenía España y sus posibles soluciones. Detrás de esa firma estaban nombres conocidos y que muy pronto ocuparían las subsecretarías y los ministerios en el nuevo régimen, como Marcelino Oreja, Alfonso Osorio, José Luis Álvarez, Landelino Lavilla, Rafael Ortega”. A. FERNÁNDEZ POMBO, “Historia parcial y ascendente del *Ya* (De cómo llegó a ser el diario de mayor veta en Madrid)”, en J. CANTAVELLA y J. F. SERRANO (Coords.), *Prensa e influencia de la Editorial Católica*, Edibesa, Madrid 2010, 265-266.

²⁶ J. M^a. GARCÍA ESCUDERO, *Ya. Medio siglo de historia, 1935-1985*, BAC, Madrid 1984, 23. Si bien García Escudero sitúa el final de la publicación de artículos del grupo Tácito en 1975, el verdadero final tiene lugar en febrero de 1977.

²⁷ C. BARRERA (Coord.), *Metodología de la historia de la prensa española*, Siglo XXI, Madrid 1982, 229.

²⁸ Además de las informaciones propias de la agencia que se reproducían en los periódicos de la cadena, *Logos*, en colaboración directa con el diario *Ya* producía unos editoriales que todos los días llenaban las primeras páginas de los periódicos de la Editorial. De entre los redactores de esta época de la agencia *Logos*, merece la pena destacar los nombres de Andrés Berlanga Agudo, Manuel Cárdenas Aguilera, Raimundo Díaz-Alejo Torija, Feliciano Hidalgo Vega, Federico Galindo Lladó, José María Gómez-Salomé Ruiz, Pablo Martín Cantalejo, Jesús Torbado Carro. La mayoría de ellos eran, además redactores de plantilla del diario *Ya*, de Madrid que, si bien no firmaban las informaciones y comentarios que distribuían a través de la Agencia, mantenían la identidad visible en las páginas del diario nacional de la Editorial.

²⁹ Véase, también cabecera de la Edica, lo referente a *La Verdad* de Murcia en M^a. ARROYO CABELLO, “La prensa católica: *La Verdad* de Murcia (1903-1988)”, *Hispania Sacra*, 52 (2000) 541-554.

Como hemos dicho, Tácito era el seudónimo de un colectivo, un grupo ideológico que se hacía presente en la sociedad a través de los artículos que publicaban los viernes. El seudónimo era, a la vez, una muestra de confidencialidad del colectivo. Sólo los directores de los periódicos y las grandes autoridades de la Editorial Católica tenían conocimiento de la identidad de los miembros del grupo. Algunos directores, como Alejandro Fernández Pombo, fueron presionados en múltiples ocasiones para descubrir los nombres que componían el colectivo sin que tales presiones consiguieran nunca su objetivo. Una muestra de la confidencialidad y cuidado con que se guardaban las identidades de los miembros del grupo la encontramos en el artículo de Luis Apostua publicado en *Ya* en 1973, en donde habla del grupo en tercera persona, cuando después se supo que el firmante era uno de los integrantes del grupo Tácito: “En otra área de la compleja política española surgió un artículo de "Tácito", seudónimo colectivo de un grupo de pensamiento político. Este grupo concibe la acción de gobierno más necesaria en nuestros días como aquella que "organice con acierto un sistema jurídico de libertades públicas, garantizado tanto frente al abuso del poder como frente al abuso que de ellas hagan los ciudadanos". Como mínimo, se aprecia que la política ha perdido la brusquedad de lenguaje padecida no hace mucho. Eso salimos ganando todos. Si se mira bien la cosa, el vicepresidente pide que no haya exclusivismos y otros piden que haya sitio para todos bajo unas normas objetivas”. L. Apostua³⁰.

5. LOS MIEMBROS

El anonimato y la confidencialidad del grupo Tácito, así como el paso del tiempo que hizo que algunos miembros del grupo de sus primeros tiempos se fueran retirando o abandonando el colectivo y la llegada de nuevos componentes, hace que resulte complejo elaborar un listado de sus miembros. No faltan las diferencias entre los autores a la hora de ofrecer un listado de nombres que descubran la identidad de los miembros del grupo. Justino Sinova afirma que “entre sus miembros se encontraban José Luis Álvarez, Leopoldo Calvo Sotelo, Íñigo Cavero, Landelino Lavilla, Marcelino Oreja, Abelardo Algora, Juan Antonio Ortega, Alfonso Osorio, Juan Manuel Otero, Andrés Reguera (todos ellos luego ministros con UCD) y Fernando Álvarez de Miranda (que sería presidente del Congreso), Óscar Alzaga, Luis Apostua, Fernando Arias Salgado, Gabriel Cañadas (autor de muchos artículos), Juan Carlos Zunzunegui y José Luis Ruiz Navarro”³¹. Para Álvarez, “el grupo Tácito también contó con algún miembro de ideología liberal como era el caso de Alejandro Royo-Villanova”³².

Nosotros hemos elaborado la siguiente lista a la luz de las diferentes informaciones y las distintas etapas por las que pasó el grupo. Etapas que coincidieron con los momentos destacados de la historia de la Transición española hacia la democracia. Por orden alfabético, consideramos miembros del grupo Tácito a: José Luis Alonso Almodóvar; José Luis Álvarez; Luis Apostua; Fernando Arias Salgado; José María Belloch Puig; Millán Bravo; León Buil; Blas Camacho; Gabriel Cañadas; Félix Fernández-Shaw; Juan José Franch; José Enrique García de la Mata; Rafael García Palencia; Daniel García Pita; Joaquín García Romanillos; Juan Carlos Guerra Zunzunegui; Fernando Jiménez; Landelino Lavilla; Juan Muñoz; Marcelino Oreja; Juan A. Ortega Díaz-Ambrona; Juan

³⁰ L. APOSTUA, “Tácito”, *Ya* (26 de junio de 1973) 17.

³¹ Cf. J. SINOVA, *Un siglo en 100 artículos*, La Esfera, Madrid 2002, 353.

³² Cf. J. L. ÁLVAREZ, “El grupo Tácito”, *XX Siglos* 32 (1997) 94-102.

Manuel Otero Novas; Gabriel Peña Aranda; Gonzalo Pérez de Armiñán; Jorge Prat; Serafín Ríos; Alejandro Royo Villanova; José Luis Ruiz Navarro; José María Sanz Pastor; Jaime Urzaiz; José Luis Vilchez. Como asesores del grupo o miembros relacionados con el grupo señalamos a: Leopoldo Calvo Sotelo; Abelardo Algora; Alfonso Osorio; Andrés Reguera; Eduardo Carriles; Jaime Cortezo; Íñigo Cavero; Fernando Álvarez de Miranda y Óscar Alzaga.

6. LOS ARTÍCULOS

Desde el 23 de junio de 1973, fecha en la que el grupo Tácito publica su primer artículo en las páginas de opinión de los periódicos de la Editorial Católica hasta el último artículo de opinión, en el que se despiden el 4 de febrero de 1977, el colectivo publica más de centenar y medio de artículos. La periodicidad de los escritos y la trascendencia de los contenidos hicieron de aquellos un referente del periodismo de la época. De esta forma, a la hora de hablar del periodismo de la Transición española, es imprescindible hacer una referencia a los artículos del grupo Tácito.

En el ecuador de la vida del grupo, en la primavera de 1975, el grupo realizó un recopilatorio de sus artículos que publicó en un libro titulado *Tácito. Artículos 1973-1975*, publicado en la editorial madrileña Ibérico Europea. En la obra se dan cita noventa y dos de los artículos que hasta ese momento había publicado el grupo, en concreto desde el 23 de junio de 1973 hasta el 4 de abril de 1975. La aceptación de la obra provocó que algunos miembros del grupo se desplazaran por algunas ciudades españolas para presentar la obra. En la ciudad de Granada, por ejemplo, el acto de presentación tuvo una gran asistencia de público y una fuerte presencia en los medios de comunicación. En la presentación, que tuvo lugar en el Colegio Mayor "Loyola" de los jesuitas, intervinieron destacados miembros del grupo como Marcelino Oreja Aguirre, José Luis Ruiz Navarro y Juan Carlos Guerra Zunzunegui. Bueno Porcel describe aquella presentación con las siguientes palabras: "A continuación de la presentación se estableció un coloquio con los asistentes, en el que intervinieron muy destacadamente: Antonio García Trevijano, José Cazorla, Ramón Villuercas, Joaquín García Romanillos, Manuel Muñoz Frías y, por último, el director de *Ideal*, Melchor Saiz-Pardo"³³. Por su parte, en el periódico *Ideal*, que publicaba todas las semanas la columna del grupo, el redactor Antonio Checa publicó una crónica del acto de presentación con las siguientes palabras:

El grupo Tácito ha presentado su reciente libro en el que se recogen los artículos publicados en diversos diarios españoles -entre ellos *Ideal*- durante los últimos meses. La presentación tuvo lugar en el Colegio Mayor Loyola, y a ella asistieron tres miembros de este popular seudónimo colectivo, los señores Marcelino Oreja Aguirre, diplomático; Juan Carlos Guerra Zunzunegui, abogado, y José Luis Ruiz Navarro, profesor. Los tres miembros del grupo intervinieron inicialmente para explicar el ideario que anima a Tácito: propugnar una democracia pluralista que supere tópicos como el de que España es un país ingobernable, aunque estiman necesario un Gobierno fuerte. Se manifiestan partidarios de abrir el sistema, ampliando el derecho de reunión, perfeccionando los poderes electorales y desarrollando al máximo el artículo 16 del Fuero de los españoles, que ofrece más posibilidades que las que prevé el estatuto de asociaciones políticas. En lo económico, Tácito defiende la economía del mercado, pero con reformas y con más participación. En determinados sectores claves -suelo, sanidad, ciertos servicios públicos- puede ser aconsejable la nacionalización, se manifiesta igualmente a favor de una reforma fiscal. Entablado el coloquio entre los miembros de Tácito desplazados a Granada y los asistentes a la presentación del libro -cerca de las 250 personas, entre las que predominaban uni-

³³ P. BUENO PORCEL, *Granada en el siglo XX (1975-1982). La Transición*, edición propia, Granada 2006, 36-37.

versitarios, profesionales, profesores, etc.-, pregunta D. Melchor Saiz-Pardo la opinión de Tácito sobre el reciente discurso del presidente del Gobierno ante las Cortes. Tácito piensa que hay mucha diferencia entre el discurso del 12 de febrero de 1974, muy esperanzador, y el del 24 de junio último. Diferencia, precisa, en la letra y en la música³⁴.

En *ABC*, por poner otro ejemplo, el columnista Luis Apostua, relatava el acto de presentación del libro recopilatorio con estas palabras: “Con el mayor interés y también con la mayor simpatía, he leído ávidamente el largo y profundo prólogo del libro que el grupo Tácito acaba de dar a la luz pública tras un clamoroso y espectacular acto de presentación. Me confieso ideológicamente muy afín a la mayoría de las premisas fundamentales y básicas que son quintaesencia de todos y cada uno de los artículos que constituyen el libro. En más de una ocasión he coincidido, y con mi firma, al cien por ciento, con sus aspiraciones, con su exposición de los problemas y con las soluciones propuestas. Dejaría, pues, de ser fiel a mi mismo si no la proclamara así. Y lo digo con orgullo y alegría, sentimientos ambos nacidos del esperanzador hecho que supone estar en nuestra patria con un grupo de hombres de gran talante intelectual, político y, sobre todo, humano”³⁵.

Del más de centenar y medio de artículos publicados por el grupo Tácito a lo largo de su vida pública, quiero destacar como destacados o representantes del pensamiento del grupo el siguiente listado: «Declaraciones, propósitos, realizaciones», 23 de junio de 1973; «Relaciones Iglesia-Estado», 3 de julio de 1973; «La unidad nacional y el fenómeno regional», 10 de julio de 1973; «El sucesor ante la sucesión», 4 de septiembre de 1973; «Incompatibilidades de los procuradores en Cortes», 18 de diciembre de 1973; «Repulsa a la violencia», 31 de diciembre de 1973; «Institucionalización del Gobierno», 8 de enero de 1974; «Dos semanas de preocupación», 12 de marzo de 1974; «Política exterior», 29 de marzo de 1974; «Portugal: un nuevo rumbo», 17 de mayo de 1974; «Reforma de la Empresa», 30 de agosto de 1974; «Puntualizaciones», 20 de septiembre de 1974; «Las Fuerzas Armadas», 15 de octubre de 1974; «Una oportunidad de futuro», 21 de enero de 1975; «Una interpretación», 28 de junio de 1975; «Actuar a tiempo», 24 de octubre de 1975; «Los sucesores», 31 de octubre de 1975; «Historia y futuro», 7 de noviembre de 1975; «Estado y sociedad», 4 de noviembre de 1975; «El anacronismo de la oposición», 24 de diciembre de 1975; «Un estado de derecho», 26 de diciembre de 1975; «Tensiones y democracia», 1 de octubre de 1976; «Los pactos de derechos humanos», 15 de octubre de 1976; «Ante las elecciones», 29 de octubre de 1976; «La España actual y Europa», 5 de noviembre de 1976; «El Partido Popular», 12 de noviembre de 1976; «El voto en el referéndum», 10 de diciembre de 1976; «Unidad jurisdiccional», 2 de enero de 1977; «La experiencia del año transcurrido», 14 de enero de 1977; «El centro democrático», 21 de enero de 1977; «Serenidad activa», 28 de enero de 1977; «La oportunidad de Tácito», 4 de febrero de 1977.

7. “LOS SUCESORES”

El viernes 31 de octubre de 1975, el periódico *Ya*, como el resto de periódicos de la Editorial Católica y la veintena de cabeceras que publicaban los artículos del grupo Tácito publicaban el artículo “Los sucesores de Franco”. Sin embargo, ese artículo fue

³⁴ A. CHECA, “Tácito, por el pluralismo político”, *Ideal* (28 de junio de 1975) 15.

³⁵ L. APOSTUA, “El libro de Tácito”, *ABC* (4 de mayo de 1975) 37.

censurado y vetado en la práctica totalidad de los diarios y salvo raras excepciones que veremos, no pudo llegar a los lectores. El artículo “Los sucesores de Franco” fue, sin duda, el más comprometido de todos los escritos por el grupo Tácito. A las pocas horas de ser publicado, la censura retiró de la calle los ejemplares del diario nacional y la gran mayoría de los regionales y locales. Muy pocos ejemplares llegaron a ver la luz y los que lo hicieron fueron retirados en su práctica totalidad. Hoy resulta prácticamente imposible tener acceso a la publicación original. Hay, sin embargo, varias reproducciones y transcripciones del escrito que han llegado hasta nosotros a través de tres versiones.

Versión Sinova (A): La primera es la edición que presenta Justino Sinova en la recopilación de artículos que marcaron la historia de la prensa del siglo XX. Una versión que Sinova presenta como tomada de un texto mecanografiado con algunas anotaciones marginales. “Al título de este artículo se le suprimieron las dos últimas palabras en un intento de hacerlo aceptable para el control de la prensa, que se había puesto más celoso desde que la enfermedad del dictador parecía definitiva (y efectivamente moriría veinte días después). Pero la argucia no dio resultado. Presentados diez ejemplares del periódico a depósito previo, como exigía la ley de prensa, el ministerio advirtió a la dirección del *Ya* que el artículo de Tácito daría lugar al secuestro de la edición. Para evitarlo, el *Ya* lo suprimió, de modo que ahora ni siquiera figura en los fondos de la Hemeroteca³⁶. Como el *Ya* protestó al día siguiente en un editorial, en el que sostuvo que un secuestro sólo era legal en caso de delito, el magistrado de Orden Público Rafael Gómez Chaparro estimó la existencia de delito y procesó al director, Alejandro Fernández Pombo. Los miembros de Tácito decidieron entonces comparecer y declararse autores del texto. El fiscal pidió su procesamiento, pero después del día 20, en que falleció Franco, retiró el escrito. Entre los procesados estaban algunos de los hombres que iban a protagonizar la Transición”³⁷.

La transcripción hecha por Justino Sinova tomada de un texto mecanografiado con algunas anotaciones manuscritas marginales que reproducimos a continuación³⁸:

Los sucesores de Franco

La grave y prolongada enfermedad del Jefe del Estado vuelve a poner en primer plano el tema de la Sucesión. El mecanismo sucesorio, desde el punto de vista legal, está minuciosamente regulado. Su aplicación no ofrece dudas. Sin embargo la sucesión como fenómeno político presenta una gran complejidad y un amplio espectro de posibilidades con consecuencias muy distintas.

Esta complejidad política impide reducir la Sucesión a un puro cambio de la titularidad en la Jefatura del Estado. La proclamación de Rey en la figura de D. Juan Carlos de Borbón no es “la sucesión” sino el principio de la sucesión, una parte de ella, la parte visible del iceberg. Dicho de otra manera: políticamente no existe un solo sucesor de Franco, sino varios sucesores. La herencia política de Franco supone una transmutación radical del equilibrio del poder: un cambio no sólo personal, sino de más hondo alcance en la Jefatura del Estado, una asunción de nuevas responsabilidades por parte del Gobierno y una devolución de soberanía al pueblo español.

El Rey es el primer sucesor, con prioridad temporal y con primicia jerárquica en la organización estatal. No es misión del Rey descender a los problemas políticos concretos que deberá resolver su Gobierno. Pero es cometido esencial e indeclinable del Rey marcar desde un principio con suficiente claridad el ámbito y sentido de su monarquía.

Para nosotros ha de quedar claro desde el primer momento que ese ámbito comprende a todos los españoles sin excepción alguna de tendencias e ideológicas políticas. Rey de todos los españoles, de los vencedores y de los vencidos, de los poseedores y de los desposeídos, encarnación de la unidad del Estado en su diversidad y pluralismo. Siendo éste el ámbito de juego de la nueva monarquía, su senti-

³⁶ A pesar de la afirmación de Sinova, el artículo fue publicado ese día aunque retirado del mercado unas horas más tarde.

³⁷ J. SINOVA, *Un siglo en 100 artículos*, La Esfera, Madrid 2002, 353-356.

³⁸ J. SINOVA, *Un siglo*, 354-356.

do no podrá ser otro que el democratizador. Una monarquía para todos los españoles tiene que ser una monarquía democrática, sin más.

Hay quien piensa y proclama de entrada que éste no será el sentido de la nueva monarquía. No podemos compartir hoy ese criterio. Estimamos elemental abrir un crédito político a quien hasta ahora no ha ejercido responsabilidades públicas plenas y definitivas. Los hechos naturalmente podrán confirmar o anular ese crédito. Pero adelantar un juicio a los acontecimientos nos parece la mera expresión de un prejuicio. Si los hechos se apartan de la construcción de un futuro democrático para todos los españoles, seremos los primeros en manifestarlo así. Ahora justamente hace un año señalábamos que la línea política del 12 de febrero había muerto. Quienes nos tacharon de precipitados o calificaron esta actitud incluso de “rabieta” tendrán que reconocer que el diagnóstico se apoyaba en hechos y no en prejuicios; en hechos que han tenido sus consecuencias evidentes a lo largo de un año y que están en la mente de todos.

El Rey -decíamos- es el primer sucesor, su primer Gobierno será el primer hecho que permita enjuiciar la credibilidad del deseable rumbo democrático de la monarquía.

Para nosotros es indudable que, con independencia de que no venga exigido por la ley, un deber elemental ético y político moverá al Presidente del Gobierno a poner su cargo a disposición del Rey. El Rey deberá adoptar aquí una decisión histórica. La aceptación inmediata o diferida de la dimisión o la confirmación pura y simple o a plazo en el cargo tendrá significado trascendente. Pero más aún será importante la composición del Gobierno, cuya necesidad de cambio está fuera de discusión.

Se ha hablado y pedido un Gobierno de concentración en las últimas semanas. Pero ¿qué se trataba de concentrar? En nuestra opinión, un gobierno de concentración como primer gobierno de la monarquía, tendría que contar con el ascenso de todos los sectores políticos que la Monarquía pretenda integrar en el futuro. Este punto es esencial. Será además clarificador. Gobierno de concentración, sí; de concentración del futuro deseado y no de los hombres de un pasado superado. Gobierno, además, provisional con misiones concretas y limitadas; distensión interna mediante un amplio perdón en materia de delitos políticos y de opinión, indulto generoso con motivo de la proclamación del Rey, reconocimiento práctico de las libertades de información, reunión y asociación, especialmente política, suprimiendo las restricciones esterilizantes del Estatuto vigente; aseguramiento del orden público con la energía necesaria pero con medios ordinarios dejando sin efecto por vía de derogación o anulación de las medidas excepcionalísimas del Decreto-Ley Antiterrorismo; restauración de la confianza internacional en el futuro de España y solución pactada de la descolonización del Sahara; preparación de las elecciones legislativas con una ley electoral directa de los cargos, la pureza del voto y la limpieza del escrutinio; puesta en práctica, en fin, de una política económica fundamentalmente regida por técnicos que asegure la recuperación de nuestra postrada economía.

No sólo son sucesores el Rey y el Gobierno. El pueblo español es también destinatario de un amplio fondo de poder ligado a la figura de Franco. Las potestades de prerrogativa y los poderes constituyentes después de la sucesión sólo podrán ser ejercidos por el pueblo español. Aquí está el más importante sucesor; en él recaerá la decisión y legitimación últimas. Para nosotros el reconocimiento de esos poderes constituyentes en favor del conjunto de los españoles tiene como consecuencia correlativa la convocatoria de un referéndum constitucional a la vista del resultado y opciones dilucidados en las elecciones legislativas que insuffle nueva legitimidad al futuro que nos espera. Tácito.

Versión Ideal Almería (B): La segunda versión es la que se conserva en varias hemerotecas que han sabido conservar la publicación. Se trata de la que salió en la edición almeriense del diario *Ideal* el 31 de octubre de 1975 y que llegó a salir a la calle antes que sus correspondientes ediciones de Granada y Jaén evitando, de esta forma, la censura. Aunque no evitó la denuncia de su director Melchor Saiz-Pardo que tuvo que declarar durante las semanas siguientes. Ese día, el periódico *Ideal* retrasó su salida a la calle por decisión del la Dirección General del Régimen Jurídico de la Prensa que obligó a Saiz-Pardo a retirar un artículo del grupo *Tácito* titulado “Los Sucesores”³⁹.

³⁹ El artículo “Los Sucesores” del grupo *Tácito* dio lugar a muchas intervenciones en distintas ciudades y capitales de provincias por parte de las autoridades del régimen. Véase el artículo de M^a. T. COMPTE GRAU, “Los Sucesores”: Una propuesta del grupo *Tácito* (31-10-1975)”, *Miscelánea Comillas* 119 (2003) 499-527. En el artículo, la autora sostiene que el grupo *Tácito*, como otros españoles, entendió que la sucesión debía prepararse desde el franquismo y con Franco vivo. Para ello era necesario regular legalmente el derecho de asociación política, a tenor de la legislación española, y permitir así que el pueblo español asumiera con normalidad sus derechos y libertades.

Los sucesores

La nueva aplicación del artículo 11 de la Ley Orgánica vuelve a poner en primer plano el tema de la sucesión. El mecanismo sucesorio, desde el punto de vista legal, está minuciosamente regulado. Su aplicación no ofrece dudas. Sin embargo la sucesión como fenómeno político, presenta una gran complejidad y un amplio espectro de posibilidades con consecuencias muy distintas.

Esta complejidad política impide reducir la sucesión a un puro cambio de la titularidad en la Jefatura del Estado. La proclamación de Rey en la figura de D. Juan Carlos de Borbón no es “la sucesión” sino su parte más visible. Dicho de otra manera; políticamente no existe un solo sucesor de Franco, sino varios sucesores. La herencia política de Franco supone una transmutación radical del equilibrio del poder: un cambio no sólo personal, sino de más hondo alcance en la Jefatura del Estado, una asunción de nuevas responsabilidades por parte del Gobierno y del pueblo español.

El Rey es el primer sucesor, con prioridad temporal y con primacía jerárquica en la organización estatal. No es misión del Rey descender a los problemas políticos concretos que deberá resolver su Gobierno. Pero es cometido esencial e indeclinable del Rey marcar desde un principio con suficiente claridad el ámbito y sentido de su monarquía.

Para nosotros ha de quedar claro, desde el primer momento, que ese ámbito comprende a todos los españoles sin excepción alguna de tendencias e ideológicas políticas. Rey de todos los españoles, encarnación de la unidad del Estado en su diversidad y pluralismo. Siendo éste el ámbito de juego de la nueva Monarquía, su sentido no podrá ser otro que el democratizador. Una monarquía para todos los españoles tiene que ser una monarquía democrática, sin más.

Hay quien piensa y proclama de entrada que éste no será el sentido de la nueva Monarquía. No podemos compartir hoy ese criterio. No sería justo negar un crédito político a quien hasta ahora no ha ejercido responsabilidades públicas plenas y definitivas. Los hechos, naturalmente podrán confirmar o anular ese crédito. Pero adelantar un juicio a los acontecimientos nos parece la mera expresión de un prejuicio. Si los hechos se apartasen de la construcción de un futuro democrático para todos los españoles, no dudaríamos en manifestarlo así. Ahora, justamente, hace un año señalábamos que la línea política del 12 de febrero había muerto. Quienes nos tacharon de precipitados o calificaron esta actitud incluso de “rabieta” tendrán que reconocer que el diagnóstico se apoyaba en hechos y no en prejuicios; en hechos que han tenido sus consecuencias evidentes a lo largo de un año y que están en la mente de todos.

El Rey -decíamos- es el primer sucesor; su primer Gobierno será el primer hecho que permita enjuiciar la credibilidad del deseable rumbo democrático de la monarquía.

Para nosotros es indudable que, con independencia de que no venga exigido por la ley, parece obligado que el presidente del Gobierno ponga su cargo a disposición del Rey. El Rey deberá adoptar aquí una decisión histórica. La aceptación inmediata o diferida de la dimisión o la confirmación pura y simple o a plazo en el cargo tendrá significado trascendente. Y también será importante la composición del Gobierno, cuya necesidad de cambio está fuera de discusión.

Se ha hablado y pedido un Gobierno de concentración en las últimas semanas. Pero ¿qué se tratará de concentrar? En nuestra opinión, un Gobierno de concentración como primer gobierno de la Monarquía, tendría que contar con el ascenso de todos los sectores políticos que la Monarquía pretenda integrar en el futuro. Este punto es esencial. Será además clarificador. Gobierno de concentración, sí; de concentración del futuro deseado y no de los hombres de un pasado superado. Gobierno, además, provisional con misiones concretas realizadas a plazo; distensión interna mediante un amplio perdón en materia de delitos políticos y de opinión, indulto general con motivo de la proclamación del Rey, reconocimiento práctico de las libertades de información, reunión y asociación, especialmente política, suprimiendo las restricciones esterilizantes del estatuto vigente; aseguramiento del orden público con la energía necesaria pero con medios ordinarios dejando sin efecto por vía de derogación o anulación de las medidas excepcionalísimas; restablecimiento de la confianza internacional en el futuro de España; preparación de las elecciones legislativas con una ley electoral nueva que garantice la pluralidad de las opciones, la máxima efectividad directa de los cargos, la pureza del voto y la limpieza del escrutinio.

No sólo son sucesores el Rey y el Gobierno. El pueblo español es también destinatario de un amplio fondo de poder ligado a la figura de Franco. Las potestades de prerrogativa y los poderes constituyentes después de la sucesión sólo podrán ser ejercidos por el pueblo español. Este es el más importante sucesor. (Tácito)

Versión Fundación Juan March (C): La tercera versión es la que salió publicada el 30 de octubre de 1976 en el diario *Ya* coincidiendo con el primer aniversario de la censura del artículo. Esta versión se encuentra en el archivo hemerográfico del profesor Juan J. Linz "La Transición española en la prensa (1973-1987) que se conserva en la hemeroteca de la Fundación Juan March de Madrid. El texto, además de transcribir el artículo censurado, cuenta con una introducción en la que se afirma:

*Don Juan Antonio Ortega y Díaz-Ambrona decía ayer en "ABC": "Pienso que cuando se estudie el tránsito del franquismo a la democracia, los artículos y actividades de Tácito resultarán un material muy esclarecedor. Sin ir más lejos, hace ahora un año, aproximadamente, se publicó el artículo "Los sucesores", que originó el procesamiento del director de Ya y la declaración ante el Juzgado de Orden Público de quienes al poco tiempo serían subsecretarios, ministros o directores generales de la Monarquía. Releyendo hoy el artículo "Los sucesores" se comprueba, que todo lo que allí se decía se ha cumplido. Efectivamente, mañana hace un año que apareció en los primeros ejemplares de Ya el artículo "Los sucesores", firmado por Tácito. Obligados a retirarlo de nuestras páginas, quedo prácticamente inédito. Muchos lectores de Ya pueden tener la curiosidad de conocerlo e incluso de considerar, tras su lectura, lo que va de ayer (en que fue prohibido) a hoy"*⁴⁰.

De las tres fuentes o versiones, la de la edición almeriense del periódico *Ideal* que se publicó ese día coincide plenamente con la que se publicó en el diario *Ya* un año después y que se conserva en la hemeroteca de la Fundación Juan March. Sin embargo, la versión de Justino Sinova difiere sustancialmente de las ediciones encontradas en las hemerotecas. Estas diferencias de contenido y a la luz de las palabras de Sinova en la presentación que hace del artículo, podemos afirmar que el artículo tiene una etapa redaccional inicial que después fue corregida y anotada para su publicación. Todo parece indicar que la versión de Sinova correspondería con la primera etapa redaccional del escrito y las otras dos, sufridas las correcciones y anotaciones son lo que después salió publicado. Lo que vamos a hacer es un breve estudio sinóptico comentado de los tres textos en las dos versiones que difieren para poner en evidencia las modificaciones que se realizaron sobre el artículo.

En primer lugar, partimos del principio de que el texto más amplio es el más antiguo sobre el que se realizan las modificaciones que dan lugar a la edición que va a ser publicada. En segundo lugar, tomamos este punto de partida del convencimiento de que la versión de Sinova tal y como indica en la presentación del texto corresponde a la fuente mecanografiada con anotaciones y correcciones. Este dato nos permite suponer que se trata de la primera versión del texto. En tercer lugar, las versiones publicadas representan la última etapa de redacción del documento y, en consecuencia, su versión definitiva.

Los sucesores de Franco

A La grave y prolongada enfermedad del Jefe del Estado vuelve a poner en primer plano el tema de la Sucesión. El mecanismo sucesorio, desde el punto de vista legal, está minuciosamente regulado. Su aplicación no ofrece dudas. Sin embargo la sucesión como fenómeno político presenta una gran complejidad y un amplio espectro de posibilidades con consecuencias muy distintas.

Los sucesores

B + C La nueva aplicación del artículo 11 de la Ley Orgánica vuelve a poner en primer plano el tema de la sucesión. El mecanismo sucesorio, desde el punto de vista legal, está minuciosamente regulado. Su aplicación no ofrece dudas. Sin embargo la sucesión como fenómeno político

⁴⁰ *Ya* (30 de octubre de 1976), 5.

co, presenta una gran complejidad y un amplio espectro de posibilidades con consecuencias muy distintas.

El primer comentario a las versiones tiene que ver con el título del artículo. Mientras la versión de Sinova (A) refiere el contenido del artículo en el titular a Franco, las versiones de la edición almeriense de *Ideal* (B) y la del *Ya* (C) suprimen la segunda parte del título dejando en suspense el contenido del texto hasta que el lector se introduzca en su lectura.

La versión A comienza con el reconocimiento expreso de la gravedad de la enfermedad de Franco. Este dato no fue publicado en las versiones B y C que, a cambio, y en un afán de recurrir a un lenguaje menos evidente remiten a la “aplicación del artículo 11 de la Ley Orgánica”. Se trata de la Ley Orgánica del Estado que firmó el mismo Franco el 19 de julio de 1974 para que Juan Carlos asumiera la jefatura del Estado después de su muerte. A continuación, todas las versiones introducen la forma verbal “vuelve” para destacar una nueva ocasión en la que se sitúa en primer plano de la opinión pública el tema de la sucesión. El resto del párrafo no ofrece ninguna discrepancia en sus versiones. En él se trata, a modo de advertencia, que la sucesión ha de seguir el proceso legal previsto de forma detallada “minuciosamente regulado”. Sin embargo, el grupo Tácito manifiesta su primera matización al destacar que si bien el proceso de sucesión está bien diseñado y parece controlado, el proceso –además de complejo– puede acarrear múltiples consecuencias.

A Esta complejidad política impide reducir la Sucesión a un puro cambio de la titularidad en la Jefatura del Estado. La proclamación de Rey en la figura de D. Juan Carlos de Borbón no es “la sucesión” sino **el principio de la sucesión, una parte de ella, la parte visible del iceberg**. Dicho de otra manera: políticamente no existe un solo sucesor de Franco, sino varios sucesores. La herencia política de Franco supone una transmutación radical del equilibrio del poder: un cambio no sólo personal, sino de más hondo alcance en la Jefatura del Estado, una asunción de nuevas responsabilidades por parte del Gobierno y **una devolución de soberanía** al pueblo español.

B + C Esta complejidad política impide reducir la sucesión a un puro cambio de la titularidad en la Jefatura del Estado. La proclamación de Rey en la figura de D. Juan Carlos de Borbón no es “la sucesión” sino su parte más visible. Dicho de otra manera; políticamente no existe un solo sucesor de Franco, sino varios sucesores. La herencia política de Franco supone una transmutación radical del equilibrio del poder: un cambio no sólo personal, sino de más hondo alcance en la Jefatura del Estado, una asunción de nuevas responsabilidades por parte del Gobierno y del pueblo español.

La regla de la crítica literaria según la cual el texto breve es el más antiguo no serviría en el caso de confirmar que la versión A sea la redactada inicialmente y las B y C las que fueron publicadas después de los retoques, correcciones y, en este caso, recortes. El segundo párrafo del documento aborda la cuestión de la sucesión de forma explícita aludiendo a la figura de Juan Carlos de Borbón como sucesor legal que asume la Jefatura del Estado. Si bien, el artículo de Tácito, en las tres versiones que tenemos advierte que a pesar de la legalidad del trámite esa “no es la sucesión”, la versión A añade que la proclamación del monarca es el principio de esa sucesión o una parte de ella o, recurriendo al símil, la parte visible del iceberg. El resto del párrafo añade que la sucesión no se limita a una persona llegando a hablar de “varios sucesores” y dejando claro que esa transición implica un cambio radical de las estructuras y del sistema de gobierno. Al final del párrafo, la versión A afirma que este proceso de sucesión debería implicar “una devolución de soberanía al pueblo”. Una afirmación que en la revisión del texto desaparece como apreciamos en las versiones B y C.

A El Rey es el primer sucesor, con prioridad temporal y con primicia jerárquica en la organización estatal. No es misión del Rey descender a los problemas políticos concretos que deberá resolver su Gobierno. Pero es cometido esencia e indeclinable del Rey marcar desde un principio con suficiente claridad el ámbito y sentido de su monarquía.

B + C El Rey es el primer sucesor, con prioridad temporal y con primacía jerárquica en la organización estatal. No es misión del Rey descender a los problemas políticos concretos que deberá resolver su Gobierno. Pero es cometido esencial e indeclinable del Rey marcar desde un principio con suficiente claridad el ámbito y sentido de su monarquía.

El tercer párrafo del artículo no ofrece ninguna diferencia entre las tres versiones de trabajo. En este momento, el grupo Tácito define las prioridades y misiones de gobierno, así como lo que no debería ser competencia del monarca a la hora de gobernar. De esta forma, Tácito está estableciendo una diferencia entre los problemas políticos concretos que son competencia del gobierno que se cree y lo que sería su presencia como garante de la estabilidad de gobierno.

A Para nosotros ha de quedar claro desde el primer momento que ese ámbito comprende a todos los españoles sin excepción alguna de tendencias e ideológicas políticas. Rey de todos los españoles, **de los vencedores y de los vencidos, de los poseedores y de los desposeídos**, encarnación de la unidad del Estado en su diversidad y pluralismo. Siendo éste el ámbito de juego de la nueva monarquía, su sentido no podrá ser otro que el democratizador. Una monarquía para todos los españoles tiene que ser una monarquía democrática, sin más.

B + C Para nosotros ha de quedar claro, desde el primer momento, que ese ámbito comprende a todos los españoles sin excepción alguna de tendencias e ideológicas políticas. Rey de todos los españoles, encarnación de la unidad del Estado en su diversidad y pluralismo. Siendo éste el ámbito de juego de la nueva Monarquía, su sentido no podrá ser otro que el democratizador. Una monarquía para todos los españoles tiene que ser una monarquía democrática, sin más.

El párrafo cuarto del artículo insiste en la responsabilidad de todos los españoles en el gobierno de la nación. Se trata de una nueva llamada a la institución de un sistema democrático en donde es el pueblo el que ejerce la tarea de elegir a sus gobernantes. A este respecto, el artículo destaca la necesidad de establecer un sistema de libertad que atribuya esta capacidad electiva afecta a todos los españoles sin excepción de tendencias e ideologías políticas. Tras el reconocimiento de que el monarca es rey de todos los españoles, la versión A del texto hace una llamada a la igualdad cuando afirma que lo es “de los vencedores y de los vencidos, de los poseedores y de los desposeídos. En una clara llamada a la unidad y el reconocimiento de quienes perdieron la guerra y a quienes fueron desposeídos de sus propiedades. La frase de los vencedores y vencidos y de los poseedores y desposeídos fue eliminada del original y no aparece en el texto publicado.

A Hay quien piensa y proclama de entrada que éste no será el sentido de la nueva monarquía. No podemos compartir hoy ese criterio. **Estimamos elemental abrir** un crédito político a quien hasta ahora no ha ejercido responsabilidades públicas plenas y definitivas. Los hechos naturalmente podrán confirmar o anular ese crédito. Pero adelantar un juicio a los acontecimientos nos parece la mera expresión de un prejuicio. Si los hechos se apartan de la construcción de un futuro democrático para todos los españoles, seremos los primeros en manifestarlo así. Ahora justamente hace un año señalábamos que la línea política del 12 de febrero había muerto. Quienes nos tacharon de precipitados o calificaron esta actitud incluso de “rabieta” tendrán que reconocer que el diagnóstico se apoyaba en hechos y no en prejuicios; en hechos que han tenido sus consecuencias evidentes a lo largo de un año y que están en la mente de todos.

B + C Hay quien piensa y proclama de entrada que éste no será el sentido de la nueva Monarquía. No podemos compartir hoy ese criterio. **No sería justo negar** un crédito político a quien hasta ahora no ha ejercido responsabilidades públicas plenas y definitivas. Los hechos, naturalmente podrán confirmar o anular ese crédito. Pero adelantar un juicio a los acontecimientos nos parece la mera expresión de un prejuicio. Si los hechos se apartasen de la construcción de un futuro democrático para todos los españoles, no dudaríamos en manifestarlo así. Ahora, justamente, hace un año señalábamos que la línea política del 12 de febrero había muerto. Quienes nos tacharon de precipitados o calificaron esta actitud incluso de “rabieta” tendrán que reconocer que el diagnóstico se apoyaba en hechos y no en prejuicios; en hechos que han tenido sus consecuencias evidentes a lo largo de un año y que están en la mente de todos.

Este párrafo, más amplio, fue publicado en su totalidad con una ligera modificación que apenas afecta al contenido del texto. La tercera frase de la versión A afirma: “Estimamos elemental abrir un crédito político a quien hasta ahora no ha ejercido responsabilidades públicas plenas y definidas” en clara alusión a la figura del Rey asumiendo la jefatura del Estado. La versión publicada modifica las tres primeras palabras para iniciar la frase con la fórmula en negativo: “no sería justo negar un crédito...”. El resto del párrafo no ofrece ninguna diferencia con su paralelo. El contenido del texto pretende situar al grupo ante una posición clara con respecto a la monarquía. Frente a la posibilidad de cuestionar el papel de la corona en el gobierno de la nación, el grupo Tácito ofrece un grado de confianza condicionada a un sistema de gobierno monárquico: “los hechos, naturalmente podrán confirmar o anular ese crédito”. Se trata de una opción que evita posibles prejuicios. La referencia al 12 de febrero nos remite a otro artículo del grupo Tácito en donde se manifestaba el cambio de mentalidad a partir de la desaparición de conciencia nacional. El párrafo termina con una fórmula de defensa frente a quienes juzgaron al grupo de precipitados por aquel artículo, confirmando que lo que en su día había sido una proyección se estaba cumpliendo en la actualidad del momento.

A El Rey -decíamos- es el primer sucesor, su primer Gobierno será el primer hecho que permita enjuiciar la credibilidad del deseable rumbo democrático de la monarquía. Para nosotros es indudable que, con independencia de que no venga exigido por la ley, **parece obligado que el** presidente del Gobierno ponga su cargo a disposición del Rey. El Rey deberá adoptar aquí una decisión histórica. La aceptación inmediata o diferida de la dimisión o la confirmación pura y simple o a plazo en el cargo tendrá significado trascendente. **Y también** será importante la composición del Gobierno, cuya necesidad de cambio está fuera de discusión.

B + C El Rey -decíamos- es el primer sucesor, su primer Gobierno será el primer hecho que permita enjuiciar la credibilidad del deseable rumbo democrático de la monarquía. Para nosotros es indudable que, con independencia de que no venga exigido por la ley, **un deber elemental ético y político moverá al** Presidente del Gobierno a poner su cargo a disposición del Rey. El Rey deberá adoptar aquí una decisión histórica. La aceptación inmediata o diferida de la dimisión o la confirmación pura y simple o a plazo en el cargo tendrá significado trascendente. **Pero más aún** será importante la composición del Gobierno, cuya necesidad de cambio está fuera de discusión.

En este párrafo se destaca la obligatoriedad que reclama el grupo de que el presidente del Gobierno ponga su cargo a disposición del Rey (A), mientras que la otra versión, la obligatoriedad se considera un deber elemental ético y político.

A Se ha hablado y pedido un Gobierno de concentración en las últimas semanas. Pero ¿qué se **trataba** de concentrar? En nuestra opinión, un gobierno de concentración como primer gobierno de la monarquía, tendría que contar con el ascenso de todos los sectores políticos que la Monarquía pretenda integrar en el futuro. Este punto es esencial. Será además clarificador. Gobierno de concentración, sí;

de concentración del futuro deseado y no de los hombres de un pasado superado. Gobierno, además, provisional con misiones concretas **y limitadas**; distensión interna mediante un amplio perdón en materia de delitos políticos y de opinión, indulto **generoso** con motivo de la proclamación del Rey, reconocimiento práctico de las libertades de información, reunión y asociación, especialmente política, suprimiendo las restricciones esterilizantes del Estatuto vigente; aseguramiento del orden público con la energía necesaria pero con medios ordinarios dejando sin efecto por vía de derogación o anulación de las medidas excepcionalísimas **del Decreto-Ley Antiterrorismo; restauración** de la confianza internacional en el futuro de **España y solución pactada de la descolonización del Sahara**; preparación de las elecciones legislativas con una ley electoral **directa de los cargos, la pureza del voto y la limpieza del escrutinio; puesta en práctica, en fin, de una política económica fundamentalmente regida por técnicos que asegure la recuperación de nuestra postrada economía.**

B + C Se ha hablado y pedido un Gobierno de concentración en las últimas semanas. Pero ¿qué se **tratará** de concentrar? En nuestra opinión, un Gobierno de concentración como primer gobierno de la Monarquía, tendría que contar con el ascenso de todos los sectores políticos que la Monarquía pretenda integrar en el futuro. Este punto es esencial. Será además clarificador. Gobierno de concentración, sí; de concentración del futuro deseado y no de los hombres de un pasado superado. Gobierno, además, provisional con misiones concretas **realizadas a plazo**; distensión interna mediante un amplio perdón en materia de delitos políticos y de opinión, indulto **general** con motivo de la proclamación del Rey, reconocimiento práctico de las libertades de información, reunión y asociación, especialmente política, suprimiendo las restricciones esterilizantes del estatuto vigente; aseguramiento del orden público con la energía necesaria pero con medios ordinarios dejando sin efecto por vía de derogación o anulación de las medidas excepcionalísimas; **restablecimiento** de la confianza internacional en el futuro de España; preparación de las elecciones legislativas con una ley electoral nueva que garantice la pluralidad de las opciones, la máxima efectividad directa de los cargos, la pureza del voto y la limpieza del escrutinio.

En este penúltimo párrafo del artículo apreciamos pequeñas diferencias de redacción, pero lo que más llama la atención es la modificación de la parte final del texto que, en la versión A, al hablar de la ley electoral, sugiere la necesidad de preparar unas elecciones legislativas con una ley electoral que afecte a todos los cargos y que afecte directamente a la situación económica en la que se encontraba el país.

A No sólo son sucesores el Rey y el Gobierno. El pueblo español es también destinatario de un amplio fondo de poder ligado a la figura de Franco. Las potestades de prerrogativa y los poderes constituyentes después de la sucesión sólo podrán ser ejercidos por el pueblo español. **Aquí está** el más importante sucesor; **en él recaerá la decisión y legitimación últimas. Para nosotros el reconocimiento de esos poderes constituyentes en favor del conjunto de los españoles tiene como consecuencia correlativa la convocatoria de un referéndum constitucional a la vista del resultado y opciones dilucidados en las elecciones legislativas que insufla nueva legitimidad al futuro que nos espera.** (Tácito)

B + C No sólo son sucesores el Rey y el Gobierno. El pueblo español es también destinatario de un amplio fondo de poder ligado a la figura de Franco. Las potestades de prerrogativa y los poderes constituyentes después de la sucesión sólo podrán ser ejercidos por el pueblo español. Este es el más importante sucesor. (Tácito)

El artículo termina con la proclamación de que las potestades de prerrogativa y los poderes de cara a la sucesión sólo podrían ser ejercidos por el pueblo español. Sin embargo, la versión A incorporaba un párrafo explicativo que daba cuenta de la importancia de la decisión popular y el reconocimiento y legitimidad que debería tener el resultado de la decisión popular.

8. LA CENSURA

El entonces director de *Ya*, Alejandro Fernández Pombo, describe las reacciones a la publicación del artículo del grupo Tácito con estas palabras: “Pero hubo en aquel tenso otoño un artículo de los Tácito titulado “Los sucesores” en el que se venía a decir, pero sin decirlo, que si un día había un cambio de régimen el pueblo español tendría algo que decir, porque ellos, los españoles, eran los sucesores. El artículo era comedido, correcto, discurría por los caminos de las conjeturas. Pues bien, ese artículo salió en algunos de los primeros ejemplares de *Ya* que había que presentar en el Ministerio de Información y Turismo, y uno de sus directores generales ordenó retirarlo, lo que se hizo inmediatamente parando las máquinas, aunque ya habían salido de Madrid algunos camiones con ejemplares, por lo que se abrió expediente y el juez de Orden Público me citó a su despacho para que diese el nombre de los componentes del colectivo Tácito. Naturalmente le dije que sabía los nombres, pero que no se los daría si ellos no me autorizaban a hacerlo. Quedé en situación de libertad condicional con obligación de comparecer ante el juez cada pocos días hasta que se aclarase. En esta situación estaba cinco días antes de la muerte de Franco, cuando acudí a dar los nombres de los Tácito de acuerdo con ellos, que no solamente querían que se supiesen sus nombres, sino que acudieron antes de que les citasen. Les abrieron un expediente y cerraron el mío y yo me quedé con el dudoso honor de haber sido seguramente el último director de diarios procesado en el régimen de Franco, de lo que por supuesto nunca me jacté”⁴¹.

La censura impuesta al periódico *Ya*, afectó a los periódicos que seguían su estela. El 31 de octubre de 1975, el periódico *Ideal* retrasó su salida a la calle por decisión de la Dirección General del Régimen Jurídico de la Prensa que obligó a su director, Melchor Saiz-Pardo a retirar un artículo del grupo Tácito titulado “Los Sucesores”⁴². Días más tarde, tendría que declarar como director de la publicación. Bueno Porcel describe el momento: “el 14 de noviembre, el director de *Ideal*, Melchor Saiz-Pardo, tendría que declarar ante el Juzgado de Instrucción nº 1 de Granada”⁴³. El artículo “Los sucesores” había sido publicado el 31 de octubre únicamente en la edición almeriense de *Ideal*. La edición de Granada publicó una nota editorial con gran valentía en la que daba a conocer a los lectores la intervención de la censura en la edición del periódico del día anterior:

Ayer, con candidez seguramente excesiva, me atreví a pedir serenidad. Me dirigía sobre todo a la llamada clase política, que enseguida construye sus entelequias al margen del presente. Me dirigía, también, al buen pueblo afincado en lo fundamental y desdeñoso de lo puramente instrumental y político. Poco faltó para que mi rogativa no llegara a los lectores. Los nervios, en la madrugada se fijaron donde menos podía estarlo y nuestro “Tácito”, de los viernes nunca lo fue tanto. Hubo vigilia y abstinencia. “Los Sucesores”, el artículo que firmaba el colectivo “Tácito”, no pudo llegar a los miles de

⁴¹ A. FERNÁNDEZ POMBO, “Historia parcial y ascendente del *Ya* (De cómo llegó a ser el diario de mayor veta en Madrid)”, en J. CANTAVELLA y J. F. SERRANO (Coords.), *Prensa e influencia de la Editorial Católica*, Edibesa, Madrid 2010, 268-269.

⁴² El artículo “Los Sucesores” del grupo Tácito dio lugar a muchas intervenciones en distintas ciudades y capitales de provincias por parte de las autoridades del régimen. Véase el artículo de M^a. T. COMPTE GRAU, “Los Sucesores”: Una propuesta del grupo Tácito (31-10-1975)”, *Miscelánea Comillas* 119 (2003) 499-527. En el artículo, la autora sostiene que el grupo Tácito, como otros españoles, entendió que la sucesión debía prepararse desde el franquismo y con Franco vivo. Para ello era necesario regular legalmente el derecho de asociación política, a tenor de la legislación española, y permitir así que el pueblo español asumiera con normalidad sus derechos y libertades.

⁴³ P. BUENO PORCEL, *Granada en el siglo XX (1975-1982). La Transición*, edición propia, Granada 2006, 60.

lectores que nos honran con su precioso tiempo porque en las esferas administrativas se agarrotaron los nervios sin duda a causa del enervamiento que estos días llevan consigo⁴⁴.

Al día siguiente, el periódico *Ideal* recogía las palabras de R. de la Cierva, publicadas también el *Ya* en la que se hacía eco de la noticia y responsabilizaba a joven Príncipe don Juan Carlos de la censura del artículo:

Al anoecer del 30 de octubre de 1975 comenzaba su reinado don Juan Carlos de Borbón; y las primeras horas de ese reinado transcurrieron en medio de la noche; aunque, eso sí, serena y clara. Ya se que todos los formalismos del mundo se volverán contra esta sencillísima tesis, elemental tesis; que lo aplicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica del Estado y no el artículo tercero de la Ley de Sucesión; pero un sencillo traslado de la perspectiva histórica nos hará superar políticamente los formalismos -aunque sean formalismos fundamentales- y situarnos en el duro terreno de la maldad tal como es, no como nos resistimos a admitir. La presencia simultánea de un enfermo heroico que se concentra en su tercera lucha contra la muerte no altera, ante los supremos intereses de España, los rasgos del nuevo esquema político, aunque los enmarca en el inmenso respeto y el hondo dramatismo que nos llegan, entrecortados, desde el escenario del combate. No se trata, pues, de anticipar nada, sino de descubrir serenamente -y con previo reconocimiento de posibles errores de enfoque- algo que ya existe, que ya marcha, y que solo con ignorarlo podría quedar comprometido e incluso viciado en origen. Don Juan Carlos ha aceptado su difícilísimo, ineludible papel, de estos momentos con plena conciencia del riesgo y del servicio; y con un principio de apoyo exterior y de comprensión interna que se configura ya como un doble crédito político alentador; aunque ignoramos el plazo para el vencimiento.

El problema inmediato, acuciante, es la solución al enconado problema del Sahara; y para esa solución, el replanteamiento que sin duda ha abordado ya el Príncipe con el Gobierno y los órganos competentes de las Fuerzas Armadas. El problema histórico consiste en sobrellevar no solo con dignidad, que ésta se da por descontada, sino con eficacia el doble peso simultáneo del final de una época y el comienzo de otra; sin descalificaciones pero sin obsesiones, sin condenas pero sin que los compromisos del pasado inhiban a los planteamientos del futuro. El problema político puede consistir en la propuesta de un proyecto sugestivo de vida en común a un país desorientado y dividido; aunque sereno y ansioso de marchar por los nuevos caminos de una nueva convivencia sin confundir lo que es origen con lo que es destino. Para este problema político España necesita, por encima de todo, reafirmar y proyectar con credibilidad suficiente la imagen del rey.

Afortunadamente, dadas las condiciones, las actitudes y el talante del Príncipe sabemos que existe la base real para esa imagen. Pero de la base real a la reafirmación de la credibilidad pública media todo un proceso de proyección. Que no va a iniciarse con el comienzo formal sino que se ha iniciado ya con el comienzo efectivo del reinado.

Al anoecer del 30 de octubre de 1975. Ante la expectativa popular y política está claro que la principal responsabilidad para la recta ejecución de ese proceso compete al Gobierno y a los medios informativos. La favorable disposición de la Prensa es evidente. Parecen en cambio haberse producido algunos fallos sensibles por parte del sector público. Por ejemplo, durante el primer día del reinado efectivo de don Juan Carlos se ha interferido por primera vez un artículo del grupo "Tácito" mediante procedimientos equívocos que denuncia justísimamente un editorial de "Ya". He leído el trabajo y tras releerlo con la mejor voluntad no alcanzo a columbrar las razones jurídicas de tan atípica reacción ministerial. Esto no perjudica a "Tácito", sino a la imagen del Príncipe.

¿Lo ha advertido el responsable de la medida? Simultáneamente la Prensa oficiosa y los medios monopolizados de comunicación insistían en la provisionalidad del mandato asumido por el Príncipe.

Sin discutir la procedencia formal de esa opinión, ¿se ha calibrado su oportunidad política? ¿Se ha contrapesado el formalismo de la aplicación constitucional con los elementos de justificación histórica? ¿Qué preocupación ha primado más en los subrayados de provisionalidad, la Inercia histórica o la Imagen del rey? ¿Se ha meditado que el mejor servicio histórico que puede prestarse a Francisco Franco es la canalización Inteligente del apoyo popular al sucesor designado por Franco? La Prensa que gusta llamarse a sí misma Institucional -y no es inadecuado el apelativo- ha ofrecido en los últimos tiempos, junto a deslices partidistas y personalistas lamentados por todos, notables ejemplos de sentido de la realidad y de sentido del futuro; en sus líneas y entre sus líneas. Entre los medios oficia-

⁴⁴ *Ideal* (1 de noviembre de 1975) 8.

les de comunicación no puede ignorarse que Radio Nacional de España ofrece a diario -por ejemplo en sus emisiones de onda cortapruebas de una ejemplar alineación con el futuro. Por tanto los fallos informativos del sector público no son absolutos sino relativos; es decir, corregibles. Dos ministros -el del Movimiento y el de Información- comparten en estas semanas decisivas una especialísima responsabilidad funcional en la proyección interior y exterior de la imagen del rey. Ellos saben, sin duda, que en un gran país amigo y especialmente decisivo para esta coyuntura se puede torcer por determinadas presiones el apoyo que alguna Prensa de ese país ha venido brindando al Príncipe desde hace una semana; y cabe esperar que nuestros servicios de Prensa extranjera tendrán ya, junto a la necesaria información sobre el caso, la planificación de la estrategia más conveniente para abordarlo.

Los dos ministros citados han demostrado de sobra su lealtad al Príncipe y son plenamente conscientes de su papel durante esta fase acelerada de la Transición. Cabe presumir que si alguno de sus subordinados no ha advertido los delicadísimos, pero a la vez tajantes matices de la renovada circunstancia se le comunicaran con urgencia las instrucciones pertinentes⁴⁵.

Dos días más tarde, el periódico *Ideal* publica una nota en la que remite a Daniel Sueiro y su comentario publicado en *Ya* sobre la censura del artículo

Daniel Sueiro, que además de ser un espléndido narrador, acomete de vez en cuando el género periodístico del reportaje, recordaba el domingo en *Ya* el bimilenario de Lugo y la limpieza de sus murallas. Lugo es ciudad acogedora, buena para recalar a la hora del almuerzo pero también para la contemplación de la historia vivificada gracias a la solicitud de sus gentes, que miman sus monumentos en piedra. Pero Lugo tiene, además, un diario con nombre decimonónico y contenido de actualidad. En él se publica habitualmente el artículo de «Tácito» de los viernes y el pasado fue uno más. Nadie molestó al director con una llamada a tiempo, nadie se preocupó de que los lucenses no digirieran por la mañana, literatura política contaminada. Y Lugo, señores, tiene gentes importantes en las esferas del Poder, desde ministros a Ilustres procuradores, que harán muy bien en molestarse por el olvido a que ha sido sometida su ciudad a la hora de suprimir lecturas perniciosas⁴⁶.

Las notas de prensa sobre las repercusiones de la publicación del artículo continuaron días más tarde. El ocho de noviembre el *Ideal* volvía a ofrecer nuevos datos de agencia sobre las consecuencias de la publicación:

Por último fue requerido el ministro sobre la agresión de ayer a un despacho de abogados. «Se están haciendo investigaciones -dijo- con el mayor tesón para descubrir a los autores de estos hechos y de otros lamentables ocurridos en el Norte»; y en cuanto al artículo de «Tácito» retirado por «sugerencia» administrativa, dijo el ministro que lo de la llamada telefónica no puede interpretarse como amenaza o presión cuando el ministerio de Información advierte sobre la posibilidad de medidas legales que pueda tener determinada información. «La vía del diálogo, agregó, favorece tanto al ministerio como a los administrados». Logos⁴⁷.

9. LAS REACCIONES

El grupo Tácito, además de ser objeto de la censura propia del momento y de las prohibiciones y retiradas de sus artículos, fue objeto de discusión y debate desde la perspectiva más académica y, si se me permite, periodística. Un ejemplo lo encontramos en la carta que el político José María Ruiz Gallardón publica en *ABC* en noviembre de 1974. Una carta de la que reproducimos los siguientes párrafos:

⁴⁵ REDACCIÓN, «La imagen del Rey», *Ideal* (2 de noviembre de 1975) 8.

⁴⁶ REDACCIÓN, «Lugo, bimilenio y olvidado», *Ideal* (4 de noviembre de 1975) 8.

⁴⁷ REDACCIÓN, «Sobre el Tácito retirado», *Ideal* (8 de noviembre de 1975) 9.

«Debemos pensar que una línea política ha muerto ayer.» Así, con esa nitidez, se expresa Tácito en la nota de urgencia publicada con motivo del cese de los ministros Barrera y Cabanillas. No es ésa exactamente mi opinión. Esa línea política, la de la apertura y el diálogo, ni ha muerto ni puede morir. Pero, sobre todo, no debe. Los problemas siguen siendo los mismos. Urgentes y graves. Y ni uno solo de los postulados de que partían Cabanillas y Barrera, en su actuación política, ha perdido vigencia. Sigue vigente la ineludible precisión de estructurar, con honrada claridad, el pluralismo social. Continúa en pie la necesidad de alcanzar la incorporación de todos los españoles, los jóvenes especialmente, a las tareas de la cosa pública. Está en vigor la aceptación de la crítica, desde la Prensa y desde fuera de ella, como fiel contraste de cualquier actuación pública. Siguen siendo válidos, en fin, todos y cada uno de los objetivos que el presidente Arias —hombre de honor— señaló en su discurso el 12 de febrero y en sus declaraciones de septiembre. Y si todo lo anterior es operativo, la línea política que pretende asumirlo y realizarlo no ha muerto, aunque dos excelentes ministros, insertos en ella por sus convicciones y actos, hayan cesado. No es, pues, ésta la hora de abandonar el campo, del «apaga y vámonos» y dejar nada menos que el futuro en manos retrogradadas. Nada ni nadie nos dice que los dos nuevos ministros piensen de otra manera, ni menos aún qué él presidente del Gobierno haya, de grado o no, olvidado su programa o desertado de su puesta en práctica. No sean, pues, los grupos de opinión —entre ellos, y en muy destacado lugar, el que se integra en las filas de Tácito— quienes nieguen su colaboración. También desde la discrepancia leal se colabora. No ha triunfado el inmovilismo. No ha sucumbido la fuerte corriente de la apertura. En toda tarea política continuada hay que recibir heridas y rasguños en el largo caminar. Pero mientras con sus actos el Gobierno no demuestre otra cosa; mientras no se clausure el diálogo ni se amordace la labor crítica, ni quien tiene el Poder se desdiga de las solemnes promesas a plazo hechas a la nación; mientras quepa alcanzar desde nuestras premisas constitucionales la democratización estructurada del sistema, no todo se ha perdido. O ¿es que alguien pensaba que no íbamos a encontrar resistencias? Ayudar y urgir, ésa es la pauta para quienes, como Tácito y tantos otros, quieren un país más habitable. No exiliarse ni siquiera por inacción. Ayudar a que el Programa Arias sea efectivo, real. Urgir su puesta a punto. No en otra cosa, entiendo, consiste el patriotismo en 1974. Insensato sería repetir la frase histórica «que gobiernen ellos». «Ellos» no pueden de verdad gobernar de espaldas a la poderosa realidad social, y lo que ésta pide, a lo que tiene derecho, está muy claro: construir con un futuro estable y en participación con reconocimiento eficaz —legal— del derecho de todos a hacerse oír dentro del respeto a las normas constitucionales, en el marco jurídico de una Monarquía asentada en el pueblo y que a él se debe»⁴⁸.

El profesor Juan Cantavella afirma que una de las acciones más decididas de Aquilino Morcillo como director del periódico *Ya* fue admitir la presencia en sus páginas del colectivo Tácito, formado por jóvenes y brillantes profesionales, cercanos a la Asociación Católica de Propagandistas. Para Cantavella, la salida a escena del colectivo había gustado muy poco en las instituciones oficiales, como tampoco en el propio periódico vieron todos con buenos ojos aquellas colaboraciones, que patrocinaban algunos destacados dirigentes ya granados, como Marcelino Oreja, Alfonso Osorio y Landelino Lavilla, pero Aquilino Morcillo respondió a su compromiso y fue publicando las entregas de forma espaciada, pero continua⁴⁹.

«Para que se vea que la presencia del grupo Tácito no gustó a todos dentro de la casa —afirma Cantavella— (y también que de cuando en cuando tenían que aflorar las tensiones internas que nunca faltan en las empresas) solo hay que atender a un párrafo que (Aquilino Morcillo) escribió muchos años después de que sucedieran los hechos: “Un presidente del Consejo de Administración dimitió del cargo y en su discurso de despedida ante el Consejo dijo que una de sus razones era la de que yo no le había consultado para admitir al grupo Tácito. Y no le consulté ni tenía por qué hacerlo, porque en ese

⁴⁸ J. M^a. RUIZ GALLARDÓN, “Carta a Tácito”, *ABC* (2 de noviembre de 1974) 23.

⁴⁹ Cf. J. CANTAVELLA, “Aquilino Morcillo, director del diario *Ya* (1952-1974)”, en J. CANTAVELLA y J. F. SERRANO (Coords.), *Prensa e influencia de la Editorial Católica*, Edibesa, Madrid 2010, 228-229.

asunto él no tenía nada que ver”. Son palabras que dan también idea de su carácter seguro y de la independencia que en todo momento ejerció”⁵⁰.

La publicación en la edición almeriense del artículo “Los sucesores” provocó las numerosas denuncias de los diarios en distintas capitales de provincia españolas. Melchor Saiz-Pardo a pesar de no publicar el artículo en las ediciones de Granada y Jaén, el 13 de noviembre de 1975 fue llamado a declarar ante el Juzgado de Instrucción nº 1 de Granada⁵¹. La denuncia apareció publicada al día siguiente en el periódico en portada con estas palabras:

El director de *Ideal* prestó declaración ante el Juzgado de Instrucción número uno, en relación con la publicación del artículo "Los sucesores", del grupo Tácito⁵².

Y en el interior del periódico podemos leer la noticia de Redacción:

El director de *Ideal* prestó declaración, ante el Juzgado de Instrucción número uno de Granada en relación con la publicación del artículo «Los Sucesores», del grupo Tácito». Sólo se insertó en la edición de Almería y no apareció, por indicación de Información y Turismo, en las otras tres ediciones de nuestro periódico. El director de *Ideal*, don Melchor Saiz-Pardo Rubio, compareció en la mañana de ayer ante el magistrado juez del Juzgado de Instrucción número uno, en virtud del exhorto 1.296/75 del Juzgado de Orden Público número uno, al objeto de prestar declaración sobre el artículo titulado "Los sucesores" que, firmado por el colectivo "Tácito" fue publicado el pasado día 31 de octubre sólo en la edición almeriense de nuestro periódico. Posteriormente a la puesta en circulación de esta edición, el director de *Ideal* recibió del delegado de Información y Turismo de Granada Indicación de que el citado texto debía ser retirado, a petición de la Dirección General de Régimen Jurídico de la Prensa. Las ediciones de Málaga y de Jaén pudieron ser impresas de nuevo, ya sin el artículo de referencia, al igual que la edición de Granada que, por ser la última que se imprime no sufrió mayores contratiempos que los del retraso, de que dimos cuenta en su día. El artículo de "Tácito" forma parte, como se sabe, de una serie que nuestro periódico, como otros varios de toda España, publican semanalmente los viernes⁵³.

El caso de la denuncia de Saiz-Pardo no fue el único. Otros directores de periódicos pertenecientes a la Editorial Católica y afines fueron denunciados y obligados a declarar por la publicación del artículo “Los sucesores” del grupo Tácito. De estas denuncias fue dando cuenta el *Ideal* en una clara demostración de profesionalidad y valentía.

El director del *Diario de Barcelona*, don José Pernáu Ruiz, ha sido citado a declarar ante el Juzgado de Instrucción número 5 de la ciudad, según informa esta mañana el propio matutino barcelonés. Al parecer, la citación está relacionada con el artículo de Tácito, titulado "Los sucesores", que fue publicado en varios ejemplares del número correspondiente al 31 de octubre último y por cuyo motivo han sido citados a declarar varios directores de diarios en sus respectivas capitales⁵⁴.

Otros casos similares son los que obligaron a los directores de *El Ideal Gallego*, y el *Hoy* de Badajoz, de la cadena Edica, que tuvieron que prestar declaración por el mismo artículo del grupo Tácito:

La Coruña. Por exhorto del Juzgado de Orden Público de Madrid ha prestado hoy declaración ante el Juzgado de Instrucción número 1 de La Coruña, el director de *El Ideal Gallego*, don Rafael González, en relación con un artículo del grupo "Tácito" titulado "Los sucesores", que fue

⁵⁰ *Ibid*, 199-243.

⁵¹ P. BUENO PORCEL, *Granada en el siglo XX (1975-1982)*. La Transición, edición propia, Granada 2006, 60.

⁵² REDACCIÓN, *Ideal* (14 de noviembre de 1975) 1.

⁵³ REDACCIÓN, *Ideal* (14 de noviembre de 1975) 16.

⁵⁴ REDACCIÓN, “El director del *Diario de Barcelona*, ante el juez” *Ideal* (16 de noviembre de 1975) 9.

publicado en algunas ediciones de *El Ideal Gallego* el pasado 31 de octubre. (Logos)⁵⁵.

Badajoz, El director de *Hoy* ha prestado declaración ante el juez del Juzgado de Instrucción número 2, de Badajoz. El motivo se debió al exhorto procedente del Tribunal de Orden Público de Madrid, en el cual se requería al señor González, consejero, para que explicase las razones que tuvo para publicar, en las ediciones de Cáceres y Mérida, del pasado día 31 de octubre, el artículo de colaboración titulado "Los Sucesores" y que firmaba Tácito. Dicho artículo fue eliminado de la edición de Badajoz el mismo día ante la advertencia personal del delegado provincial de Información y Turismo de que de continuar su impresión -la advertencia llegó al director, a las cinco treinta de la mañana- tendría que proceder al secuestro del periódico. Como ya se ha informado, el director de *Ya* ha sido procesado por el mismo motivo (Logos)⁵⁶.

10. EL FINAL DEL GRUPO TÁCITO

El grupo Tácito desapareció en 1977 con la constitución de los primeros partidos democráticos, cuando muchos de sus miembros se incorporaron a sus distintas filas y formaron parte de diferentes listas electorales⁵⁷. Las últimas reuniones del grupo pusieron de manifiesto las diferencias internas que se habían generado entre quienes consideraban que el grupo debía convertirse en un partido político y quienes defendían seguir siendo una plataforma de opinión⁵⁸. Prueba de ello fue el último artículo que vio la luz y fue publicado por el diario *Ya* el cuatro de febrero de 1977:

En los anales del siglo I de nuestra era, Publio Cornelio Tácito escribía en la primera página de sus *Historias*: "El que quiere hacer profesión de fe y de verdad incorrupta, no debe escribir de alguno con afición ni con odio particular." Con ese espíritu, durante más de tres años se publicó con asiduidad regular esta columna. La contemplación de los asuntos públicos que a todos afectan fue sugiriendo un pensamiento y produjo una serie de reflexiones. Cuando no se puede ser actor, la única influencia posible se reduce a intentar sembrar ideas. Lo hicimos con riguroso respeto de la "verdad incorrupta" y sin "afición ni odio particular". No ocultamos, sin embargo, en ningún momento, que las ideas engendran su propia dinámica y que la publicación de un pensamiento supone un cierto compromiso de intentar realizarlo cuando las circunstancias lo permiten. Defendimos siempre un modelo político de sociedad democrática, pluralista, permisiva y libre. La instauración de un sistema europeo y la creación de un centro moderado en el que pudieran encontrarse todos cuantos, procedieran de donde fuere, aceptasen el compromiso de mantenerse alejados de los extremos, propiciando la oposición de una vida política distinta de la que nuestra historia nacional refleja.

Fundamentalmente pensamos que nuestra postura y actitud fueron correctas. El comportamiento del pueblo español a lo largo del último año prueba que esta sociedad aspira precisamente a un modelo muy similar al por nosotros defendido. El mérito reside, simplemente, en haber sabido sintonizar con el pueblo vivo que nos rodea. Por una vez las Casandras se equivocaron y el tremendismo debe esperar mejor coyuntura.

Retirarse ahora sería ciertamente lo más cómodo, aunque, tal vez, no lo más congruente. Las ideas comprometen a los hombres, y cuando se tuvo la decisión de explicitarlas hay que tener la voluntad de intentar aplicarlas. Eso y no otra cosa es el sentido cívico, aportar al manejo de los asuntos públicos las ideas y la experiencia acumuladas.

⁵⁵ REDACCIÓN, "El director de *El Ideal Gallego* ante el juzgado", *Ideal* (14 de noviembre de 1975) 9.

⁵⁶ REDACCIÓN, "El director de *Hoy* prestó declaración", *Ideal* (12 de noviembre de 1975) 10.

⁵⁷ "El grupo Tácito nació en 1973 y se disolvió en 1976, cuando varios de sus integrantes ya participaban en las tareas de la Transición en las filas de la Unión de Centro Democrático (UCD), durante la cual algunos ejercieron como ministros", J. SINOVA, *Un siglo en 100 artículos*, La Esfera, Madrid 2002, 353. Véase también, E. GRECIET, *Censura tras censura: crónica personal de la transición periodística*, Fragua, Madrid 1998, 117-118.

⁵⁸ Joaquín Bardavío afirma que "el grupo Tácito es un ejemplo de la oposición moderada al franquismo. Sus propuestas no eran rupturistas, pero resultaban sospechosas para el franquismo". J. BARDAVÍO – J. SINOVA, *Todo Franco: Franquismo y antifranquismo de la A a la Z*, Plaza & Janés, Madrid 2000, 622.

Los hombres que se reunieron para escribir en común esta columna no tuvieron como objetivo inmediato su transformación en un partido político. Defendieron siempre, eso sí, la necesidad de que surgiera una poderosa fuerza política en el centro capaz de amortiguar los extremos y de conducir el tránsito. Primero el Partido Popular y ahora el Centro Democrático son dos respuestas sociales que justifican con creces las horas dedicadas al empeño.

Este comentario se publica en la víspera del I Congreso del Partido Popular. Ahora, nosotros y otros muchos unidos, tenemos la oportunidad de ofrecer una alternativa política que responde a toda una trayectoria teórica. Con idéntica fe, defenderemos soluciones concretas, intentaremos aportar al común lo mejor que podamos dar. Creemos que la vida social es un conjunto de aportaciones, que el equilibrio sólo se consigue si todas las partes exponen con claridad sus ideas y defienden sus intereses y que es deber de todos concurrir, honesta y lealmente, a la construcción de un futuro en el que podamos sentirnos realizados.

No nos hacemos ilusiones, el camino será duro y difícil, fuerzas poderosas se oponen a la pérdida de sus privilegios o a la instauración de un orden democrático opuesto al clima revolucionario. Sin embargo, un pueblo sereno siempre encuentra la senda para afirmarse y ahora el reto histórico es muy claro: existe la posibilidad efectiva de terminar para siempre con todas las luchas civiles, de edificar con el consenso de toda una sociedad civil tal como la que siempre defendimos.

Tácito ha sido una "postura ante la vida, un compromiso moral; el Partido Popular y el Centro Democrático son compromisos políticos de más amplia base y de intereses negociados, implican militancia disciplinada y, necesariamente, parcialidad. Tácito puede ser aún útil cuando se trate de grandes principios, pero, implicado en el juego, ya no podría escribir semanalmente sin una "afición particular". Por lealtad a lo que fue y a lo que nuestros lectores apreciaron en él, Tácito quiere mantenerse fuera del juego diario, implica a sus hombres, pero guarda, para cuando la ocasión lo pida, el seguir haciendo "profesión de fe y de verdad". Tácito⁵⁹.

Las razones eran más que evidentes. El grupo Tácito ya no tenía razón de ser. Una buena parte de sus objetivos se habían cumplido. Además, como colectivo, habían entrado a formar parte de la historia de la Transición y hacerse un hueco en la historia del periodismo español. Con el triunfo electoral de la Unión de Centro Democrático, formación en la que estaba integrada la corriente democristiana representada por el grupo Tácito, surgido del propio periódico *Ya*, varios miembros del colectivo se convirtieron en ministros de los gobiernos de Adolfo Suárez. Otros fueron parlamentarios de las primeras legislaturas⁶⁰.

⁵⁹ TÁCITO, "La oportunidad de Tácito", *Ya* (4 de febrero de 1977) 5.

⁶⁰ Cf. J. F. FUENTES – J. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, *Historia del Periodismo Español. Prensa, Política y Opinión Pública en la España Contemporánea*, Síntesis, Madrid 1998, 321.

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE DIDÁCTICA*

Remedios Sánchez García
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

Llevamos muchos años hablando de didáctica, pensando en aplicaciones didácticas para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje. La didáctica como ciencia, la didáctica como instrumento —como medio para—, la didáctica como finalidad. Pero, ¿qué es la Didáctica? Y también y más importante, ¿para qué sirve?

En primer lugar, si nos basáramos en la tradición, habría que indicar la palabra “didáctica” procede del griego ‘*διδασκαλικός*’, que pasó por el latín como ‘*docere*’ y ‘*discere*’ (enseñar/aprender). Que en su origen esté también un subgénero literario cuya pretensión era ilustrar, enseñar y formar (intelectual, moral, éticamente) al lector no es casualidad. Ejemplos de la tradición grecorromana de este tipo de literatura son *Los Trabajos y los días* de Hesíodo (a propósito de la concienciación de la importancia del trabajo honesto y constante en un momento de crisis agraria), *Las Geórgicas* de Virgilio (canto a la vida rural y a la importancia del trabajo agrícola) o la archiconocida obra ovidiana *Arte de amar*. Posteriormente, en España encontramos múltiples autores que se encuadran en este tipo de literatura: en la Edad Media, Raimundo Lulio (o Ramón Llull, como se quiera), autor de *Libro del orden de caballería* donde refleja el compromiso del caballero con sus derechos y obligaciones; don Juan Manuel con *El conde Lucanor*, Alfonso X “El Sabio”, Íñigo López de Mendoza (*Bías contra Fortuna*); en el Neoclasicismo, Iriarte, Samaniego, etc. Incluso la literatura actual comprometida, de la segunda mitad del siglo XX, tiene rebordes didácticos en múltiples ocasiones. Pero, como dijera Ortega, “No es eso, no es eso”. Nosotros vamos más allá, al concepto epistemológico ‘didáctica’ y sus derivaciones.

El diccionario de la Real Academia Española (Vigésimo segunda edición) nos indica tan sólo que viene del griego (‘*διδασκαλικός*’ para ser exactos, ya lo hemos avanzado) y en sus cuatro acepciones —especialmente en la 2ª y 4ª— nos da únicamente unas bases, unas pinceladas, que nos sirven únicamente para encuadrar el problema definitorio. Veamos:

1. adj. Perteneciente o relativo a la enseñanza.
2. adj. Propio, adecuado para enseñar o instruir.
3. adj. Perteneciente o relativo a la didáctica. Apl. a pers., u. t. c. s.
4. f. Arte de enseñar.

O sea, que nos define la “Didáctica”, parafraseando y conjuntando las cuatro acepciones, como el “arte adecuado para enseñar correctamente”. Con lo cual, si ya teníamos dos preguntas sin respuesta al iniciar este epígrafe, ahora tenemos tres y se complica

* Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Didáctica de la lengua”, coordinada por Remedios Sánchez García, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Jerónimo Morales Cabezas, Mª del Pilar Núñez Delgado y Juan de Dios Villanueva Roa.

más el asunto: ¿es la didáctica una ciencia¹ (de finalidades y con carácter eminentemente práctico —siguiendo a R. Titone (1976)—, pero una ciencia al fin) o es un arte como aseveran Rogers (1974), Mattos (1974)² o Eisner (1982: 153-155)? Pues, según nuestro criterio, ambas cosas.

Pero vayamos por partes. Por lo pronto, conviene aclarar, siguiendo a Mendoza Fillola (1998), que la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como ciencia práctica de finalidades, tiene campo de trabajo propio y no es la derivación de ninguna otra; esto es: que no es Psicología aplicada, ni Pedagogía aplicada, ni lingüística aplicada ni teoría literaria aplicada. Las aportaciones de estas otras ciencias sirven para la valoración de enfoques y propuestas desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la lengua³ y la literatura, pero la DLL no es ni una ciencia subordinada de las que le sirven de base, ni una mera aplicación de las citadas. Tiene mayor profundidad y hondura epistemológica que todo eso y la reducción iría en detrimento tanto de la didáctica como del resto de ciencias aludidas.

Abunda Mendoza Fillola, marcando que la delimitación del ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura se organiza en torno a la diferencia que hace Coste (1994) entre *lengua descrita*, que corresponde a los modelos elaborados por los lingüistas y *lengua usada*, constituida por los usos de los hablantes; y entre *lengua enseñada* —el modelo de lengua seleccionada con arreglo a criterios didácticos— y *lengua aprendida* —la asimilada por los alumnos a partir de los procesos de aprendizaje—. La lengua descrita y la usada son objeto de las ciencias del lenguaje; la lengua enseñada y la aprendida lo son de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Hechas estas precisiones iniciales nada baladíes y continuando en la búsqueda de una respuesta clara y contundente a las preguntas planteadas en el inicio del epígrafe (puesto que ya hemos respondido a la que planteaba si la Didáctica era una ciencia o un arte), encontramos múltiples definiciones del concepto y de su ámbito en las obras de otros tantos estudiosos: Benedito (1987: 34), Estebaranz (1994: 41) Sáenz Barrio (1994: 14) y Ruiz (1996: 25). Todos ellos nos presentan un completo análisis de las definiciones de muchos autores anteriores con el fin de hallar los elementos comunes a todas ellas⁴.

No obstante la que nos parece más clara, más acertada y más completa es la de Mendoza Fillola (1999) en la que insiste en lo dicho en su trabajo de un año antes:

La didáctica de la Literatura es una disciplina de intervención que tiene como objetivo no sólo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico, receptivo y estético de los alumnos; [...] la actividad de nuestra materia se centra en la selección y adaptación de las teorías y conceptualizaciones que se ocupan de los mecanismos funcionales de la expresión y recepción artísti-

¹ Entendida la palabra “ciencia” siguiendo también la Vigésimo Segunda Edición del DRAE, en la acepción primera que da al vocablo: “Conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales”.

² Mattos define la enseñanza como “incentivar y orientar con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura”(1974: 39).

³ Tal y como indica Vez Jeremías (1988), existe una conexión entre “la didáctica de la lengua y aquellas disciplinas lingüísticas que, por su especialización, bien miran a los fenómenos lingüísticos desde el núcleo de la Lingüística y atienden, por tanto, a los sistemas lingüísticos únicamente como tales (las denominadas “disciplinas nucleares”), o bien observan a los fenómenos lingüísticos desde una posición más periférica, pero lo suficientemente interesante como para ser, también tenidas en cuenta (las llamadas “disciplinas no nucleares”)” (p. 37).

⁴ Podemos destacar, entre tal cantidad de definiciones, las de Dolch (1952:63): “Ciencia del aprendizaje y de la enseñanza en general”; Fernández Huerta (1985: 27) quien apunta que la “Didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza”; la de Escudero (1980: 117), que insiste en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de carácter instructivo, tendentes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral”.

co-literaria (tendencias de los estudios literarios) y de los textos y obras que componen el canon, de forma que asegure al alumnado la posibilidad de desarrollar una recepción/compreñsion efectiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos). En el ámbito de la Didáctica de la Literatura [...] es requisito previo a su intervención la selección y valoración formativa y metodológica de conceptos clave derivados de supuestos teóricos [...] (Mendoza Fillola 1999: 22-23).

O sea, que la Didáctica de la Lengua y la Literatura, partiendo de la premisa obvia de que no hay literatura sin lengua, y de que ambas se han de dar la mano —especialmente en la etapa educativa de formación integral del alumno (educación reglada y no reglada, contextos educativos y externos al aula⁵)—, es una disciplina científica, ya lo hemos dicho, que se ocupa del estudio de los problemas derivados de los procesos de enseñanza/aprendizaje en su plano más amplio y profundo y de manera creativa⁶. Es una ciencia de intervención transformadora de la realidad mediante la aplicación de unos procedimientos determinados —siempre en continua evolución— por parte del docente para lograr objetivos concretos de aprendizaje. Titone (1976) ve esa intervención didáctica como

[...] la acción intencional de la persona del maestro en el momento en que se establece una relación bipolar activa, que se actualiza en un proceso dialéctico personal, que comienza con el estímulo magistral transeúnte (enseñanza) para terminar en la respuesta inmanente asimiladora de una verdad (aprendizaje) por parte del alumno. (Titone 1976: 22)

Por lo tanto, se funda, en parte, el docente en la Lengua y en la Literatura como disciplinas científicas, pero las implicaciones de nuestra ciencia van mucho más allá de una mera transmisión de contenidos. Esto es: que las aportaciones tanto de Lengua (y las ramas que la estudian) como de Literatura al ámbito docente han de ser consideradas desde las bases epistemológicas de la Didáctica pues, como señalan Mendoza y López Valero (2000), los fines de la Didáctica de la Lengua son específicos del ámbito de la educación y la formación, mientras que la Lengua y la Literatura como tales tiene objetivos más amplios y variados (puesto que, si son puras, su campo abarca el “Estudio de los fenómenos naturales y otros aspectos del saber por sí mismos, sin tener en cuenta sus aplicaciones”, DRAE).

Y aquí entramos ya en profundidad en la Ciencia/arte que es la Didáctica; entendemos nosotros, que lo trascendente en Didáctica de la Lengua y la Literatura es la metodología, el *cómo*⁷ y el aplicar correctamente esa metodología. Se trata de que el alumnado logre los mejores resultados para el crecimiento de su competencia lingüística-discursiva y literaria con el menor esfuerzo posible y haciendo de las materias un campo de trabajo interesante, abonado con el conocimiento preciso del docente y regado y labrado con el esfuerzo simultáneo de profesor/alumno⁸. Pero no sólo es eso porque ahí es donde, de nuevo, comienzan los problemas. El motivo, que en el campo de la lengua y la literatura las tendencias teóricas son variadas, cambiantes e incluso a veces contradictorias, así que el criterio para escoger, desde el punto de vista didáctico, debe basarse en los fines que se atribuyen a la enseñanza de ambas.

⁵ Discrepamos en esto de Oliva, que la entiende únicamente como “*instrucción educativa*” (Oliva, 1996, 58) y de Fernández que reduce el objeto formal de la Didáctica a “la actividad docente- discente con los métodos adecuados” (1981, 68).

⁶ Ya lo decía Comenius en su *Didáctica Magna*: la Didáctica era “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”.

⁷ La pregunta ‘qué’ se responde con la otra ciencia a la que se aplique la “Didáctica”.

⁸ Rousseau, Eisner (1982) y Stenhouse (1985, 44) han recurrido a la metáfora del educador como jardinero. Ahora bien, el espíritu crítico y reflexivo debe añadirse al artístico a fin de mejorar la propia praxis docente.

A propósito de esta opinión no queremos dejar de reseñar aquí un comentario de J. P. Bronckart (1985) para quien la nota común en esta evolución de las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la Didáctica ha sido la reorientación psicológica de las primeras teniendo en cuenta la evolución progresiva de la segunda. Afirma el autor que este giro ha sido bien aceptado por los docentes y por las autoridades educativas, lo que ha supuesto una cierta renovación (métodos menos rígidos, importancia de la motivación, trabajo sobre las habilidades básicas de la comunicación, uso de los textos adecuados) que, sin embargo, todavía no ha logrado mejorar los resultados de los alumnos⁹.

Esta paradoja se explica, a su juicio, porque la sociedad ha perseguido siempre a través de la enseñanza de las lenguas objetivos relacionados con la norma y su reproducción social. Estas finalidades subsisten hoy intactas y han sido interiorizadas por la mayor parte de nosotros de forma que:

Esta aglutinación inconsciente ha tomado en realidad el aspecto de una naturalización de todos los objetivos: los alumnos de hoy en día reflexionan sobre el lenguaje (“hacen gramática”) para conservar el contacto con el pensamiento y la cultura occidental, para salvar la ortografía, pero, al mismo tiempo, para lograr también una mejor comunicación oral, para escribir mejor y para liberar sus necesidades y su personalidad. Esto, evidentemente, es demasiado pedir a la enseñanza de una sola materia, y se puede pensar que esta sobrecarga y esta confusión son las fuentes de la arbitrariedad necesaria a la sociedad para reproducir y seleccionar. (Bronckart 1985: 110)

Se trata, pues, de conocer las condiciones en que tenemos que desarrollar nuestra labor docente a fin de poder utilizar adecuadamente el saber adquirido por las ciencias del lenguaje y por la crítica/análisis de texto literarios. Sobre este aspecto hace Bronckart tres consideraciones.

En primer lugar, afirma que estas ciencias no han progresado tanto como muchas veces se dice, ya que lo esencial a su juicio —la elaboración de una teoría del lenguaje— está sin hacer. Ante esta situación, el didacta debe elegir según sus objetivos y lo que conoce sobre el desarrollo verbal de sus alumnos, y crear o adaptar los instrumentos metodológicos o conceptuales que necesita para alcanzar el grado de adquisición de conocimiento que determinan los objetivos antes citados.

En segundo lugar, la formación de los docentes —en lo tocante con las teorías del lenguaje— debe desarrollar aspectos como la historia de las lenguas y del pensamiento lingüístico, los problemas de la descripción de las lenguas y las teorías del lenguaje, cuyo conocimiento dotará al maestro de un metalenguaje con valor universal. Esto es: lo primero es que el docente-didacta conozca el todo, la materia con la que ha de trabajar (tomando en consideración todas sus teorías, matices y variables) para luego circunscribirse a su espacio de trabajo. Pero claro, lleno del todo a las partes, de lo general a lo particular, de la ciencia en origen a la ciencia aplicada que es, a nuestro modo de ver, la Didáctica.

Por último, la reflexión sobre qué metalengua hay que introducir en la escuela. Para Bronckart es necesaria una adaptación de los conceptos y éste constituye uno de los temas pendientes que tiene la DLL.

Es decir, teniendo siempre presente el hecho de que no hay ninguna teoría lingüística que dé cuenta de todas las capacidades implicadas en el uso y aprendizaje de las len-

⁹ “Lejos de desaparecer, el fracaso escolar parece haberse acrecentado, y los estudios emprendidos subrayan el papel selectivo que continúa ejerciendo la enseñanza de la lengua, y en particular la enseñanza de la gramática”. (Bronckart 1985a: 110)

guas¹⁰ y que las descripciones lingüísticas no están pensadas para enseñar lengua, desde el punto de vista de la DLL, la actitud más realista consiste en buscar un modelo ecléctico, bien fundamentado científicamente que el didacta debe saber “transponer” y convertir en propuestas para el aula¹¹. Este modelo deberá estar en constante revisión, como exige la evolución de las ciencias matrices de la DLL.

En resumidas cuentas, los soportes teóricos que estamos examinando, fundamentalmente Bronckart y Mendoza Fillola, coinciden en la afirmación de que la finalidad fundamental que debe tener el trabajo en el aula de Lengua y Literatura durante la educación obligatoria es la de desarrollar la competencia comunicativa y literaria del alumnado. Para ello es condición imprescindible contemplarla como un área instrumental donde lo procedimental justifica y aprehende lo conceptual para hacerlo llamativo y cercano al alumno. Esto exige por parte del profesorado del área de Didáctica una serie de conocimientos científicos (lingüísticos, literarios, pedagógicos, psicológicos y, especialmente, de aplicación) que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etc.

Como consecuencia, se requiere también tener una representación precisa de la naturaleza de estos saberes, por lo que habrá que acudir a las ciencias del lenguaje con claridad de ideas.

Se entiende, pues, que una de las tareas clave que ha de atender la DLL es establecer la fundamentación epistemológica de la competencia lingüística y literaria, tarea que no resulta nada fácil porque no es labor ni preocupación del lingüista ni del especialista en Crítica Literaria (que lo que hace es interpretar un texto a la luz de unos planteamientos, ora históricos, ora sociológicos, ora comparativos, habitualmente), plantearse las posibilidades de aplicación de sus teorías a la enseñanza. Para eso está la Didáctica de la Lengua y la Literatura que tiene ahí amplísimo campo de acción no suficientemente explotado todavía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, V., 1987, *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*, Barcelona: Barcanova
- Bronckart, P., 1985, *Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?*, Paris, UNESCO.
- Coste, D., 1994, *Vingt ans dans L`evolution de las didactiques des langues*, Paris, Cre-dif-Hatier.
- Eisner, E. W., 1987, *Procesos cognitivos y currículo*, Barcelona: Martínez Roca.

¹⁰ Acaso, parcialmente, la Lingüística Aplicada; pero tal y como indica profesor Vez Jeremías (2000) la Lingüística Aplicada tenemos que entenderla como un campo de investigación que se orienta desde los estudios teóricos sobre las lenguas a la práctica de la enseñanza de las mismas en las aulas; que establece un modelo de investigación cíclica que va de la investigación fundamental a la dimensión aplicada y de nuevo a la investigación fundamental, de forma que no sólo la investigación teórica aporta principios a la práctica, sino que también los resultados de la práctica retroalimentan la investigación fundamental. Esto es: que toca muy parcialmente las competencias y destrezas del alumno desde el enfoque didáctico.

¹¹ Éste es un reto permanente de la DLL, pues ya Allen (1975: 148) habla de una *gramática pedagógica* que debe ser ecléctica porque, una vez establecida la base de los datos lingüísticos –descrita según una o varias gramáticas científicas– el paso siguiente consiste en ordenar los principios lingüísticos formales “transformándolos en ese modelo de presentación que, por experiencia, [el profesor] sabe que puede ayudar a aprender más rápida y más eficientemente a ese grupo particular de alumnos que tiene en mente”. No se trata, pues, de encontrar un método único, sino una combinación efectiva de actividades de distintos tipos con base en la experiencia.

- Estebaranz, A., 1994, *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
- Mendoza, A., Coord., 1998, *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona: SEDLL/ Universidad de Barcelona/Horsori.
- Mendoza, A. y A. López Valero, 2000, *Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas* en L. Rico y D. Madrid. (coords.). *Fundamentos Didácticos de las áreas curriculares*. (págs. 311-443) Madrid: Síntesis.
- Rogers B., 1995, *Pédagogie de groupe*, Paris, Dunod.
- Ruiz, H. M., 1996, *El saber en el espacio didáctico*, Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Sáenz Barrio O., 1994, *Didáctica General. Un enfoque curricular*, Alcoy: Marfil.
- Stenhouse, L., 1985, *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid. Morata.
- Tittone, R., 1976, *Metodología didáctica*, Madrid: Rialp.
- Tittone, R., 1986, *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*, Madrid: Narcea.
- Vez Jeremías, J. M., 2000, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Ariel.

DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y SU COMPETENCIA TECNOLÓGICA*

Jerónimo Morales Cabezas
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Grupo Étimo

En los estudios tradicionales en didáctica de la lengua (DL) a lo largo de los años, hemos observado una serie de campos que tradicionalmente se estudiaban y estaban fuera de toda duda: a saber, aspectos relacionados con la formación del profesor para la enseñanza de la lengua en la sociedad actual; conceptos y objetos de estudio en DL; sus bases científicas, así como enfoques metodológicos: comunicativos, por tareas, etc.; el currículum; las habilidades lingüísticas (dimensiones oral y escrita) y sus planteamientos didácticos; la lengua como objeto propiamente dicho (morfosintaxis, lexicología, lexicografía, pragmática, ortografía, etc.); la DL en el contexto literario, con especial incidencia en la lectura; y así se completaban —y actualmente también— los programas en DL.

De un tiempo a esta parte, un campo se ha añadido: el denominado genéricamente de las tecnologías y su aplicación en DL¹. Hemos de intentar superar miedos y fobias en este campo que producen un bloqueo en el avance del conocimiento; reflexionaremos brevemente sobre algunas cuestiones por las que la DL ha de apoyarse también en las tecnologías de cara a la enseñanza por competencias y citaremos algunas aplicaciones prácticas que se pueden desarrollar en clase para aumentar la competencia tecnológica en DL.

En la mayor parte de revistas científicas del campo de la enseñanza de lenguas, en general, y de la DL, en particular, podemos hallar multitud de referencias hacia la necesidad, importancia, formación, dominio, preparación, etc., de las tecnologías. El maestro debe tener en su formación continua los conocimientos mínimos necesarios para manejar internet, el diseño de páginas *güeb*s, sistemas operativos, tratamiento de textos, presentaciones multimedia, etc. Todos estos campos englobados en las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se convierten en puntos *sine qua non* en el devenir diario de todo profesional de la enseñanza. Sin entrar en la eterna —léase bizantina— discusión de si tecnologías sí o tecnologías no, que nos desviaría del tema, parece ser que existe cierto consenso en que un grado de control de estas TIC es necesario en la actualidad de la didáctica de las lenguas y en el futuro del desarrollo de

* Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Didáctica de la lengua”, coordinada por Remedios Sánchez García, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Jerónimo Morales Cabezas, M^a del Pilar Núñez Delgado y Juan de Dios Villanueva Roa.

¹ A este respecto, preferimos la denominación genérica “tecnologías” a la de “nuevas tecnologías”, al —en nuestra opinión— creer que ya están dejando de ser nuevas, en tanto que desconocidas y son parte integrante de cualquier sociedad actual, mínimamente desarrollada.

las competencias que, al menos en Europa, marcan las directrices del denominado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*².

Debemos evitar a toda costa la *tecnofobia* que puede haberse instalado en muchos profesores. Sin que tengamos que ser expertos en tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas, sí tenemos que destacar factores a favor del desarrollo de esta competencia. En primer lugar, porque nos abre a un mundo de oportunidades de contacto con miles de profesionales de otros países, sensibilidades y culturas, con los que podemos enriquecernos mutuamente, minimizando gastos de desplazamiento. Ello no es óbice para que se sigan estableciendo los contactos físicos que siguen siendo necesarios entre colegas. En segundo lugar, el desarrollo de la competencia en tecnología nos acerca a los más jóvenes de entre nuestros potenciales alumnos, cada vez más expertos en estos campos, a los que a veces resulta difícil motivar para la mejora en el aprendizaje de la lengua. Y en tercer lugar, la competencia tecnológica se enmarca perfectamente en el estímulo y la creatividad de los trabajos tanto autónomo como cooperativo. No obstante, la actitud hacia esta competencia no está exenta de ciertos riesgos que podamos correr: desocialización física o aislamiento, ataques a la propiedad intelectual (plagios), falta de responsabilidad en el uso de herramientas (actitudes racistas y discriminatorias), etc.

Hemos de tener claro qué elementos son los que componen eso que venimos denominando tecnología y que estamos aplicando a la didáctica de la lengua. Cuando nos referimos a la competencia tecnológica hablamos de internet, pero también de redes locales e intranet. Al mismo tiempo, el ordenador como instrumento a través del cual se manejan las instrucciones tecnológicas se debe conocer en sus nociones básicas: memoria, pantalla, controladores, disco duro, sistema operativo, etc. Ni que decir tiene que las grandes herramientas de correo electrónico, tratamiento de textos y las presentaciones multimedia han sido el gran revulsivo en el desarrollo tecnológico. A esto hay que añadir los programas de edición de imágenes y sonido, las hojas de cálculo, las bases de datos, las páginas güebs, las herramientas de autor, de reconocimiento de caracteres, compresores, antivirus, cuadernos o *blogs*, plataformas, wikis, listas de distribución, redes sociales, etc., etc.³

Además, el nivel de competencia tecnológica en la didáctica de la lengua se manifiesta también en una de sus aplicaciones más directas: los entornos de aprendizaje virtual. Desde los modelos de educación a distancia, la inclusión de las TIC en esos modelos desarrolló unos espacios de enseñanza con características propias. El mediador entre el maestro y el estudiante es el ordenador en estos paradigmas. Frente a las facilidades que la educación a distancia ofrece, los entornos virtuales aumentan esas facilidades. Asimismo, se corre el peligro de la pasividad del alumno que recibe toda la información que el profesor proporciona. El agente activo es el creador de los materiales virtualizados y el agente pasivo es el aprendiz. En los últimos años se han perfeccionado estas deficiencias. Por ejemplo, en el caso del llamado *e-learning* (expresión inglesa que podría traducirse literalmente como ‘aprendizaje electrónico’), la aparición de plataformas educativas favoreció tanto el aprendizaje autónomo como el cooperativo⁴. Además, gracias a estos soportes informáticos se hacen esfuerzos en la adaptación de los contenidos para ajustarlos a estos entornos de no presencialidad o semipresencialidad. En efec-

² No sólo en Europa existe esta conciencia de mejora en el campo competencial tecnológico de los maestros: sirvan de muestra, por ejemplo, artículos desde el año 1996 en la revista estadounidense *Action in Teacher Education* sobre la necesidad de la integración de esta competencia en la formación de maestros.

³ No es objeto de esta exposición la explicación de cada uno de los elementos de que consta la competencia en tecnología.

⁴ Plataformas tales como *Moodle*[®], *WebCT*[®], *FirstClass*[®], *eCollege*[®], *Blackboard*[®], etc.

to, en el diseño de cursos de lengua no basta con digitalizar unos documentos para que sean accesibles por internet: ser competente en lo que a tecnologías se refiere en relación a la didáctica de la lengua necesita de la sincronía de varios recursos que el *e-learning* ofrece. Entre ellos destacamos el del papel del profesor que pasa a profesortutor. La acción tutorial cobra una especial relevancia en el campo de la motivación hacia el aprendizaje de la lengua. El alumno se convierte en el motor y guía de su propio proceso: puede decidir lo que estudia, cuándo lo estudia y dónde lo estudia, independientemente del espacio y del tiempo, además de no tener que someterse a un horario fijo o a una clase.

Creemos por tanto, que las TIC no suponen una ruptura de los modelos de enseñanza tradicionales, más bien al contrario, son una herramienta a su servicio. En el caso de mejorar en la competencia tecnológica en didáctica de la lengua se combinan los modelos pedagógicos semipresenciales y virtuales. Basta echar un vistazo a los programas de los diferentes departamentos de didáctica de la lengua en el ámbito español, para darse cuenta de que al menos el apoyo de internet como recurso está presente. En muchas ocasiones puede aparecer como algo añadido, pero lo importante —en nuestra opinión— es que se ha tomado conciencia de la necesidad de mejorar en esa competencia. El ordenador no es solamente un material del que se dispone en el aula de informática o en el laboratorio de idiomas; es junto con el cuaderno de notas o los apuntes de clase, parte integrante del material escolar diario. Se está cambiando la manera de aprender, de interactuar y, como consecuencia, del ejercicio profesional del maestro de lengua en su trabajo. La didáctica de la lengua apoyada en entornos virtuales, sigue siendo enseñanza del lenguaje; no se desnaturaliza por aparecer y adaptarse a otro formato. No caigamos en la tentación de innovar en tecnología para perder de vista el elemento primordial: el aprendizaje. En muchos casos de virtualización con modelos no presenciales, se ha buscado la reproducción exacta de la realidad educativa: esto es, en la plataforma quedaban perfectamente estructurados los modelos de organización escolar: el centro, las aulas, la biblioteca, la cafetería, las salas de estudio, etc. Toda esta concepción que está presente ya ahora en el contexto español en niveles de enseñanza no reglada, va haciéndose presente cada vez más en la reglada. Efectivamente, los cursos de postgrado de las universidades españolas se lanzan cada vez más a virtualizar y semivirtualizar sus propuestas formativas⁵. Pero en los grados es también interesante la demanda en este sentido al igual que en los centros de niveles no universitarios. A este respecto quizá la competencia tecnológica se ha desarrollado en asignaturas y materias concretas, y todavía no en todos los niveles de enseñanza. Aquí está la importancia de la valoración que sobre este punto tenga el maestro de lengua y el resto del claustro de profesores, así como el centro escolar en su conjunto y las políticas educativas en general.

Finalmente, destacaremos, a modo de muestra, unas herramientas que se están demostrando eficaces en la competencia tecnológica aplicada a la didáctica de la lengua. Son los programas que permiten intercambios y videocomunicación y el entorno virtual por excelencia Second Life[®]. En los primeros casos son conocidos los programas de intercambio social como Messenger[®] con el uso del chat (intercambio por comunicación escrita más o menos informal). A ellos se añaden las potencialidades de Skype[®] y el caso de ooVoo[®] por la posibilidad de grabar las interacciones audiovisuales. Estos programas cuentan con la ventaja de la gratuidad y la desventaja de la publicidad. Programas de pago como Adobe Connect[®], que permiten la videoconferencia por medio de

⁵ Como muestra de cursos de postgrado virtualizados podemos citar el de la *Fundación Universitaria Iberoamericana* (FUNIBER), donde participan universidades Europeas y Americanas: <<http://www.funiber.org>>.

banda ancha, serían objeto de una investigación aparte por su gran versatilidad en la simultaneidad de tareas.

En los proyectos desarrollados en Second Life[®] (entorno virtual en 3D) para la enseñanza de lenguas extranjeras, el entorno virtual permite a estudiantes de diferentes países poderse encontrar e interactuar para mejorar su competencia comunicativa. En definitiva, desde la perspectiva del maestro se están desarrollando investigaciones al respecto para encajar tareas pedagógicamente fiables en el aprendizaje de la lengua, teniendo como base la enseñanza por competencias, como es el caso de la competencia tecnológica en la didáctica de la lengua⁶.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Area, M., 2003, “Creación y uso de webs para la docencia universitaria. Guía didáctica”, [en línea: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/guiadidacticawebs.pdf>>].
- Caballero, A., 2004, “La red de programas educativos en el exterior del MECD a través de Internet”, *Revista RedELE*, 0 (marzo), [en línea: <<http://www.sgci.mec.es/redele/revista/caballero.htm>>].
- Cabot, C., 2000, “The effects of the World Wide Web on reading and writing skills in a Spanish cultural studies course”, *ReCALL*, nº12 (1), pp. 63-72.
- Chapelle, C. A., 2001, *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistic Series, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cornella, A., 2005, “Cómo sobrevivir a la infoxicación”, diciembre 2000, [en línea: <<http://www.uoc.es/web/esp/articles/cornella/acornella.htm>>].
- Cruz, M., 2002, *Enseñar español en la era Internet*, Barcelona, Octaedro.
- Duart, J. M. y A. Sangrá (comps.), 2000, *Aprender en la virtualidad*, Barcelona, Gedisa.
- Jáuregui, K. *et al.*, 2008, “Distant intercultural communication through video-web communication tools: preliminary results after four years of experience”, en J. Colpaert *et al.* (eds.), *Practice-Based & Practice-Oriented CALL Research*. Proceedings of the XIIIth International CALL (Computer Assisted Language Learning) Research Conference 2008. LINGUAPOLIS, Institute for Language and Communication at the University of Antwerp (Belgium), pp. 23-26. [en línea: <<http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=.CALL2008&n=60755&ct=59191&e=175696>>].
- Martínez, M., 2001, “Decálogo para profesores internautas novatos”, en *Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español*, 7, p. 9.
- Molina, M. J. *et al.*, 2008, “La divulgación de conocimientos en el área de didáctica de la lengua y la literatura a través de internet”, en *Actas IX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Alicante, Universidad de Alicante, [en línea: <http://sedll.org/es/congresos_actas.php?cod=7>].
- Morales, J., 2005, “Lengua-Cultura y tecnologías de la información y de la comunicación (TICs)”, en M^a. Isabel Montoya Ramírez (ed.), *Enseñanza de la lengua y la cul-*

⁶ Es el caso del proyecto Lifelong Learning de la Unión Europea NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research: <<http://niflar.eu>>), en el que participan la lengua holandesa, portuguesa, española y rusa a través de las universidades de Utrecht (Holanda), Granada y Valencia (España), Coimbra (Portugal), Palacky (República Checa), Novosibirsk State Technical University (Rusia) y la Universidad de Concepción (Chile). Además, colaboran instituciones no universitarias como el TELLConsult (Technology Enhanced Language Learning) y dos escuelas secundarias en Hilversum (Holanda) y en Granada (España).

- tura españolas a extranjeros*, Biblioteca de Bolsillo. Editorial Universidad de Granada, Granada, pp. 195-209.
- Morales, J., 2006, “Didáctica de la lengua y la cultura en *e-learning*”, en Pedro Barros García y Kees van Esch (eds.), *Diseños didácticos interculturales*, Cuadernos de Trabajo, Universidad de Granada, Granada, pp. 49-60.
- Pujolá, J. T., 2002, “Calling for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program”, *ReCALL*, 14 (2), pp. 235–262.

LA DIMENSIÓN PROFESIONALIZADORA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA*

M.^a Pilar Núñez Delgado
Universidad de Granada

1. EL ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: OBJETO Y DIMENSIONES

La actividad de enseñar y aprender lenguas es muy antigua en la cultura occidental, pero —en sentido estricto— hasta los años posteriores a la II Guerra Mundial no se produjo un aumento realmente significativo del interés por el lenguaje y las lenguas y por su enseñanza desde perspectivas más amplias que las tradicionales de orientación gramaticalista e historicista.

El origen de las llamadas *didácticas específicas* en las que se incluye la Didáctica de la Lengua (DL) responde, en efecto, a unas determinadas circunstancias en la evolución de la historia y de los paradigmas científicos¹ y surgen como discursos de crítica² y de propuesta que tienden a la autonomía y a la especialización. Son disciplinas recientes, fronterizas con otras muchas, nacidas por inferencia desde la enseñanza concreta de cada materia, cuyo campo se caracteriza, por tanto, porque surge de la práctica y porque su objetivo es el estudio de los fines, contenidos y métodos de la enseñanza de esas materias, así como por el intento de dar respuesta a los múltiples interrogantes que se plantean sobre para qué y cómo se enseñan éstas, o sobre qué deben saber y saber hacer alumnos y profesores.

Actualmente, y pese a que su recorrido en el ámbito universitario como disciplina científica y área de conocimiento no es tan vasto como el de sus principales disciplinas matrices, la DL es una ciencia con estatuto epistemológico propio que se ubica en el ámbito de las ciencias sociales, y más concretamente dentro de las ciencias de la educación, por cuanto su finalidad es intervenir en la transformación de los fenómenos y no sólo describirlos.

Con respecto a la delimitación de tal objeto, es necesario partir de una obviedad: la de que la didáctica de cualquier objeto o sistema no es un hecho aislado y al margen del objeto mismo; muy al contrario, la forma en que éste permite ser aprehendido constituye parte de su naturaleza, de su especial manera de ser, de la índole de los conceptos que estructura, y hasta de su particular forma de integrarse en los sistemas de pensamiento humano. Dicho de otra manera: por la naturaleza de su objeto y por su valor

* Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Didáctica de la lengua”, coordinada por Remedios Sánchez García, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Jerónimo Morales Cabezas, M.^a del Pilar Núñez Delgado y Juan de Dios Villanueva Roa.

¹ Para Bronckart y Schneuwly (1996) la didáctica responde siempre a una insatisfacción ante el estado de cosas.

² La Didáctica de las Lenguas no admite otra posibilidad que no sea la perspectiva crítica frente a los parámetros racionalistas del positivismo, pues la educación lingüística propugna la formación de personas autónomas y con capacidad crítica de pensamiento propio, y el único medio para conseguirlo, en opinión de López Valero y Encabo (2002: 71), es “[...] fomentar la comunicación entre las personas, logrando un auge social del lenguaje y confiriéndole la importancia vital que posee”.

formativo para estructurar las capacidades cognitivas y, sobre todo, para contribuir al desarrollo integral de la persona, la DL participa en una proporción importante del hecho específico y fundamental que en las sociedades humanas constituyen las lenguas. La naturaleza de éstas, su capacidad de nombrar, de mostrar, de demostrar, de interpelar, de hacer..., su papel decisivo en la configuración de los grupos sociales, su condición de herramienta para el pensamiento y la abstracción, de materia prima en la invención de universos y emociones, condicionan de manera decisiva el proceso de planificación e intervención didáctica, que no puede construirse al margen de ella ni de lo que ella misma supone.

En este marco, la DL es una ciencia autónoma que tiene como objeto la enorme complejidad de elementos —psicológicos, sociológicos, pedagógicos, estéticos— que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas. Se caracteriza por una clara orientación pragmática, y no sólo de información, que se plasma en una triple proyección *teórica, práctica e investigadora*; su acción persigue transformar el saber y el pensamiento y estar comprometida en la práctica docente (Camps, 1998 y 2001). Su actividad básica es un proceso de “valoración-adaptación” de las aportaciones de las disciplinas lingüísticas y pedagógicas, seguido por su aplicación y validación a través de investigaciones en el aula, de modo que sus objetivos clave se pueden sintetizar en tres: i) formar al profesorado para que conozca la disciplina y pueda utilizar el conocimiento que ésta va generando; ii) innovar en todo lo referente a la enseñanza de las lenguas; y, por fin, iii) investigar en todos los ámbitos de esta materia (Mendoza, López Valero y Martos, 1996).

2. SENTIDO Y FUNDAMENTOS DE LA DIMENSIÓN PROFESIONALIZADORA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

La enseñanza de la lengua no puede olvidar la gran complejidad de las manifestaciones lingüísticas y, sobre todo, la estrecha relación de la formación lingüística con la formación de los individuos como personas que, como tales, emplean su lengua y hacen cosas con ella en los múltiples contextos en que se desenvuelven. Dar respuesta a estas necesidades exige un profesorado altamente capacitado que pueda orientar sus actuaciones hacia la consecución de unos objetivos que, sin despreciar los aspectos formales de la lengua, contemplen también los aspectos socio-pragmáticos, culturales e incluso éticos de la cultura lingüística. La adquisición de estas capacidades por parte de los docentes se presenta como un largo y complejo proceso de formación que incluye muchos elementos pero que, en gran medida, pasa por crearles el convencimiento de que disponer de una fundamentación científica sólida les servirá de andamiaje conceptual sobre el que desarrollar mejor su práctica en el aula (Vez, 2000).

Estamos sosteniendo de esta forma que la delimitación del campo científico de la DL lleva aparejado inevitablemente el establecimiento de un perfil de profesional docente capaz de responder a estos retos. Este perfil, según establece Schön (1992), constituye el conocimiento sistemático en que se basa cualquier profesión y tiene, a su juicio, cuatro propiedades fundamentales: es *especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado*, lo que implica que la competencia profesional ha de sostenerse por necesidad sobre los pilares de una actividad científica que, a su vez, ha de estar vinculada con una actividad investigadora. Se trata de un perfil ciertamente poliédrico que supera la visión tradicional, puesto que el papel del profesor viene determinado no sólo por el

método de enseñanza de lenguas elegido, sino también por factores sociológicos, políticos y éticos asociados al modelo de sistema educativo vigente, a las concepciones sobre la función social de la educación, a las normas que rigen las relaciones entre los individuos y los grupos, a los procedimientos de acceso a la cultura, etc. Es decir, tal y como hace notar Vez (1998), enseñar bien una lengua es un arte complejo y exigente que requiere una profunda comprensión de la naturaleza del lenguaje y de la forma en que se adquiere y se desarrolla, así como amplios conocimientos sobre la vasta gama de propósitos para los que lo necesitamos y usamos.

El profesor de lengua no debe ser un simple aplicador de técnicas o un simple facilitador, sino “un profesional de la docencia que enseña responsablemente algo valioso” (Álvarez Méndez, 1996: 31). Su tarea se concibe así como una mediación para que la actividad del aprendiz resulte siempre significativa y lo motive para el trabajo personal y colaborativo, y también como una difusión de valores culturales, presentados y justificados de forma interdisciplinar y socializadora. Este profesor es un estimulador del saber a través de una selección adecuada de contenidos; es también consultor y animador de la participación de los alumnos y, por tanto, de la interacción verbal. Además de organizador de la materia, de los medios, actividades y recursos en una programación coherente y flexible, es observador y evaluador. Le corresponde asimismo dinamizar y coordinar la elaboración de los proyectos lingüísticos, en su calidad de especialista, proponiendo medidas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa en el conjunto del centro y no solamente en las clases de lenguas.

La formación de los docentes concebida desde estos parámetros vincula directamente las dimensiones de investigación y de formación profesional que conviven en la DL de modo que la segunda ha de servir para otorgar a los docentes la capacidad de construir conocimiento a través de un proceso de investigación que va de la teoría a la práctica para validar la teoría, y de la práctica a la teoría para transformarlas y mejorarlas ambas. La dimensión profesionalizadora de esta ciencia consiste precisamente en promover una formación del profesorado orientada al ejercicio de una profesión en dos aspectos básicos (Widdowson 1998): los relacionados con la gestión de la clase (organización, actividades, recursos, etc.) y la relación con sus colegas docentes en cuyo grupo habrán de integrarse por medio de la asunción de actitudes y de prácticas convencionales. Es decir, los objetivos de esta dimensión deben ser aquéllos que permitan a los profesores realizar la transferencia del conocimiento académico a la práctica de la intervención profesional en los marcos problemáticos de la realidad educativa por medio de la investigación según unos principios de rigor y cientificidad: investigar para comprender y mejorar; investigar para generar teoría a partir de la práctica. Sin embargo, esta dimensión de la formación en DL no abarcará sólo el conocimiento de recursos práctico-metodológicos, requiere también una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como de los factores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas.

Como investigador para la innovación, la clave de la formación del profesor de lenguas están en orientarla de modo que, ante todo, le proporcione herramientas para construir puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción que de ese significado hacen los alumnos por medio de un sólido dominio de lo que Shulman (1992) denomina *conocimiento didáctico del contenido*³, el cual se construye aunando distintos elementos: conocimiento del contenido curricular de la materia, de los propósi-

³ A grandes rasgos, el *conocimiento didáctico del contenido* se puede identificar con el concepto de *transposición didáctica* de Chevallard (1997) entendido como el proceso de transformación del “saber sabio” en “saber enseñado”.

tos o fines de su enseñanza, de la forma en que los estudiantes comprenden los tópicos, de los materiales curriculares, así como de estrategias didácticas y posibles actividades.

En la consecución de estos propósitos son muchas las disciplinas que pueden aportar conocimientos y datos, pero todos ellos deben adquirir coherencia y sentido en el ámbito científico de la DL, precisamente porque los fines y objetivos de ésta atienden a la innovación en la práctica educativa de los docentes para lo cual hay que dar respuesta a una serie de interrogantes sobre la enseñanza de la misma, así como justificar y adaptar los supuestos teóricos de las ciencias del lenguaje para ver su aplicabilidad en el ámbito escolar. A esta adaptación debe seguir su validación a través de investigaciones basadas en el paradigma cualitativo de observación en el aula. A partir de esta validación empírica, la función del profesor consiste en garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, concebidos la enseñanza y el aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, con lo que el campo disciplinar de la DL será el punto de encuentro necesario entre las construcciones teóricas, las investigaciones científicas y la reflexión, también generadora de teoría, sobre la práctica del aula.

3. LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS

Un programa de Didáctica de la Lengua en un curso de formación inicial debe atender sobre todo tres cuestiones: reflexión sobre el currículum del área y sobre las fuentes en que se fundamenta, análisis de estrategias y recursos de enseñanza-aprendizaje y orientaciones para el desarrollo curricular dentro del área y, de manera específica, sobre el diseño de unidades didácticas (Silva 1998). El desarrollo de estos núcleos deberá capacitar a los futuros enseñantes para cumplir varios objetivos: i) conocer la situación de partida: marco legal y contexto de actuación en que se mueve; ii) desarrollar el diseño curricular que han programado adaptándolo al contexto; iii) diseñar situaciones de aprendizaje; iv) conocer las técnicas de trabajo en el aula que les permitan poner en práctica su propio diseño; v) evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y vi) permitir que los noveles no se limiten a asumir roles preestablecidos (Mendoza, López Valero y Martos 1996).

Para tales fines, no admite, entonces, discusión el hecho de que los contenidos que han de integrar la formación del profesorado de lenguas deben incluir un amplio fondo de conocimientos científicos sobre varios ámbitos que confluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y que conforman las bases teóricas de la Didáctica de las Lenguas.

1) Conocimiento sobre las ciencias del lenguaje. Es irrenunciable un conocimiento profundo y sistematizado de las bases epistemológicas de la DL. Es decir, los docentes deben tener una formación actualizada sobre las nuevas ciencias del lenguaje y de la literatura que les permita superar definitivamente el gramaticalismo y el historicismo.

La inclusión de estos contenidos en la formación inicial y en la permanente del profesorado ha de quedar claramente justificada en tanto servirán de fundamento a una práctica coherente. Sin embargo, la formación lingüística para la docencia debe tener en cuenta que los conocimientos teóricos acerca del lenguaje son asunto del profesorado y no objeto de transmisión directa al alumnado.

2) Conocimientos históricos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. En cierto modo, muchos de los problemas que surgen a la hora de introducir cambios o innova-

ciones en la enseñanza tienen que ver con que no se ha prestado la suficiente consideración a la evidencia de que los conocimientos escolares tienen su propia historia, como la tiene la organización de las disciplinas lingüísticas y literarias, y a que durante demasiado tiempo se ha ignorado la rica tradición retórica de enseñanza de la lengua y la literatura, aceptando el modelo tradicional como el mejor de los posibles.

Reivindicamos así la necesidad de que también la información sobre aspectos históricos relativos a la enseñanza en general y a la enseñanza de la lengua y la literatura en particular sea parte integrante de la formación de profesores y profesoras, y esto por dos motivos. Uno de ellos radica en el hecho de que conocer la tradición hace tomar conciencia del origen de los hábitos disciplinares y metodológicos, y de cómo se ha aceptado casi como inamovible un único modelo de enseñanza de la lengua y la literatura que es fruto de una larga evolución bastante desconocida. Resulta también un motivo de suficiente peso la comprobación de que, a poco que se inicie la andadura en esta línea histórica, salta ante los ojos la evidencia de que la enseñanza obligatoria no ha estado bien definida hasta hace muy poco y que en ella se han cruzado prácticas y fines diversos que han condicionado la selección de las materias que se impartían y los contenidos y métodos de las mismas.

3) Conocimientos sobre Psicología. Las aportaciones que la Psicología puede hacer a la enseñanza de la lengua constituyen también un núcleo importante de conocimientos que han de incluirse en la formación del profesorado, pues esta ciencia no sólo aporta información sobre los procesos de aprendizaje del alumno, también hay que tener en cuenta que la lengua es de por sí una actividad psicológica. Estas aportaciones derivan de distintos campos.

De la Psicología de la Educación interesa el conocimiento de los modelos psicológicos que fundamentan la teoría y la práctica de la enseñanza de la lengua, pero desde una visión amplia y ecléctica que evite suplantaciones radicales de unos modelos psicopedagógicos por otros y permita extraer de cada uno lo que puede ser de utilidad en la tarea docente. De la Psicología Evolutiva interesa al profesorado tener clara noción de las etapas de desarrollo del intelecto, de la personalidad y del lenguaje y, asimismo de los factores intrapersonales, socioambientales e interpersonales que influyen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hay una relación también antigua entre Psicología y Lingüística basada en el objeto de estudio que ambas comparten, aunque desde puntos de vista y con intereses distintos: el lenguaje en sus relaciones con el pensamiento. Las dificultades de lenguaje suelen corresponder a alteraciones cognitivas que afectan al aprendizaje en todos sus ámbitos, por lo que la Psicología puede aportar informaciones valiosas sobre cómo se producen el procesamiento de información y el desarrollo del lenguaje. La Psicolingüística es una materia relativamente joven en el panorama de las disciplinas lingüísticas y psicológicas que se ocupa del tratamiento de los procesos de codificación y decodificación, es decir, de los mecanismos psicológicos que subyacen a la comunicación. Gracias al interés que presenta el lenguaje para los psicólogos, el estudio psicológico del lenguaje se ha convertido en muy poco tiempo en uno de los temas que ha generado mayor cantidad de investigación y de reflexión, hasta el punto de que hoy día nadie discute la aseveración de que el conocimiento de los principios que explican el uso del lenguaje constituye una plataforma idónea para conocer el funcionamiento de la mente humana.

Las principales preguntas que se han formulado los psicolingüistas se pueden agrupar, asimismo, en dos grandes categorías: en primer lugar, las que se refieren a aspectos

intrínsecos de los conocimientos y actividades que los seres humanos poseen y realizan en torno al lenguaje; y en segundo lugar, las referentes al papel que el lenguaje desempeña en relación con otras clases de conocimientos y actividades humanas.

De forma global, el papel de la Psicología en relación con la educación debe consistir en ayudar a conceptualizar, planificar y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero teniendo en consideración los contenidos concretos que se van a enseñar y a aprender, ya que, de lo contrario, no es posible comprender dichos procesos en su totalidad.

4) Conocimientos sobre las Ciencias de la Educación. La función básica del profesor de Lengua y Literatura consiste en convertir el saber académico en conocimiento susceptible de ser enseñado y aprendido, por lo que la formación pedagógica debe incidir en los principios y las estrategias que se requieren para este proceso. La profesión de enseñar exige, además de saber contenidos, saber enseñarlos, es decir, programar y poner en práctica las técnicas y estrategias didácticas necesarias dentro de un marco teórico sistematizado que dé coherencia a la práctica y a la teoría.

Los cambios de perspectiva sobre el alumno como sujeto que aprende, sobre el papel del profesor, sobre los materiales o sobre las relaciones de comunicación en el aula han sido hitos en la evolución de la Pedagogía, de la Psicología de la Educación y de la Didáctica que tienen evidentes repercusiones en la forma en que ha evolucionado y se ha fundamentado la Didáctica de las Lenguas.

En este sentido, la pedagogía tradicional sostenía que el alumno es un mero receptor de lo que se le transmite, mientras actualmente se sostiene que lo fundamental en el aprendizaje es la actividad constructiva del sujeto. Si aplicamos estos presupuestos constructivistas a la educación lingüística habremos de aceptar varios principios que guiarán la actuación psicopedagógica. En primer lugar, que el alumno es el protagonista de su proceso de aprendizaje y, además, que los conocimientos lingüísticos son anteriores a la educación escolar con lo que, más que construir, en este caso se trata de reconstruir constantemente los conocimientos sobre el uso y la reflexión de ese objeto. En segundo lugar, y en coherencia con el punto anterior, el papel del profesor ha de ser doble; por un lado, ha de optimizar las condiciones ambientales para hacer posible la actividad constructiva del aprendiz y, por otra, ha de guiar y orientar el desarrollo de dicha actividad para que conduzca al dominio de los saberes culturales ya sistematizados. En tercer lugar, el objetivo final de la educación escolar ha de ser el de *aprender a aprender*, es decir, que el alumno sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo.

En los últimos tiempos, la fundamentación pedagógica de la enseñanza de la lengua se condensa en la llamada *teoría del currículum* que establece qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar tomando como referencia unos elementos básicos (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación) que son, precisamente, los componentes del currículum.

5) Conocimientos profesionalizadores. No hay que olvidar que la formación del profesorado es una formación orientada al ejercicio de una profesión; por este motivo en esta dimensión radica ese equilibrio entre aportaciones teóricas distintas y entre teoría y práctica que debe ser la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a proporcionar al alumnado una educación lingüística coherente y valiosa en lo social y en lo individual.

Uno de los elementos que han de integrar esta dimensión es una comprensión profunda de las relaciones de comunicación y de sus funciones en los procesos de enseñan-

za-aprendizaje. Así, en el ámbito del uso de la lengua como instrumento de la interacción didáctica, los profesores han de interrogarse sobre su competencia lingüística y sobre el papel que los contenidos lingüísticos ocupan como medios para mejorar su capacitación docente. Quiere esto decir que, dentro de los contenidos de la formación, habrá de incluirse la mejora de las competencia discursiva de los profesores, así como el análisis del papel de sus concepciones sobre las relaciones de comunicación en el aula. La forma en que negocian, comparten significados y construyen conocimientos a través del lenguaje es elemento de enorme importancia en la educación lingüística y literaria que pretenden proporcionar a sus alumnos y quizá el tratamiento de estos aspectos en su formación inicial no sea el más adecuado. Es importante incluir en ella los instrumentos y estrategias necesarios para ayudar al maestro a analizar sus propias concepciones al respecto, para promover el diálogo y el debate, para dar cabida a la voz de los alumnos y alumnas en la gestión del aula, etcétera.

La misma importancia tiene la toma de conciencia de los factores sociales que influyen en los usos lingüísticos que se potencian o se sancionan en las aulas. La dimensión cultural y social de las lenguas hace que el profesor transmita, no sólo conocimientos, sino valores y actitudes..., cultura. Al igual que el profesor, también los alumnos aportan a las aulas modos de hablar, de usar el lenguaje y, por lo tanto, de percibir la realidad, que aquél ha de respetar como símbolo de la identidad de los estudiantes y que —lo cual es más importante— ha de enriquecer como objetivo esencial de la educación lingüística.

El tercer elemento que queremos mencionar, las tareas de diseño y desarrollo de programas de enseñanza-aprendizaje, contempladas desde este punto de vista profesionalizador, trascienden su dimensión técnica y configuran un proceso de investigación en la acción que revierte en la mejora de la práctica y en la cualificación profesional de los docentes. En este proceso circular se suceden continuamente dos fases. En un primer momento, las decisiones que se hayan tomado sobre los objetivos y contenidos que se van a trabajar y sobre la metodología que se usará servirán para guiar una selección de actividades coherente, rigurosa y eficaz. En un segundo momento, la puesta en marcha en el aula del programa para la enseñanza de la lengua por medio de esas actividades y de los elementos a ellas asociados permite revisar constantemente el proceso y tomar decisiones para ajustar a su vez objetivos, contenidos, etc. Sólo así la programación deja de ser un documento meramente técnico que hay que elaborar por imposiciones externas, para convertirse en un instrumento de mejora y cualificación profesional. Al mismo tiempo, por esta vía se configura un profesional autónomo, crítico e investigador que es el que queremos reivindicar como condición indispensable para convertir en realidad el necesario cambio que reclama la enseñanza de la(s) lengua(s).

6) Conocimientos sobre diseño y puesta en práctica de investigaciones en el ámbito educativo. Instrumentos, métodos, paradigmas, análisis de resultados,... han de ser parte relevante de la formación docente para, de esta forma, dar legitimidad y validez al conocimiento práctico, pero no como experiencias de ensayo y error basadas en la intuición, sino interrelacionado dialécticamente con la teoría.

La formación del profesorado en este aspecto se ha de centrar en proporcionar a los docentes las herramientas necesarias para el cuestionamiento de su propia práctica y la de otros, identificando problemas importantes de la misma, evaluando a sus estudiantes, sus clases y sus centros escolares, desarrollando los currículos, actuando como verdaderos agentes del cambio y la innovación y asumiendo los papeles activos que les conduzcan a la transformación de sus clases, de sus centros y de la misma sociedad en que

viven. Y todo ello de forma colaborativa, constituyendo redes de indagación desde las que generar conocimiento y donde la investigación se contemple como instrumento de esa transformación.

La investigación en la acción, la investigación etnográfica y la investigación cualitativa se constituyen en instrumentos valiosísimos para mejorar la práctica docente desde esta perspectiva.

7) El Prácticum. La estructura que aglutina y da sentido a estos contenidos en la formación inicial es el Prácticum entendido, no como una mera conexión de los contenidos de algunas materias con la realidad concreta, sino como un instrumento efectivo a través del cual el futuro docente interrelacione los conocimientos académicos con la realidad, reflexione sobre la acción profesional y adquiera determinadas habilidades y actitudes indispensables para su inserción laboral.

La importancia del Prácticum nace, por tanto, de la necesidad de acercamiento del futuro profesor a la realidad escolar en la que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en donde puede ensayar sus incipientes destrezas y técnicas para reformularlas después, tras la reflexión sobre la práctica, que constituye más un proceso de investigación que un procedimiento de aplicación de lo aprendido en la teoría.

Se propone aquí un concepto de Prácticum basado en el conocimiento, la colaboración y la reflexión que ha de ser para el docente un referente claro en orden al desarrollo reflexivo de los conocimientos de las distintas disciplinas que conforman el currículum; a su vez, la práctica revierte en la teoría que busca transformar la realidad y solucionar los problemas que van surgiendo en ella, problemas prácticos que exigen, en muchas ocasiones, para su solución, procesos reflexivos y críticos. El Prácticum se convierte, pues, en una parte fundamental de la formación inicial encargada de articular teoría y práctica, de conjugar y dar sentido a las aportaciones de la Didáctica General, de las didácticas específicas y de las prácticas docentes. Su objetivo debe ser el de anticipar el inevitable camino hacia la didáctica que los estudiantes van a recorrer cuando empiecen a ejercer, de modo que accedan a su profesión con un conocimiento de la misma lo más real posible que evite el desengaño y la frustración, el doloroso “choque de los principiantes con la realidad” (Esteve 1993).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Sin duda, desde la implantación a partir de 1990 de los diseños curriculares derivados de la LOGSE se han venido produciendo cambios significativos en las aulas de lenguas de la educación obligatoria y, sin embargo, en la mayoría de los casos lo que encontramos hoy en ellas es una situación que podríamos calificar de paradójica: mientras los documentos programáticos elaborados por los equipos docentes declaran sin ambages su opción por una enseñanza de la lengua funcional, encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, las pautas metodológicas y los contenidos de enseñanza siguen siendo muy parecidos a los tradicionales, como queda de manifiesto con sólo echar un vistazo a la mayoría de los libros de texto del mercado que son los que siguen dominando las prácticas de enseñanza⁴. Resulta obvio asimismo que

⁴ En pleno proceso de desarrollo de la LOGSE, Sánchez Corral (1995: 27) advertía de la contradicción de ciertas prácticas pedagógicas que adoptan el enfoque del constructivismo pero sobre contenidos y metodología de orientación metalingüística de claro predominio gramatical y estructuralista. Y afirmaba —el tiempo le ha dado la razón— que esto seguiría sucediendo si no se modificaban las bases metodológicas y científicas de las materias del área de

a esta situación no es ajena la formación del profesorado que imparte las áreas lingüísticas, el cual ofrece la enseñanza de una materia como producto, en vez de orientarla a desarrollar en los alumnos la capacidad de usar la lengua en la multitud de contextos en que han de hacerlo para poder desenvolverse en la compleja sociedad actual.

La dimensión profesionalizadora de la Didáctica de las Lenguas garantiza, en gran medida, la unidad de sentido de los múltiples elementos que integran este campo disciplinar. Su sentido en la formación inicial y permanente de los profesores de Lengua y Literatura consiste en ayudarles a darse cuenta de que su opción por la docencia les exige conocer las necesidades que esto genera y prepararse adecuadamente para poder afrontar su trabajo con éxito, para no limitarse a reproducir lo que han aprendido tradicionalmente sobre los papeles de profesor y alumno, para tomar conciencia de la dimensión cultural y ética de la educación lingüística. Se trata, en suma, de prestigiar el conocimiento didáctico como conocimiento sólidamente científico irrenunciable en la enseñanza y, por lo tanto, objeto de una formación específica destinada a cualificar y a profesionalizar a los docentes potenciando su capacidad para analizar y resolver sus problemas como profesionales cualificados. Sólo así podrá dejar de ser cierta la terrible frase que Gozzer (1973) lanzara sobre nosotros: “Los profesores son una categoría culturalmente preparada, pero profesionalmente inculta”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. M., 1996, “La evaluación en el área de Lengua y Literatura en tiempos de reforma”, *Investigación en la Escuela* 30, 27-40.
- Bronckart, J. P. y B. Schneuwly, 1996, “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible”, *Textos* 9, 61-78.
- Camps, A., 1998, “La especificidad del área de Didáctica de la Lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura”, en A. Mendoza coord., *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.
- Camps, A., 2001, “Introducción”, en A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones de didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.
- Chevallard, Y., 1997, *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñando*, Buenos Aires, Aique.
- Esteve, J. M., 1993, “El choque de los principiantes con la realidad”, *Cuadernos de Pedagogía* 220, 58-63.
- Gozzer, G., 1972, *La educación tecnológica*, Buenos Aires, El Ateneo.
- López Valero, A. y E. Encabo, 2002, *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*, Barcelona, Octaedro.
- Mendoza, A., A. López Valero y E. Martos, 1996, *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal.

lenguaje, es decir, si no se planteaba el desafío del discurso. Sus preguntas de entonces tienen plena vigencia: “¿Cómo estimular el interés por unos contenidos que, según la propia teoría transmitida, no son contenidos empíricos, sino metalenguaje autosuficiente?; ¿cómo activar los intereses vitales de los alumnos, si el sujeto-hablante-oyente ha sido expulsado del proceso?; ¿cómo contextualizar y motivar la enseñanza-aprendizaje desde una didáctica de la frase, tan solitaria e inmanente como la gramática de la frase que fundamenta la epistemología de dicha didáctica?; ¿cómo eludir, en fin, el aburrimiento y el fracaso mediante unos enunciados-frase [...] separados de su situación comunicativa?”.

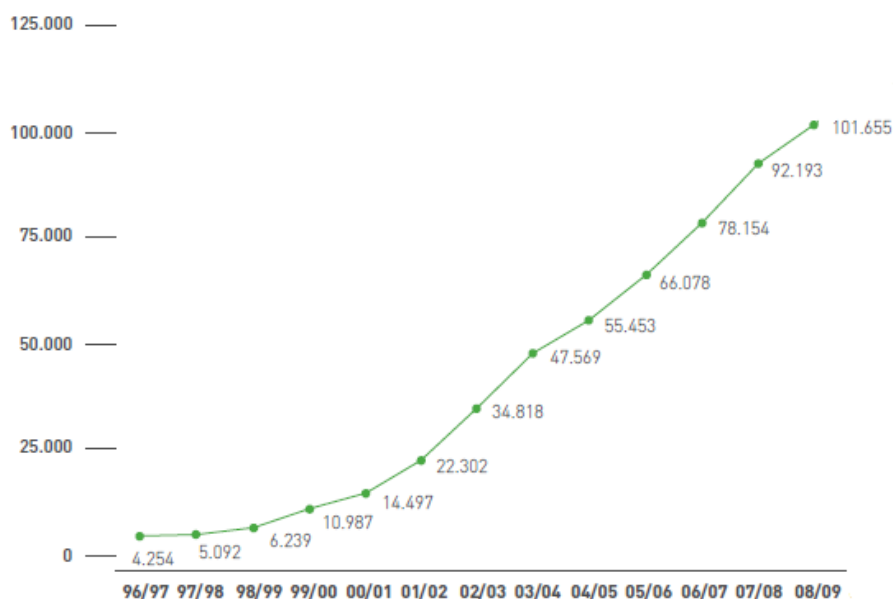
- Schön, D., 1992, *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Shulman, L., 1992, "Renewing the Pedagogy of de Teacher Education. The impact of subject specific conceptions of teaching", en L. Montero y J.M. Vez eds., *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, Tórculo.
- Silva, B., 1998, "La formación de profesores de Educación Secundaria. Consideraciones desde el área de Lengua y Literatura", en M. Fernández Cruz y C. del Moral, eds., *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa*, Granada, Grupo FORCE-Grupo Editorial Universitario.
- Vez, J. M., 1998, Enseñanza y aprendizaje de las lenguas, en A. Mendoza coord., *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL-ICE de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- Vez, J. M., 2000, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Ariel.
- Widdowson, H. G., 1998, Aspectos de la enseñanza del lenguaje, en A. Mendoza coord., *Conceptos clave en Didácticas de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL-Universidad de Barcelona-Horsori.

INTEGRACIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

Juan de Dios Villanueva Roa
Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Grupo Étimo

Durante los últimos años se ha producido un aumento notable en el número de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes que llegan a las aulas de los centros educativos en Andalucía. Veamos la evolución que se ha producido en estos años:

Evolución del alumnado extranjero escolarizado en Andalucía



El alumno puede llegar a Educación Secundaria proveniente de la Educación Primaria. En este caso dependerá del tiempo que lleve escolarizado en nuestro país y del grado de dominio de la lengua castellana el que su integración sea más o menos rápida. También influirá en ello si llega acompañado de los mismos alumnos que han estado con él en el colegio, pues ya existe una relación previa establecida que facilitará su inicio en el nuevo centro. Por el contrario, si el alumno accede a Secundaria sin conocer el castellano, es decir, siendo la primera escolarización que realiza en nuestro país, aún

* Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre "Didáctica de la lengua", coordinada por Remedios Sánchez García, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Jerónimo Morales Cabezas, M^a del Pilar Núñez Delgado y Juan de Dios Villanueva Roa.

con todos los aprendizajes que trae consigo, se encuentra con un problema de comunicación que en su caso es superior al alumno que llega a los niveles inferiores. Y eso es así porque la comunicación informal que se ha de producir con los otros alumnos y con el profesorado encuentra más barreras de tipo personal que cuando la edad es menor. Es decir, cuanto más joven es el alumno más fácil tiene la comunicación con sus iguales, puesto que su mundo inmediato es mayor, y los intereses al ser más concretos también son más coincidentes. Conforme se madura, el universo de la persona se acrecienta, su capacidad de aprender lenguas disminuye con relación a los primeros siete u ocho años de vida, y su capacidad de interrelacionarse con los demás de manera espontánea también es menor. Por otro lado, la naturalidad con la que desde sí mismo accede al profesorado también es menor, por lo que las dificultades de comunicación, aunque se posean más recursos, aumentan. Es preciso, pues, plantear acciones progresivas que faciliten la comunicación con este alumnado, acciones encaminadas al aprendizaje del castellano, pero también a su incorporación a la clase como uno más, en la dinámica del grupo.

La comunicación con el alumno la estableceremos utilizando todas las herramientas de que dispongamos, tanto de forma oral como escrita. Así, de forma oral, hablaremos despacio, vocalizando bien, con frases cortas y significativas, utilizando un lenguaje sencillo, entonando correctamente y con las onomatopeyas precisas, apoyándonos en dibujos, fotografías, pictogramas, e incluso Internet. Por supuesto, si el alumno conoce el inglés o el francés, podremos utilizar estas lenguas para facilitar dicha comunicación. En el caso de que sea preciso, acudiremos a mediadores que permitan establecer la comunicación con el alumno. Lo que evitaremos por todos los medios es que el alumno no reciba comunicación y pueda sentirse aislado en el aula. También intentaremos que permanezca con el resto de sus compañeros el mayor tiempo posible desde el primer momento. Si la comunicación la establecemos de forma escrita, tendremos en cuenta los mismos parámetros señalados con anterioridad al referirnos a la comunicación con los padres en cuanto a sencillez en las expresiones, legibilidad, no usar siglas ni abreviaturas, etc.

Además de la comprensión, hemos de buscar la expresión oral de nuestros alumnos. Para ello, facilitaremos un vocabulario básico sobre los temas a tratar, intentando que establezca las equivalencias oportunas con los conocimientos que ya traen de su anterior escolarización, de tal manera que no dé la sensación de que se está comenzando de nuevo desde cero, porque esto no es así, y que les permita seguir nuestras explicaciones. Las preguntas que lancemos en clase han de permitir que al principio respondan con monosílabos: se comprende más de lo que se es capaz de decir, pues la comprensión oral suele ser superior a la expresión oral. Facilitaremos modelos que les faciliten la construcción de sus propios mensajes. Escucharemos sus respuestas y las repetiremos correctamente en castellano con el fin de que avancen desde su propio conocimiento, completando aquellos mensajes que no sean concluidos aunque en la respuesta vaya implícito la totalidad de su contenido, pero poniendo atención en el nivel que posee el alumno, puesto que si lo elevamos demasiado es posible que no capte lo que pretendemos (es decir, aplicaremos el modelo de andamiaje constructivista). Repetiremos y ampliaremos clarificando los mensajes cuantas veces sea menester, dirigiéndonos también al resto de la clase, ya que a sus compañeros les puede facilitar también su aprendizaje. Facilitaremos los trabajos en grupo, en los cuales estaremos atentos a la participación activa de estos alumnos, cooperando en la medida de sus posibilidades, y alentando esta cooperación entrenando a sus compañeros en la colaboración efectiva en el proceso de enseñanza de la lengua del nuevo alumno, lo que hará que sea una responsabilidad

compartida, y que la integración sea más rápida. Plantearemos actividades que faciliten la interculturalidad y la convivencia en clase, destacando las aportaciones que el nuevo alumno puede hacer al grupo, respetando su origen e identidad cultural que viene a enriquecer la del conjunto.

La participación en los programas de actividades extraescolares de refuerzo educativo, para aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, incluso que se encuentran en las aulas ATAI, y que se desarrollan en algunos centros como apoyo lingüístico al alumnado extranjero puede ser una aportación muy valiosa para el avance de este alumnado. Los participantes en los programas asisten en grupos de entre 5 y 12 alumnos en horarios de tarde, durante dos o cuatro horas semanales, en las que reciben atención directa de un profesor o de un monitor.

Programa de actividades extraescolares de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante

	Centros	Grupos	Alumnado
Almería	81	116	1.216
Cádiz	52	57	537
Córdoba	18	23	211
Granada	43	52	473
Huelva	32	39	399
Jaén	7	7	70
Málaga	116	124	1.439
Sevilla	92	107	979
TOTAL	441	525	5.324

A la hora de evaluar al alumno, es preciso considerar las dificultades con el idioma, lo que no significa carencia de conocimientos en las materias, si no desconocimiento de los mecanismos de comunicación. Por ello, adaptaremos los instrumentos de evaluación con este alumnado con el fin de no discriminarlos por cuestión de lengua. Poco a poco irá dominando el castellano y podrán acercarse estos instrumentos a los del resto de la clase.

MATERIALES

Marco Común de Referencia Europeo de las lenguas.

Programación para el aprendizaje del español en contextos escolares.

<<http://w3.cnice.mec.es/eos/MaterialesEducativos/mem2003/babylon/>>

<www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/materiales.pdf>

<http://espaiescoles.farmaceticonline.com/cast/inici_c.html>

Manuales de aprendizaje de español.

<http://compensatoria.iespana.es/Atencion_alumnado_inmigrante.html>

Información sobre estrategias de aprendizaje en otros países.

<<http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/acogida.htm>>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Canto, A. C. del, 2003, "Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad", en M^a V., Reyzábal, (dir.), P. Hilario y otros (coords.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa, pp. 97-109.
- Casanova, M.^a A., 2001, "Evaluación y atención a la diversidad", en A. Sipán (coord.), *Educación para la diversidad en el siglo XXI*, Zaragoza, Mira Editores, pp. 167-178.
- Consejería de Educación. Junta de Andalucía. (2009): *La educación en Andalucía*.
- Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009*.
- Díaz Castillo, M., 2008, "Nuevos horizontes disciplinares y didácticos en el marco de las competencias". *El español en los territorios bilingües*, en J. A. Moya y M. Sosinski (eds.), Granada: Universidad de Granada, pp. 196-201.
- García Gutiérrez, M. E. (coord.), 2006, *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Junta de Andalucía. *Ley de Educación de Andalucía 17/2007*, de 10 de Diciembre
- Labrador Clavero, M.^a D., 2007, *Asesoría de Formación en Orientación y Atención a la Diversidad. Plan de Orientación de Zona 2007/08*. Ciudad Real, Centro de Profesores José castillejo.
- Marco, A., 1998, "Los aspectos de lo multicultural y su incidencia en el área de Lengua y Literatura", en A. (coord.), Mendoza Fillola, *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona, Hòrsori, pp. 255-264.
- Moya, J. A. y M. Sosinski (eds.), 2008, *El español en los territorios bilingües*. Granada: Universidad de Granada.
- Núñez, M.^a P., 2006, "Atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura", en M. E. García Gutiérrez (coord.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, vol. 1, pp. 167-189.
- Observatorio Permanente de la Inmigración *Informe Trimestral. 31 de marzo 2008*, Ministerio de Trabajo e Inmigración, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración.
- Prado Aragonés, J., 2004, *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla.

OLIVATERM*: VOCABULARIO MULTILINGÜE DEL ACEITE DE OLIVA**

Mercedes Roldán Vendrell
Universidad de Jaén

0. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos de las últimas décadas han producido un enorme desarrollo en ámbitos de especialidad tradicionales, como los de la olivicultura y la elaiotecnia, y, consecuentemente, se han multiplicado los recursos expresivos de sus lenguajes de especialidad. La progresiva industrialización y profesionalización del sector oleícola ha ido generando una terminología propia, que renueva completamente la tradicional y que debe responder a las necesidades comunicativas de la sociedad del conocimiento actual.

Desde esta perspectiva, y dada la importancia del sector oleícola para la economía y el desarrollo tecnológico de Andalucía, para la expansión de su comercio nacional e internacional y para la difusión de su cultura, nos planteamos la realización de un proyecto de investigación con cuyos resultados pudiéramos contribuir a facilitar la comunicación y la transferencia de conocimiento en el ámbito del comercio internacional del aceite de oliva. Los estudiosos de este ámbito advierten que, a pesar del extraordinario aumento de la demanda de aceites de oliva en el mercado internacional, la escasa internacionalización de las empresas oleícolas andaluzas es una debilidad del sector (Parras Rosa, 2007: 358-361), sobre todo, considerando que exportamos 500.000 toneladas, la mayoría a granel, por carecer, a veces, de profesionales con recursos lingüísticos para la comunicación y el marketing. Además, en las transacciones comerciales internacionales la confusión en los términos impide, en muchos casos, un mejor conocimiento de los aceites y de sus bondades. Por ello, desde una perspectiva de crecimiento del mercado, los resultados de este trabajo pueden contribuir a paliar esas debilidades. En este sentido, el vocabulario multilingüe OlivaTerm será una herramienta útil para los profesionales que trabajan en la promoción y comercialización de nuestros aceites de oliva en China y en el resto del mundo. Esta aplicación terminográfica facilitará al usuario los términos empleados en este ámbito en español, junto a sus equivalencias en inglés y en chino.

1. MARCO DISCIPLINAR: PRESUPUESTOS TEÓRICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

En los últimos años, la terminología viene siendo reconocida en los círculos académicos, investigadores e institucionales, como campo de conocimiento global, estructu-

* Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto de Excelencia “Terminología del aceite de oliva y comercio: China y otros mercados internacionales (OlivaTerm)” (P07-HUM-03041), financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.

** Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Proyectos terminológicos”, coordinada por Mercedes Roldán Vendrell, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Natividad Gallardo San Salvador y Clara Inés López Rodríguez.

rado en torno al estudio, la descripción y la recopilación de las unidades terminológicas utilizadas en los ámbitos de especialidad. La delimitación de este objeto de estudio es lo que le confiere unidad como campo científico (Cabré, 2003). Durante largo tiempo, fue tratada o bien como mera práctica destinada a la elaboración de glosarios válidos universalmente u orientada a la resolución de problemas de equivalencia en traducción, o bien como una teoría en la que los profesionales de la comunicación no hallaban respuesta a sus necesidades específicas. Sin embargo, ese panorama pertenece ya al pasado, y en la actualidad la terminología despierta un enorme interés en los foros académicos y está experimentando un fuerte desarrollo.

La terminología es un claro ejemplo de materia interdisciplinar, que mantiene conexiones con la lingüística, las disciplinas encargadas de cada área de conocimiento, los campos de estudio de la comunicación y la cognición y los recursos de la informática y la documentación. Dado que el lenguaje en su dimensión comunicativa es su elemento fundamental, la terminología es una materia que forma parte de la lingüística aplicada, entendida ésta como una orientación o dimensión de la investigación lingüística que, desde un marco teórico interdisciplinar, tiene una finalidad práctica, consistente en resolver problemas derivados de los procesos comunicativos propios de las sociedades actuales. La resolución de problemas prácticos propios de la interacción social exige un tipo concreto de tratamiento y respuesta inabordable desde planteamientos teóricos contruidos al margen de posibles aplicaciones (Payrató 1998: 23). Esa reorientación del objetivo último de la teorización caracteriza a esta dimensión de las ciencias del lenguaje, como a muchas otras ciencias aplicadas.

Como cualquier área de la lingüística aplicada, la terminología consta de unos principios teóricos de base, la teoría terminológica, y unas finalidades aplicativas, la elaboración de vocabularios, léxicos y diccionarios, y la normalización de términos de especialidad. Esas bases teóricas no son genuinas, sino que proceden -como en cualquier materia interdisciplinar- de las disciplinas con las que se interrelaciona: la lingüística, la teoría del conocimiento y la teoría de la comunicación, a las que se puede añadir una teoría de los signos para explicar que el conocimiento especializado, además de representarse mediante unidades del lenguaje, también puede ser representado mediante otros sistemas simbólicos no lingüísticos (Cabré 1999: 103).

Para alcanzar sus objetivos, la terminología necesita datos procedentes de todas las materias que conforman su campo de trabajo y de cuyas intersecciones se deriva su especificidad. Desde este punto de vista conviene abordar el carácter diferencial de la terminología con respecto a la lexicología. Si consideramos el hecho de que los términos constituyen un subcomponente del léxico de una lengua, está claro que la terminología forma parte de la lingüística. Pero a diferencia de la lexicología, dedicada al estudio del léxico general de las lenguas, el objeto de estudio de la terminología son los términos o unidades de conocimiento especializado. Estas unidades, constitutivamente interdisciplinarias, deben ser analizadas, por tanto, desde varias perspectivas: desde una teoría del conocimiento, que explique cómo se conceptualiza la realidad, desde una teoría de la comunicación, que describa y explique las características de la comunicación especializada, y desde una teoría del lenguaje, que, partiendo del discurso, detecte en él las unidades léxicas con valor especializado y las describa gramatical, semántica y pragmáticamente.

En *OlivaTerm*, partimos por tanto de una concepción de la terminología ecléctica y de base lingüística, en la línea de la Teoría Comunicativa de la Terminología (Cabré 2002) y de las propuestas de la Socioterminología (Gaudin 2003) para la elaboración de

aplicaciones terminográficas a partir de los datos que facilita el discurso especializado producido en situaciones pragmáticas diversas y concretas. Desde esta perspectiva teórica, se pueden resolver cuestiones fundamentales en terminología, como la definición de las unidades de conocimiento especializado y sus relaciones con otros términos y con sus posibles contextos de uso, y se posibilita también la adopción, por parte del terminólogo, de una actitud descriptiva que en etapas anteriores de la historia de este campo de conocimiento no había sido la habitual (Gómez de Enterría 2008: 168).

Desde la concepción de la terminología de base lingüística, los conceptos no pueden ser unidades de partida, sino que se trabaja desde las palabras hacia los conceptos, es decir, los términos remiten a un concepto que permite reconocer una entidad del mundo real como perteneciente a la categoría expresada por dicho concepto. Por tanto, a la hora de construir una definición, el terminógrafo ha de proceder al método de descomposición léxica gradual para llegar desde los lexemas más complejos hasta los más simples. En este sentido, tendremos muy en cuenta las últimas propuestas teóricas encaminadas a avanzar en el proceso de codificación del conocimiento especializado en una estructuración definicional coherente con los nuevos enfoques de la terminología (Temmerman, 2000; Faber y Jiménez, 2002; García Quesada y Montero Martínez, 2003. Partiendo del corpus especializado elaborado para el proyecto OlivaTerm, desarrollaremos nuestra propia propuesta de elaboración de una estructura categorial base, con un patrón relacional recurrente que sirva para vincular conceptos y términos en la estructura definicional. Este modelo de definición debe ser acorde con la elaboración de terminologías desde la perspectiva del usuario, es decir, debe facilitar la comunicación multilingüe a un amplio elenco de usuarios de muy diverso nivel de especialización. A partir de estos presupuestos teóricos, confiamos en poder desarrollar una aplicación terminográfica útil para la transferencia del conocimiento especializado sobre el aceite de oliva en contextos monolingües y multilingües.

2. EL CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DEL PROYECTO OLIVATERM

Como cualquier trabajo en el campo de la terminología, la elaboración de un vocabulario especializado del aceite de oliva, es un proyecto de carácter eminentemente interdisciplinar y requiere por tanto el trabajo de un equipo formado por especialistas procedentes de diversos ámbitos de estudio. Esto es debido, por una parte, al carácter de encrucijada de la terminología y, por otra, a que el área temática del aceite de oliva en concreto permite desarrollar aplicaciones a muy diversas disciplinas y terrenos profesionales. En este sentido, el vocabulario que estamos elaborando estará orientado a la vertiente comercial del tema, pero necesariamente incluirá todos aquellos términos vinculados a otras disciplinas que sean relevantes para transmitir conocimiento especializado sobre los aceites de oliva. En el siguiente diagrama, que resume el sistema conceptual elaborado para el proyecto Olivaterm, representamos los principales ámbitos de conocimiento relacionados con el área temática acotada y las conexiones existentes entre ellos:

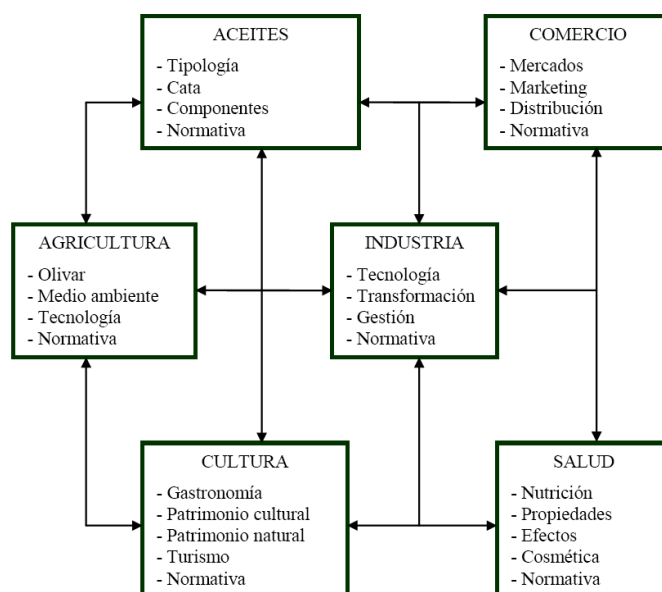


Imagen 1. Sistema conceptual OlivaTerm

Por todo ello, y para alcanzar los objetivos establecidos en el proyecto, OlivaTerm cuenta con especialistas en lingüística, terminología, documentación, informática, traducción, lengua española, lengua inglesa, lengua china, comercialización e investigación de mercados, agricultura e industria oleícola. Contamos además con el asesoramiento, el apoyo documental y la colaboración de expertos en comercialización de aceites de oliva, de la Fundación Citoliva y de todos los grupos de investigación de la Universidad de Jaén que desarrollan su actividad en el ámbito del olivar y el aceite de oliva.

3. OBJETIVOS, LENGUAS Y DESTINATARIOS DEL PROYECTO

Nuestro objetivo general es recopilar, sistematizar y presentar la terminología del área temática del aceite de oliva para facilitar la comunicación y la transferencia de conocimiento entre especialistas, mediadores lingüísticos y empresarios del sector, y ayudar a paliar los problemas de comunicación que entrañan las transacciones comerciales internacionales. Consecuentemente, el trabajo va dirigido a un amplio elenco de usuarios entre los que podemos destacar:

- Los científicos expertos en las disciplinas vinculadas al ámbito del aceite de oliva,
- los empresarios del sector oleícola,
- el consumidor medio, español o extranjero, de los productos elaborados por las industrias del sector,
- los traductores e intérpretes,
- los redactores de prensa especializada/no especializada,
- los profesionales del marketing agroalimentario,
- los estudiosos de ámbitos académicos dedicados a las especialidades vinculadas más o menos directamente al área temática del aceite de oliva.

Como cabe esperar, el grado de conocimiento sobre el área temática acotada de cada uno de estos grupos será muy distinto, por lo que uno de nuestros principales retos es

establecer un nivel de transmisión de los conceptos especializados tal, que sea útil para los intereses de los distintos tipos de usuario. La selección de lenguas del proyecto (español-inglés-chino) responde también a las particulares necesidades de comunicación de los destinatarios de OlivaTerm. En este sentido, el trabajo pretende, en primer lugar, servir a la comunidad científica y empresarial española, proporcionándole la terminología adecuada para llevar a cabo la comunicación especializada en lengua española. Por otra parte, el trabajo va dirigido a la comunidad internacional y debido a la importancia que, junto al español, tiene el inglés como lengua de especialidad y factor de comunicación mundial, determinaremos las equivalencias de cada término del vocabulario en lengua inglesa. Pero además este proyecto se propone, de manera muy especial, ayudar a resolver los problemas de comunicación con el mercado chino por las extraordinarias perspectivas de expansión que este nuevo mercado representa para el sector oleícola en la actualidad; de manera que, paralelamente al cumplimiento de los dos objetivos anteriores, determinaremos en cada caso las equivalencias en chino.

Asimismo, con los resultados de este trabajo, esperamos contribuir a la promoción de los aceites de oliva andaluces y españoles de cara al mercado internacional, en general, y al mercado emergente de China, en particular.

4. METODOLOGÍA Y PLAN DE TRABAJO

Para llevar a cabo el proyecto OlivaTerm partimos de la compilación de un corpus textual para cada lengua seleccionada. Como sabemos, los corpus de textos especializados constituyen en la actualidad la fuente para la detección y recopilación de unidades terminológicas así como para la adquisición de conocimientos de especialidad (Cabré, 2008). En primer lugar, porque el terminólogo, con formación en lingüística o traducción, tiene que partir necesariamente del texto para iniciar su trabajo de detección y recopilación de unidades, puesto que, a diferencia del especialista, no dispone de los conocimientos en la materia estructurados en su mente. Por otra parte, porque la utilización de herramientas que automatizan el proceso del trabajo terminológico requiere que dicho proceso se inicie en el texto. Esta realidad ha transformado en semasiológica la metodología onomasiológica que se utilizaba en la terminología tradicional. Pero, por encima de todo, el avance en la informatización del trabajo terminológico ha supuesto una mejora significativa en muchas de las tareas que integran las etapas en las que se suele organizar el proceso de elaboración de una terminología, a saber:

- 1) Definición y delimitación del trabajo
- 2) Preparación y documentación
- 3) Estructuración del sistema conceptual
- 4) Elaboración del corpus textual
- 5) Elaboración de la terminología
- 6) Revisión
- 7) Establecimiento de equivalencias
- 8) Tratamiento y resolución de los casos problemáticos
- 9) Edición

Debido al carácter plurilingüe de OlivaTerm, para su desarrollo se requiere la compilación tres corpora de vaciado, en español, inglés y chino. Ellos servirán de base para la

elaboración de los respectivos ficheros terminológicos monolingües. Conviene destacar que, dado que para el área temática del aceite de oliva la lengua prioritaria es el español, comenzamos por la elaboración del corpus textual y el fichero terminológico en lengua española (vid. como ejemplo, Montoro y Roldán e. p.). Posteriormente, para cada término español, estableceremos las equivalencias en inglés y en chino, basándonos en los correspondientes *corpora* compilados para sendas lenguas. Así obtendremos un fichero plurilingüe, en el que podremos correlacionar los términos de las tres lenguas seleccionadas que corresponden a un mismo concepto. Los posibles huecos en la búsqueda de correspondencias, los resolveremos consultando material complementario, ampliando el vaciado (si fuera necesario), consultando los glosarios existentes y planteando las cuestiones puntuales a los especialistas. Después de esa fase de cotejo y de consultas adicionales, procederemos a elaborar el texto de supervisión y el texto de edición. Para la gestión de la base de datos, el vaciado de términos y la elaboración de los ficheros terminológicos, estamos trabajando con el programa *SDL MultiTerm 2007 (MultiTerm Server y TermExtract)*.

En estos momentos, hemos concluido las tres primeras etapas de trabajo. En ellas se han abordado las siguientes tareas:

a. definición y delimitación del trabajo: búsqueda de información sobre las características y situación actual del ámbito profesional, delimitación de objetivos y posibles usuarios del vocabulario.

b. organización del proceso de trabajo: distribución de funciones entre los miembros del equipo; fijación de la metodología y redacción del plan de trabajo.

c. recopilación de documentación especializada en el área temática de los aceites de oliva; selección y organización de las fuentes con arreglo al sistema conceptual y a la orientación del proyecto.

d. estructuración del sistema conceptual del ámbito objeto de estudio; delimitación de sus vinculaciones con otros ámbitos de conocimiento relacionados con la elaboración y comercialización de los aceites de oliva.

e. recopilación y estudio de los recursos terminográficos ya disponibles en las tres lenguas seleccionadas.

f. creación de la base de datos; descripción de los campos de cada registro y redacción del protocolo de selección y representación de los términos seleccionados.

Para la recopilación de la documentación especializada, inicialmente seguimos las indicaciones de los expertos y asesores del proyecto en cuanto a qué fuentes documentales debían formar parte del corpus de vaciado. Posteriormente, en el proceso de documentación tuvimos acceso a otro importante número de fuentes, muchas de las cuales han sido seleccionadas para formar parte del corpus textual de *OlivaTerm*.

5. DESCRIPCIÓN DE LA HERRAMIENTA

En la actualidad existe una variedad considerable de sitios dedicados al aceite de oliva. Sin embargo, a pesar de que en casos esporádicos estas páginas contienen glosarios con un elevado número de términos y que abarcan diversos campos de conocimiento, lo más frecuente es que sean webs de ámbito local y que sus criterios de inclusión o exclusión sean bastante sesgados. La mayor debilidad de estos repertorios es la falta de una metodología consistente, tanto en lo relativo a la elaboración de las definiciones, como

en la estructura misma de la ficha terminológica, lo que hace su consulta poco ágil. Esto puede deberse a que estas webs, en la mayoría de los casos, no han sido elaboradas por especialistas en terminología, a pesar de lo cual son recursos útiles para los usuarios y ofrecen información muy valiosa que debe tenerse en cuenta en una investigación como la nuestra. Es importante destacar que, salvo excepciones, los vocabularios del aceite de oliva existentes no están disponibles en más de un idioma y, hasta la fecha, no existía ninguno que facilitara equivalencias en chino.

OlivaTerm será un vocabulario trilingüe, en formato electrónico, fácil de manejar, que garantice el acceso rápido a la información y que permita la consulta de un gran número de unidades terminológicas en las tres lenguas seleccionadas. El usuario de esta herramienta podrá realizar búsquedas ágiles desde cualquiera de las lenguas del vocabulario. Para ello, dispondrá de tres ficheros terminológicos paralelos.

En el fichero de español, cada ficha terminográfica ofrecerá el término en español, la información gramatical correspondiente, su equivalencia en inglés, su equivalencia en chino, la definición del término, un contexto de uso real, las referencias de la definición y del contexto, y su abreviatura y sinónimos cuando corresponda. Además de la correspondiente definición, cada ficha terminográfica podrá incorporar información adicional si ésta contribuye a la correcta comprensión del concepto designado por ese término y ayuda al usuario a utilizar esa unidad adecuadamente. Paralelamente, el vocabulario facilitará los ficheros de inglés y chino, donde el usuario encontrará la información equivalente a la del fichero de español para la lengua de su elección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabré, M^a T., 1999, *La terminología. Representación y comunicación*, Barcelona, IULA, Universitat Pompeu Fabra.
- Cabré, M^a T., 2002, “Una nueva teoría de la terminología: de la denominación a la comunicación”, en Gallardo San Salvador, N. (ed.) *Terminología, desenvolvimiento e identidad nacional. VI Simposio Ibero-Americano de Terminología*, Lisboa, Colibrí, pp. 41-60.
- Cabré, M^a T., 2003, “La terminología un campo de conocimiento a la búsqueda de su consolidación disciplinar”, en Gallardo San Salvador, N. (ed.) *Terminología y traducción: Un bosquejo de su evolución*, Granada, Atrio, pp. 25-39.
- Cabré, M^a T., 2008, “Cómo las nuevas tecnologías han modificado la metodología terminológica”, en Navarro, C. (ed.) *Terminología, traducción y comunicación especializada*. Verona, Edizioni Fiorini, pp. 51-77.
- Faber, P. y C. Jiménez Hurtado, eds., 2002, *Investigar en terminología. Interlingua 33*, Granada, Comares.
- Gallardo San Salvador, N., ed., 2003, *Terminología y traducción: Un bosquejo de su evolución*, Granada, Atrio.
- García de Quesada, M. y S. Montero Martínez, 2003, “Hacia una gramática de la definición terminográfica”, en Gallardo San Salvador, N. (ed.) *Terminología y traducción: Un bosquejo de su evolución*, Granada, Atrio, pp. 243-254.
- Gaudin, F., 2003, *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*, Bruxelles, Editions de Boeck, Duculot.
- Gómez de Enterría, J., 2008, “La terminología de la Nueva Economía. Propuesta para los usuarios desde la elaboración de vocabularios de especialidad”, en Navarro, C.

- (ed.) *Terminología, traducción y comunicación especializada*, Verona, Edizioni Fiorini, pp. 167-175.
- Jiménez Herrera, B. y A. Carpio Dueñas, 2008, *La cata de aceites. Aceite de oliva virgen. Características organolépticas y análisis sensorial*, IFAPA.
- Kaplan, R. B., ed., 1980, *On the scope of applied linguistics*, Rowley, MA, Newbury House.
- Mataix Verdú, J. y F. J., Barbancho Cisneros, 2008, *El aceite de oliva, alma del Mediterráneo*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses/Diputación de Jaén/Universidad de Jaén.
- Montoro del Arco, E. T. y M. Roldán Vendrell, e. p., “Las denominaciones del aceite de oliva en los reglamentos oficiales: evolución, normalización y problemas terminológicos”, *V Coloquio Internacional sobre la Historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: comunicación y transmisión el saber entre lenguas y culturas*” (Leipzig, 27-30 de mayo de 2010).
- Navarro, C., ed., 2008, *Terminología, traducción y comunicación especializada*, Verona, Edizioni Fiorini.
- Parras Rosa, M., 2007, “La economía oleícola en el periodo 1986-2005: hechos y retos”. *I Congreso de la Cultura del Olivo*, Jaén, Instituto de Estudios Giennenses, pp. 341-366.
- Payrató, L., 1998, *De profesión lingüista*, Barcelona, Ariel.
- Peñafiel Fernández, M. D. y Peñamil Alba, J. A., 2004, *Guía Mercacei de los aceites de oliva virgen extra de España*, Madrid, Edimarket Editores.
- Roldán Vendrell, M., J. Fernández-Domínguez, J. J. Ciruela Alférez y J. Martín Ríos, 2009, “Diccionario electrónico del aceite de oliva español/ inglés/ chino”, *Expoliva 2009. Simposium científico-técnico*. Jaén, Fundación para la promoción y desarrollo del olivar y el aceite de oliva (en prensa).
- Temmerman, R., 2000, *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach*, Amsterdam, John Benjamins.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE TERMINOLOGÍA *ESTUDIOS DE LOS LENGUAJES ESPECIALIZADOS EN ESPAÑOL (ESLEE II)**

Natividad Gallardo San Salvador
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

La investigación que aquí presentamos ha sido subvencionada por los siguientes proyectos: “Estudio de los lenguajes especializados en español (ESLEE I). Elaboración y desarrollo de vocabularios científicos y técnicos”. Programa del Plan Nacional. Ministerio de Ciencia y Tecnología (ref.: BFF2001-1506) y “Estudio de los Lenguajes Especializados en Español (ESLEE II). Tratamiento de la terminología desde los textos especializados: variación y fraseología”. Programa del Plan Nacional. Ministerio de Educación y Ciencia (ref.: HUM2005-06109). El proyecto ESLEE I está disponible en Internet: <<http://www.eslee.org>>.

Los miembros del Proyecto de investigación:

- Josefa Gómez de Enterría, IP de los Proyectos ESLEE I y ESLEE II. Universidad de Alcalá.
- Área temática Economía actual: J. Gómez de Enterría y Manuel Martí. Universidad de Alcalá.
- Área temática Migraciones: Natividad Gallardo San Salvador. Universidad de Granada.
- Área temática Gestión del patrimonio cultural: Teresa Abejón y Marisol Hernando. CINDOC-CSIC.
- Área temática Gestión del turismo gastronómico: Carmen Navarro. Universidad de Verona.

Los resultados de esta investigación han quedado plasmados en la publicación del libro que lleva por título *Estudios de léxico especializado. Economía actual (1998-2008), Migraciones, Gestión del patrimonio cultural y Gestión del turismo gastronómico*. Granada: Atrio, 2009. Es una aproximación descriptiva y sincrónica de los vocabularios de las áreas temáticas mencionadas y contiene además los glosarios terminológicos correspondientes a dichas áreas con un número total de términos que se aproxima a los 5.000.

La concepción general del volumen se ha elaborado desde un concepto investigador que ha estado orientado hacia la obtención de resultados prácticos. Su contenido es el resultado del interés que hemos aportado todos los que en él hemos participado, con el fin de ofrecer nuevas perspectivas a favor de los vocabularios de especialidad en español.

* Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Proyectos terminológicos”, coordinada por Mercedes Roldán Vendrell, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Natividad Gallardo San Salvador y Clara Inés López Rodríguez.

La globalización alcanzada durante la última década gracias a la implantación masiva de las nuevas tecnologías que afectan tanto al especialista como al usuario-cliente de los nuevos productos y servicios, ha creado una nueva situación en el entorno comunicativo de las diversas áreas temáticas especializadas que favorece la aparición de nuevos vocabularios. Así los lenguajes de especialidad hoy ya no quedan restringidos al estrecho círculo de los especialistas, sino que se divulgan y llegan hasta un conjunto de receptores muy numeroso que responde, por lo general, a un amplio perfil de usuario en el que se incluyen desde el profesional y el mediador lingüístico hasta el ciudadano común, muchas veces interesado en las áreas temáticas que hemos propuesto para su desarrollo terminológico en la investigación presente.

Es evidente que la Terminología está íntimamente ligada a la Traducción Especializada y, de forma más específica, a la traducción especializada realizada por traductores no especialistas, aunque también es cierto que la necesidad de información y documentación no se limita ni a la traducción ni a los traductores sino a todos los mediadores lingüísticos y a toda transmisión de comunicación, independientemente del grado de especialización de la misma.

Helmut Felber en “Some Basic Issues of Terminology” publicado en *The Incorporated Linguist* en 1982, formulaba ya entonces la visión más ambiciosa del alcance de la Terminología:

La terminología es la base esencial para el ordenamiento del conocimiento (teoría general de la ciencia, clasificación conceptual para cada disciplina científica); la transmisión del conocimiento, de las técnicas y la tecnología (enseñanza, formación, desarrollo); la transmisión de información especializada de una lengua a otra (traducción o interpretación); la formulación de la información especializada, el resumen de la información especializada y la recuperación de información especializada almacenada (lenguas de búsqueda, tesauros, índices, clasificaciones).

La norma UNE-ISO 1087-1 define el concepto de terminología:

Terminología 1: conjunto de designaciones pertenecientes a una lengua de especialidad

- designación: representación de un concepto mediante un signo que lo denomina
- lengua de especialidad: lengua utilizada en un campo temático y caracterizada por la utilización de medios de expresión lingüísticos específicos.

Terminología 2: disciplina que estudia la estructura, la formación, el desarrollo, el uso y la gestión de terminologías en diferentes campos temáticos.

- Campo temático: dominio especializado del conocimiento
- Trabajo terminológico: actividad que se ocupa de sistematizar la recopilación, la descripción, el tratamiento y la presentación de los conceptos y sus designaciones

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Análisis y descripción de las unidades terminológicas especializadas.
- Revisión del tratamiento de la variación terminológica y de la fraseología especializada.
- Aportación de la terminología adecuada que facilite la comunicación especializada en cada contexto de uso.

3. MARCO TEÓRICO

- Socioterminología (F. Gaudin; Y. Gambier; E. Faulstich)
- Teoría Comunicativa de la Terminología (M. T. Cabré)

4. ETAPAS DEL PROYECTO

- Primera etapa
 - o Revisión de las tipologías textuales
 - o Compleción del corpus: tesis doctorales, blogs, listas y foros
 - o Estudio de la variación denominativa y conceptual
 - o Análisis de la fraseología especializada
 - o Metodología de la terminología
- Segunda etapa
 - o Elaboración de glosarios en español con equivalencias en inglés
 - o Revisión de los glosarios ESLEE I
 - o Ampliación del área de Gestión del turismo cultural con un nuevo glosario de Gastronomía
- Destinatarios → mediadores lingüísticos
 - o traductores
 - o periodistas especializados
 - o redactores técnicos; correctores
 - o especialistas y profesionales del área temática
 - o profesores de lenguas de especialidad

5. REVISIÓN DE LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES:

Niveles:

1. Especializado
2. Científico-pedagógico, profesional
3. Semidivulgativo
4. Divulgativo
5. Publicitario

En términos generales observamos que los vocabularios recogidos en este volumen se sitúan por derecho propio en el marco de la denominada Teoría Comunicativa de la Terminología, tanto por la naturaleza de las unidades terminológicas que los constituyen (con frecuentes unidades sintagmáticas nominales y verbales) como por su funcionamiento y fácil inserción en los discursos de la divulgación. Estos vocabularios, igual que los de otros metalenguajes especializados, se han creado a partir de los diversos procedimientos lexicogenéticos de los que dispone el sistema de la lengua (sufijación, formaciones parasintéticas, prefijación, composición, siglas y acortamientos, préstamo y calco) y comparten la formación de los nuevos términos con otros lenguajes de áreas afines desde los que reciben frecuentes trasvases de términos, sobre todo desde los de

las ciencias Humanas y Sociales. Sin olvidar al mismo tiempo la importancia que adquieren aquí los procesos de creación semántica para la formación de los nuevos términos.

Trasvases de términos

Vocabulario de MIGRACIONES: *migrante (zool.); desnaturalización (ciencias naturales); homogeneización (química); descentralización, comunitarismo, estatismo, centralismo, incivilidad, irredentismo, apátrida, asilo, campo de refugiados, extradición (política); cláusula de exclusión, sujeto legitimado, ius sanguinis, ius soli (derecho); asistencia humanitaria, galleta proteica, leche terapéutica, leche energética (medicina- nutrición); síndrome de Ulises (psiquiatría); contrato de integración (prod. ganadera)*

Vocabulario de GESTIÓN DEL PATRIMONIO: *gestión de riesgos (economía); desarrollo sostenible, entorno protegido, impacto visual, (ecología); imagen de marca (comercio y finanzas); delito, infracción, circulación ilícita de bienes, bienes inmuebles (derecho), planificación estratégica, análisis de escenarios, labor de prospección (prospectiva tecnológica).*

Acuñaciones metafóricas

Economía actual: *acción de oro; ángel caído; barrido de cuentas; hipoteca basura; burbuja financiera; nicho de mercado; paracaídas de oro; teoría del acordeón; brotes verdes; activos sanos; activos infectados/malos/tóxicos; píldora venenosa...*

Migraciones: *corredor humanitario; refugiado en órbita; migración pendular; ciudadanía planetaria; vivienda patera; piso patera; editorial patera; camas calientes; trabajador transfronterizo; mafias transfronterizas...*

Presencia de siglas alfanuméricas y acrónimos

Economía actual: *B2B business to business (empresa a empresa); B2B2C business to business to consumer (empresa a empresa a consumidor); B2E business to employee (empresa a empleado); C2B consumer to business (consumidor a empresa); C2C consumer to consumer (consumidor a consumidor)*

Migraciones: *galleta BP5 (galleta proteica); ACNUR; CAD; ONG*

Gestión del patrimonio: *BIC (Bienes de Interés Cultural); ICT (Índice de Centralidad Turística)*

También se constata en los vocabularios terminológicos que ofrecemos la interacción constante entre un léxico fuertemente especializado y la lengua común, cuya dependencia mutua se pone de manifiesto con la proliferación de procesos de carácter neológico condicionados por los usos divulgativos.

La investigación realizada nos ha permitido confirmar que estamos ante vocabularios sometidos a procesos de renovación constante, como atestigua la evolución sufrida durante la última década por el nuevo léxico de la economía, hasta el punto de que nos hemos visto en la necesidad de reformular su denominación, que en el proyecto *ESLEE I* respondía al marbete de *Nueva Economía* y ya en el transcurso del *ESLEE II* hemos llamado *Economía actual*, tal como se recoge en este trabajo. Es evidente que los vocabularios propuestos nos acercan a la realidad conceptual de cada área temática, de ahí que cada uno presente rasgos propios, como queda reflejado en el estudio lingüístico previo que acompaña a cada glosario.

Los glosarios neológicos de *Economía actual (1998-2008)*, *Migraciones*, *Gestión del patrimonio cultural* y *Gestión del turismo gastronómico* que ofrecemos en este volumen

han sido elaborados a partir de la realización de corpora textuales compilados en cada una de las áreas temáticas propuestas. Cada corpus ha sido realizado con el objetivo último de acoger todos los niveles posibles de lengua en los que se realiza la comunicación especializada, de tal manera que proporcione una muestra de lengua real en cada una de las áreas temáticas que demanda el usuario prototípico. Asimismo, también hemos considerado que estos glosarios están destinados a los mediadores lingüísticos que muchas veces son creadores de terminología, ya que con frecuencia estamos ante voces que hacen su primera inmersión en la lengua receptora, donde aún no han sido acuñadas.

Los años transcurridos durante el desarrollo de los dos proyectos de I+D+I (ESLEE I y ESLEE II) que constituyen la base de la investigación que aquí presentamos nos han permitido observar el dinamismo neológico de estos vocabularios, en los que hemos asistido al nacimiento de numerosas voces, con frecuencia sujetas a procesos fluctuantes que muchas veces las impulsan hacia la fijación del neologismo. Aunque en alguna ocasión también hemos podido presenciar la desaparición de alguna que otra voz; son los términos de vida efímera que, al poco de ser acuñados, incluso sin haber llegado a alcanzar la madurez y, en consecuencia, sin una norma que sancione su uso, desaparecen del vocabulario en cuestión. Sin embargo, otras veces también hemos podido verificar el fenómeno contrario, es decir, la revitalización que acusa un término debido a la pujanza que ejercen sobre él las noticias de fuerte impacto que llegan hasta los medios de comunicación.

De una manera general podemos afirmar que la implementación neológica en estos cuatro vocabularios de especialidad, que surgen diariamente para denominar los nuevos conceptos en las diversas áreas temáticas, se lleva a cabo con términos que generalmente no han sido acuñados en español. No podemos olvidar aquí la pujanza que tradicionalmente ha tenido y sigue ejerciendo hoy el anglicismo sobre los nuevos vocabularios de especialidad en todas las lenguas de cultura, incluida la nuestra.

Predominio del inglés con numerosos extranjerismos:

Economía actual: *big business, blue chips, boom-bust, carry trade, earn out.*

Otros préstamos:

Gestión del patrimonio (calcos inglés y francés): *polución visual, turismo sostenible; marketing turístico.*

Migraciones: (escasos extranjerismos y numerosos calcos) *asylum shopping, boat people, educación asimilacionista; etnocidio.*

Gastronomía: (galicismos + otros préstamos) *roux, duxelles, brunoise, carrè, mirepoix, velouté, teppanyaki, ronner, wasabi*

Entre los objetivos del proyecto ESLEE II estaba la descripción de la variación terminológica en los vocabularios elaborados en el ESLEE I y así se ha desarrollado de forma exhaustiva en las áreas temáticas cuyo material léxico apenas había acusado incremento neológico, como se puede ver en el vocabulario de la *Gestión del patrimonio cultural*. Sin embargo no se ha procedido a la consecución de este objetivo en los vocabularios de *Migraciones* ni en el de *Economía actual (1998-2008)* con la misma exhaustividad, ya que debido a la transformación sufrida por estas áreas temáticas durante el último lustro, ha sido necesario priorizar la atención focalizándola hacia otros problemas de carácter lexicológico (algunas veces muy novedosos) que planteaban los activos procesos de fuerte dinamismo neologizador, presentes en estos dos vocabularios.

La variación fenómeno inherente a la comunicación especializada

Economía actual: *accionista de referencia / accionista mayoritario; activos sanos / activos sólidos; calentamiento / prociclicidad; webblog / cuaderno de bitácora; correo / e-mail*

Gestión del patrimonio cultural: *centro de interpretación / centro de visitantes / centro de recepción de visitantes / centro de acogida de visitantes*

Migraciones: *bona fide /buena fe; centro de estancia temporal / centro de alojamiento temporal / centro de acogida temporal; reasentamiento en un tercer país / reubicación en un tercer país / reinstalación en un tercer país; endoculturación / enculturación*

El cuarto vocabulario que acoge este volumen es el de la *Gestión del turismo gastronómico*. Se trata de un glosario de nueva aportación, ya que su elaboración no había sido planteada en el proyecto ESLEE I. Este vocabulario nos introduce plenamente en el cambio revolucionario que ha transformado el área temática de la gastronomía durante la última década, en donde se ha creado un nuevo léxico con numerosos términos que acusan acelerados procesos de lexicogénesis, al mismo tiempo que conviven con las voces de la cocina tradicional que, en gran medida, son aún hoy deudoras de la fuerte impronta que la lengua francesa ha dejado en el vocabulario de la gastronomía en español.

LA TERMINOLOGÍA MULTILINGÜE BASADA EN MARCOS Y LA CREACIÓN DE BASES DE CONOCIMIENTO TERMINOLÓGICO*

Clara Inés López Rodríguez**
Universidad de Granada

0. INTRODUCCIÓN

La Terminología es una disciplina relativamente joven que surgió de la necesidad de procesar, adquirir y transferir conocimiento experto, al tiempo que hacía posible la comunicación especializada. Desde sus inicios, la Terminología ha intentado explicar cómo se representa el conocimiento especializado, cómo se organizan y describen los conceptos especializados y cómo se comportan las unidades terminológicas desde el punto de vista semántico y sintáctico.

En este cometido ha sido fundamental el desarrollo sin precedentes de medios informáticos que permiten gestionar la terminología en bases de datos, compartir el conocimiento y transmitir el vocabulario especializado de forma inmediata, lo que facilita la actualización de diccionarios, glosarios, tesauros, y por ende, la comunicación especializada.

En esta contribución, describiremos algunos desafíos actuales de la Terminología y presentaremos cómo se han abordado en diferentes proyectos de terminología multilingüe con los que se ha logrado una mayor profundización documental y terminológica en varios idiomas, incluido el español, en los campos de la oncología y las ciencias ambientales.

1. TERMINOLOGÍA EN LENGUA ESPAÑOLA ANTE LOS NUEVOS RETOS DE LA TERMINOLOGÍA

Frente a una tradicional visión prescriptiva de la terminología, la práctica terminológica y el uso de los términos en contexto han mostrado que es necesario un enfoque descriptivo que estudie las unidades de significación especializadas desde una perspectiva social, lingüística y cognitiva. Asimismo, este enfoque descriptivo debe tener en cuenta el dinamismo de la lengua, que requiere que los resultados de la investigación (bases de datos terminológicas, ontologías, etc.) se plasmen en soportes no estáticos (Faber *et al.* 2009, Faber y León 2010).

En efecto, los nuevos soportes multimedia de la información y la interdisciplinariedad de la Ciencia y la Técnica han generado la necesidad de un formato y un modelado

* Este trabajo se ha elaborado en el marco del Proyecto de Excelencia *MARCOCOSTA: Marcos de conocimiento multilingüe en la gestión integrada de zonas costeras* (P06-HUM-01489), financiado por la Junta de Andalucía (España) y por el proyecto I+D *ECOSISTEMA: Espacio Único de Sistemas de Información Ontológica y Tesauro sobre el Medio Ambiente* (FFI2008-06080-C03-01/FILO), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Ambos proyectos están dirigidos por la Dra. Pamela Faber de la Universidad de Granada.

** Este trabajo forma parte de las contribuciones a una mesa redonda sobre “Proyectos terminológicos”, coordinada por Mercedes Roldán Vendrell, en la que, aparte de la coordinadora, participaron Natividad Gallardo San Salvador y Clara Inés López Rodríguez.

adecuados para la descripción multidimensional y multimodal de los términos (Prieto y López 2009). La Terminología actual especula sobre cómo es posible plasmar la multidimensionalidad de los conceptos, es decir, el hecho de que los conceptos puedan ser clasificados de forma diferente, en función del contexto, que activa una u otra faceta del concepto (Tercedor y López, 2006; León y Faber, 2010). El modelado de recursos léxicos y terminológicos debe incluir recursos de información multimodales: a) recursos lingüísticos (léxicos y textuales); y b) recursos multimedia (no lingüísticos): imágenes, audio, vídeo.

Hoy en día, la mayoría de proyectos terminográficos extraen datos y recursos lingüísticos de corpus de textos en soporte electrónico de millones de palabras. Y así, en los últimos años, la investigación terminográfica y la extracción de conocimiento se ha beneficiado de la utilización de técnicas propias de la lingüística de corpus (Faber, López y Tercedor 2001; López 2009). De todas formas, si bien el análisis informatizado de un corpus ayuda en la gestión de la terminología, no siempre resuelve algunos problemas que le surgen al traductor, terminólogo o informático: desambiguación de términos, cambio conceptual, sinonimia, polisemia, diversidad cultural que dificulta la equivalencia, vaguedad denominativa, connotación, etc.

También hay que destacar qué aspectos debe incluir la gestión terminológica, definida por Aüstermühl (2001: 102) como «la documentación, almacenamiento, manejo y presentación del vocabulario especializado». La gestión de la terminología va más allá del conocimiento meramente lingüístico. El conocimiento que debería incluir cualquier base de datos terminológica comprende: a) conocimiento del dominio de especialidad; b) conocimiento sintáctico, léxico y semántico; c) conocimiento de tipos textuales y de cómo se crean textos; d) conocimiento contrastivo; e) conocimiento audiovisual.

Por otra parte, frente al estatus del inglés como *lingua franca* de la Ciencia y Técnica, los hispanohablantes deberíamos reivindicar el valor de la lengua española como lengua de ciencia. Asimismo, dada la escasez de diccionarios especializados en lengua española totalmente actualizados, se debería aprovechar la potencialidad de soportes informáticos y de la Red a la hora de gestionar y difundir la terminología en lengua española a nivel mundial.

Para hacer frente a estos desafíos, se han desarrollado los siguientes proyectos, liderados por la Dra. Pamela Faber, en los que la lengua española adquiere un gran protagonismo:

- Proyecto I+D ONCOTERM: SISTEMA BILINGÜE DE INFORMACIÓN Y RECURSOS ONCOLÓGICOS (PB98-1342).
- Proyecto de excelencia MARCOCOSTA: MARCOS DE CONOCIMIENTO MULTILINGÜE EN LA GESTIÓN INTEGRADA DE ZONAS COSTERAS (P06-HUM-01489), cuyos resultados están publicados en: <http://manila.ugr.es/visual/>.
- Proyecto I+D ECOSISTEMA: ESPACIO ÚNICO DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN ONTOLÓGICA Y TESAUROS SOBRE EL MEDIO AMBIENTE (FFI2008-06080-C03-01/FILO).

El objetivo principal de ONCOTERM [www.ugr.es/local/oncoterm] fue la elaboración de un sistema de información sobre el subdominio biomédico de la Oncología, a partir de los siguientes objetivos específicos:

- crear un corpus de textos médicos en español y en inglés;
- especificar un lenguaje de definición terminográfica conciso, coherente y aplicable tanto al subdominio de la oncología como a otras especialidades médicas;

- elaborar un inventario de relaciones conceptuales específicas del EVENTO MÉDICO;
- configurar una base de datos terminológica articulada en torno a la estructura hallada en la definición de los términos. En la base de datos terminológica, los conceptos están vinculados a una ontología que constituye el vínculo entre términos en diferentes lenguas.

En cuanto a los proyectos MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, SU principal objetivo es estructurar el conocimiento especializado sobre las Ciencias ambientales y construir una base de conocimiento con diferentes recursos terminológicos multilingües. Estos recursos permitirán la representación de la estructura conceptual de los dominios de la Ingeniería de puertos y costas, la Gestión integrada de la costa y las Ciencias ambientales, de sus principales conceptos y de cómo se vinculan entre sí mediante relaciones jerárquicas y no jerárquicas. Los recursos generados en el marco de dichos proyectos, disponibles desde el enlace <http://manila.ugr.es/visual/> son los siguientes:

- a) Una base de datos terminológica trilingüe español-inglés-alemán, que se sustenta en una base de conocimiento. Las lenguas de trabajo se están ampliando al francés, ruso y griego moderno.
- b) Un corpus trilingüe que aporte información terminográfica y conceptual.
- c) Un banco de imágenes.

2. LA TERMINOLOGÍA BASADA EN MARCOS

Para llevar a cabo los proyectos mencionados en el apartado anterior, hemos seguido un enfoque teórico-práctico denominado *Terminología basada en Marcos* (Faber *et al.* 2005, 2006, 2007). Este enfoque cognitivo hunde sus raíces en la Gestión de la terminología basada en el conocimiento (Faber 2002; Faber, López y Tercedor 2001, Oncoterm 2002) y se ayuda de la metodología empírica de la Lingüística de corpus.

La Terminología basada en Marcos (en adelante, TbM) surge a partir de modelos lingüísticos y metodológicos sólidos: el Modelo Lexemático Funcional de Martín Mingorance, la Semántica de Marcos de Fillmore y la Lingüística de corpus.

El Modelo Lexemático Funcional o Gramática léxica de Martín Mingorance (1984, 1989, 1995; Faber y Mairal 1999) es una teoría de base léxica que facilita la representación de relaciones conceptuales y colocacionales en el lenguaje general y especializado. Este modelo ofrece una metodología para la organización de conceptos, mediante la información extraída de definiciones lexicográficas y terminográficas estructuradas sistemáticamente. El MLF se ha aplicado con éxito al estudio de la lengua general y especializada, y representa tanto el eje paradigmático como el sintagmático del lenguaje.

Al igual que el MLF, la Terminología basada en Marcos considera que las definiciones terminográficas son esenciales a la hora de adquirir conocimiento y ubicar los conceptos dentro de categorías conceptuales más generales, dado que dichas definiciones permiten hacer explícita la pertenencia del concepto a una categoría conceptual, reflejan las relaciones con otros conceptos de la misma categoría, y por último, pueden especificar los atributos y características esenciales de un concepto. Ambos modelos, a la hora de confeccionar definiciones, aplican el análisis definicional y elaboran jerarquías terminográficas. La metodología de establecer jerarquías mediante el análisis de definiciones lexicográficas parte de la premisa básica de que la información contenida en diccionarios y obras terminográficas constituye una red léxico-conceptual que necesi-

riamente tiene correspondencia con el conocimiento expresado. Las definiciones terminográficas se conciben como el puente entre conceptos y términos.

La TbM también se alimenta de la Semántica de Marcos (Fillmore 1982, Fillmore, Johnson y Petruck 2003), aplicada con éxito a proyectos como *Framenet*, que cuenta con una versión española. Fillmore, Johnson y Petruck (2003) definen el marco como una representación esquemática o la representación de un sistema de conceptos relacionados de tal manera que la utilización de un único concepto evoca o activa todo el sistema conceptual. Y así, en nuestro proyecto, cualquier concepto, por muy especializado que sea, debe encuadrarse en un marco conceptual de referencia que incluye las principales entidades, acciones y relaciones de ese campo de especialidad.

Por otra parte, desde finales de la década de 1990, los investigadores de ONCOTERM, MARCOCOSTA y ECOSISTEMA hemos seguido la metodología de la Lingüística de Corpus, que implica compilar una ingente cantidad de textos en soporte electrónico y analizarlos con programas de análisis léxico para obtener, entre otros datos empíricos, líneas de concordancia, listas de frecuencia y palabras clave. Con estos programas se facilita la identificación de términos, colocaciones, unidades fraseológicas y patrones sintácticos, se detecta el significado colocacional y la prosodia semántica de los términos, y se extrae conocimiento sobre el campo de especialidad (Tercedor y López 2008).

3. BASES METODOLÓGICAS Y RESULTADOS DE PROYECTOS QUE APLICAN LA TERMINOLOGÍA BASADA EN MARCOS

La Terminología basada en Marcos, materializada en los proyectos ONCOTERM, MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, combina una metodología *top-down* —por la que se elabora una lista intuitiva de dominios y subdominios conceptuales *ad hoc* a la que, posteriormente, se le asignarán unidades léxicas o terminológicas— con una *bottom-up*, en la que el traductor/terminólogo extrae los términos del texto original y los encaja en la red conceptual o evento prototípico representativo del campo de especialidad en cuestión (Faber, López y Tercedor 2007; Reimerink, León y Magaña 2010).

Asimismo, la TbM parte de una serie de planteamientos metodológicos. En primer lugar, el conocimiento se extrae de:

- a) un corpus de textos;
- b) diccionarios y bases de datos terminológicas;
- c) consulta a expertos;
- d) material multimedia: imágenes y animaciones.

En segundo lugar, concebimos las imágenes y las definiciones como representaciones del conocimiento. Dichas definiciones se conciben como el puente entre conceptos y términos, y siguen un lenguaje claro y conciso. La definición terminográfica tiene que presentar de forma explícita el lugar que ocupa el término en la jerarquía, así como representar la estructura conceptual subyacente que comparte un término y sus hipónimos, cohipónimos e hiperónimos.

En tercer lugar, la metodología de la TbM busca una coherencia interna (entre los datos de cada entrada) y externa (cómo se interrelacionan dichos datos entre sí para conseguir un todo). La clave para conseguir esta coherencia reside en que la TbM se fundamenta sobre un marco teórico sólido de base lingüística, algo que no ocurre en todos los enfoques teóricos y prácticos en el campo de la Terminología.

Finalmente, la Terminología basada en Marcos, materializada en los proyectos ONCOTERM, MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, se ha desarrollado pasando por cuatro fases (López, Faber y Tercedor 2007; Tercedor y López 2008).

3.1. Recopilación de corpus en soporte electrónico

En el proyecto ONCOTERM se recopilaron dos corpus en soporte electrónico: uno de 29 millones de palabras en inglés; y otro, de 3 millones de palabras en español. En los proyectos MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, el corpus cuenta con 5 millones de palabras en inglés, 5 millones en español, y medio millón de palabras en alemán.

3.2. Lista de conceptos y términos a partir de la consulta a expertos y del análisis de corpus, recursos terminográficos y material audiovisual

Para elaborar una lista preliminar de los conceptos más importantes, estudiamos tanto recursos terminográficos como algunos de los textos recopilados, hicimos consultas a expertos y analizamos el corpus de textos con el programa informático WordSmith Tools para extraer listas de frecuencia lematizadas, líneas de concordancia y palabras clave. Con las lecturas también se fue elaborando un borrador del marco conceptual subyacente al dominio. El resultado de esta fase ha sido un inventario de conceptos y términos en distintas lenguas, lo que permite establecer equivalentes, reforzando así la presencia del español como lengua vehicular del conocimiento experto.

La web de ONCOTERM [<http://www.ugr.es/~oncoterm>] pone a disposición de cualquier persona información sobre el cáncer, sistematizada en una base de datos jerarquizados con 1.896 conceptos y 4.033 términos en español, inglés y alemán. Lo más relevante del proyecto ONCOTERM en relación con la lengua española es que organizó una gran cantidad de información sobre el cáncer, que solía aparecer en inglés, y la presentó en español, partiendo de textos y recursos originales en esta lengua y ofreciendo correspondencias en inglés y alemán.

En los proyectos MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, el conocimiento especializado y la lista de conceptos y términos se extrae de un corpus multilingüe, del análisis de contextos lingüísticos y líneas de concordancia, de diccionarios, bases de datos terminológicas y material multimedia (imágenes y animaciones), y de la consulta a expertos del CEAMA (Centro Andaluz de Medio Ambiente). El resultado de estos proyectos de tema medioambiental, han sido una base de conocimiento denominada *Ecolexicon* que cuenta con nada menos que 3.125 conceptos y 12.476 términos en español, inglés, alemán, ruso y griego moderno. Básicamente, *Ecolexicon* es un tesoro visual que aporta recursos multimedia sobre Ingeniería de costas y Ciencias ambientales y que está disponible desde: <http://manila.ugr.es/visual/>.

3.3. Elaboración de un marco conceptual de referencia mediante la elaboración de jerarquías terminográficas

En el proyecto *Oncoterm*, al analizar nuestro corpus sobre Oncología, identificamos ocho grandes categorías conceptuales extrapolables a otros dominios médicos: FACTOR DE RIESGO, PARTE_DEL_CUERPO, TUMOR, SÍNTOMA, PROCEDIMIENTO DIAGNÓSTICO, INSTRUMENTO, TRATAMIENTO, MEDICAMENTO, EFECTO SECUNDARIO, ESPECIALISTA y HOSPITAL. La mayoría de estas categorías se integran en un diagrama que Faber (2002:

8) denomina EVENTO MÉDICO ONCOLÓGICO. Los términos superordinados de cada categoría pertenecen a la lengua general, aunque sus niveles más específicos son propios de la terminología de la medicina y la oncología.

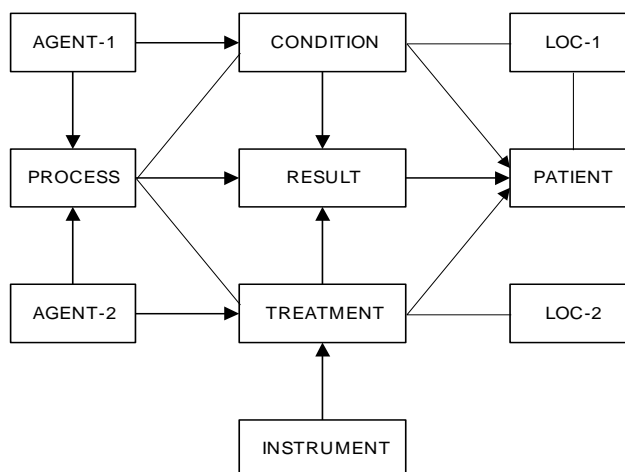


Figura 1. El EVENTO MÉDICO ONCOLÓGICO (Faber 2002: 8)

En los proyectos MARCOCOSTA Y ECOSISTEMA, el marco conceptual de referencia se denomina EVENTO MEDIOAMBIENTAL. Este marco conceptual ha permitido plasmar los distintos procesos dinámicos que tienen lugar en los campos de la Ingeniería de Costas. Estos PROCESOS son iniciados por un AGENTE (natural o humano) que afecta a otra entidad con función de PACIENTE (las entidades que conforman la costa y superficie terrestre) y produce un RESULTADO. Estos fenómenos se pueden describir (DESCRIPCIÓN) en torno a una serie de parámetros (Faber *et al.* 2006). Las macro-categorías conceptuales (y algunas otras como INSTRUMENTO, DISCIPLINA, etc.) y las relaciones conceptuales entre ellas sirven para articular el resto de conceptos de este dominio.

3.4. Elaboración de entradas terminográficas y de definiciones coherentes e informativas

Para la elaboración de entradas terminográficas, antes de introducir un concepto, se comprueba que no está en la base de datos y se siguen los siguientes pasos:

- Inserción en el marco conceptual
- Elaboración de definiciones coherentes e informativas
- Información gramatical básica
- Inserción de ejemplos (contextos) y líneas de concordancia representativas
- Banco de recursos multimedia

Como resultado de todas estas etapas, se han obtenido bases de datos terminológicas con información visual que, en el caso de *Ecolexicon*, han permitido una representación multidimensional, visual y multimodal de los términos. Para ilustrar esto, mostramos cómo se presenta en *Ecolexicon* el concepto ABANICO DELTAICO.

Figura 2. Entrada de ABANICO DELTAICO en la interfaz de EcoLexicon

4. CONCLUSIONES

En esta contribución hemos descrito brevemente las bases teóricas, la metodología y resultados de los proyectos ONCOTERM, MARCOCOSTA y ECOSISTEMA, cuyo principal objetivo es facilitar la comprensión de información especializada en lengua española y el intercambio de conocimiento entre especialistas que hablan diferentes lenguas. En estos proyectos hemos intentado abordar la representación del conocimiento y la gestión de la terminología desde una perspectiva descriptiva, multidimensional y multimodal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austermühl, Frank, 2001, *Electronic tools for translators*, Manchester, Saint Jerome.
- Faber, Pamela, 2002, "Terminographic definition and concept representation", B. Maia, J. Haller y M. Urlrych, eds., *Training the Language Services Provider for the New Millennium*, Oporto, Faculdade de Letras, Universidade do Porto, pp. 343-354.
- Faber, Pamela *et al.*, 2006, "Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering", Número especial de *Terminology*, vol. 12 (2), *Processing of terms in specialized dictionaries: new models and techniques*, pp. 189-213.
- Faber, Pamela *et al.*, 2007, "Linking images and words: the description of specialized concepts", *International Journal of Lexicography*, 20, pp. 39-65
- Faber, Pamela y Pilar León Araúz, 2010, "Dinamismo conceptual en las bases de conocimiento terminológico: el caso de EcoLexicon", *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (25), pp. 75-100.
- Faber, Pamela, Pilar León, y Juan Antonio Prieto Velasco, 2009, "Semantic Relations, Dynamicity, and Terminological Knowledge Bases", *Current Issues in Language Studies* 1, pp. 1-23.
- Faber, Pamela, Clara I. López Rodríguez y Maribel Tercedor Sánchez, 2001, "La utilización de técnicas de corpus en la representación del conocimiento médico", *Terminology*, 7 (2), pp. 167-197.

- Faber, Pamela y R. Mairal Usón, 1999, *Constructing a lexicon of English verbs*, Berlín, Mouton de Gruyter.
- Faber, Pamela, C. Márquez-Linares y Miguel Vega-Expósito, 2005, "Framing Terminology: A process-oriented approach", *META*, 50 (4), [en línea: <<http://www.erudit.org/livre/meta/2005/000255co.pdf>>].
- Fillmore, C. J., 1982, "Frame semantics", Linguistic Society of Korea, ed., *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul, Hanshin Publishing Co, pp. 111-137.
- Fillmore, C.J. 2003. "Double-decker definitions: The role of frames in meaning explanations", *Sign Language Studies*, 3: 3, pp. 263-295.
- Fillmore, C. J., C. R. Johnson y M. Petruck, 2003. "Background to FrameNet", *International Journal of Lexicography*. vol. 16 (3). Oxford Journals.
- León Araúz, Pilar y Pamela Faber, 2010, "Natural and contextual constraints for domain-specific relations", en Verginica Barbu Mititelu, Viktor Pekar y Eduard, eds., *Proceedings of the Workshop Semantic Relations. Theory and Applications*, pp. 12-17
- López Rodríguez, Clara Inés, 2009, "Extracción y representación de conocimiento a partir de corpus", A. Alcina, E. Valero y E. Rambla, eds., *Terminología y Sociedad del conocimiento*. Berna, Peter Lang, pp. 341-373.
- López Rodríguez, Clara Inés, Pamela Faber y Maribel Tercedor Sánchez, 2006, "Terminología basada en el conocimiento para la traducción y la divulgación médicas: el caso de Oncoterm". *Panacea@*. VII, n. 24. Diciembre, [en línea: <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n24_tradyterm-l.rodriguez.etal.pdf>]
- Martín Mingorance, Leocadio, 1984, "Lexical fields and stepwise lexical decomposition in a contrastive English-Spanish verb valency dictionary", R. R. K. Hartmann, ed., *LEXeter 83: Proceedings of the International Conference on Lexicography*. Tubinga, Niemeyer, pp. 226-236.
- Martín Mingorance, L., 1989, "Functional Grammar and Lexematics", en J. Tomaszczyk y B. Lewandowska, eds., *Meaning and Lexicography*. Ámsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 227-253.
- Martín Mingorance, L., 1995, "Lexical logic and structural semantics: methodological underpinnings in the structuring of a lexical database for natural language processing", H. Geckeler y U. Hoinkes, eds, *Panorama der Lexikalischen Semantik*. Tubinga, Gunter Narr, pp. 461-474.
- ONCOTERM, 2002, "Sistema Bilingüe de Información y Recursos Oncológicos". [en línea: <<http://www.ugr.es/~oncoterm/oncodesc.htm>> (fecha de consulta: 31.1.2010)].
- Prieto Velasco, Juan Antonio y Clara I. López Rodríguez, 2009, "Managing graphic information in terminological knowledge bases", *Terminology*, 15(2), Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins, pp. 179-213.
- Reimerink, Arianne, Pilar León y Pedro Javier Magaña, 2010, "EcoLexicon: an environmental TKB", Nicoletta Calzolari *et al.*, eds., *Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, Valetta, European Language Resources Association (ELRA), 2322-2329. [en línea: <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/895_Paper.pdf>].
- Tercedor Sánchez, María Isabel y Clara Inés López Rodríguez, 2006, "Retrieving and Codifying Lexical Information in Process Oriented Terminology Management", Elisa Corina, Carla Marelló y Cristina Onesti, eds., *Proceedings of the XII Euralex International Congreso*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 837-843.

Tercedor Sánchez, María Isabel y Clara Inés López Rodríguez, 2008, “Integrating corpus data in dynamic knowledge bases: The PUERTOTERM Project”, *Terminology*, 14 (2), pp. 159–182.

ANÁLISIS DEL LENGUAJE PUBLICITARIO: HUMOR, INTERESES Y POCAS PALABRAS

Leopoldo Ildefonso Baliña García
Universidad de Granada

*Y les comunicó la asombrosa verdad. Durante un largo período de tiempo,
antes de la época de nuestro Ford,
y aun durante algunas generaciones subsiguientes,
los juegos eróticos entre chiquillos habían sido considerados
como algo anormal (estallaron sonoras risas);
y no sólo anormal sino realmente inmoral (¡No!)
y, en consecuencia, estaban rigurosamente prohibidos.*

(Aldous Huxley, *Un mundo feliz*, p. 47)

0. JUSTIFICACIÓN

He considerado realizar este menesteroso taller sobre el análisis del humor, los intereses y las pocas palabras en el lenguaje publicitario audiovisual en general (y no del lenguaje oral y/o escrito en particular) por la sencilla razón de poder corroborar algunas argumentaciones sobre las formas de hacer publicidad hoy en día y cómo el lenguaje oral y/o escrito, a la par de no poseer aparentemente el papel principal y el de mayor volumen, se muestra como una de las herramientas más eficaces en el mundo de la incitación a la compra y/o a la adquisición de productos y/o ideas. Y de esta forma, tras esta primera aproximación al estudio del producto publicitario audiovisual llevaremos a cabo un segundo estudio sobre la materia propiamente lingüística de ciertos tipos de comerciales en una próxima ocasión.

Igualmente, quise durante el desarrollo del taller romper una lanza a favor precisamente del término 'taller' en contraposición al de 'comunicación'. De esta manera, pretendí llevar a cabo un taller con la máxima participación y mediación del auditorio aunque lamento afirmar que no lo logré, bien por mi torpeza discursiva o de atracción dialéctica o bien por el mismo cansancio del respetable.

Y digo lo anterior debido a que por 'taller' en unas jornadas, en un congreso o en cualquier otro formato similar entendemos 'seminario', esto es, suerte de

clase en que se reúne el profesor con los discípulos para realizar trabajos de investigación, u organismo docente en que, mediante el trabajo en común de maestros y discípulos, se adiestran estos en la investigación o en la práctica de alguna disciplina, u obra de taller, que es la realizada por los colaboradores bajo la dirección del maestro (DRAE 2001, s.v. seminario),

en este caso bajo la dirección del que ha dedicado más tiempo al tema que se trata en particular y a priori se acepte como la persona que más lo domine en ese momento.

Seguramente, le parezca al lector algo evidente, pedante o incluso fuera de lugar recalcar esto. Sin embargo, es fundamental, crucial, la importancia de los nombres, y así un 'taller' es algo diferente a una 'comunicación' o a una 'ponencia'.

Lo destacado abajo es, por tanto, una memoria de ese taller. Comencemos.

1. INTRODUCCIÓN

No vamos a exponer aquí un tratado, ni siquiera un breve boceto, de lo que se conoce y se reconoce como el medio de propaganda publicitario. Para ello ya tenemos infinidad de manuales maestros sobre la publicidad actual, grandes obras sobre la historia de la publicidad, abundantes y ricos estudios sobre metodologías publicitarias, etc. No obstante, presentamos a continuación unos breves rasgos sobre lo que algunos estudiosos entienden por tipos de publicidad, con el fin de que estos modelos nos sirvan luego para la manifestación del análisis de una cierta clase de mensaje propagandístico.

Los diferentes arquetipos de publicidad toman consistencia según el resultado de la covariación de numerosos factores como el tipo de alcance, los diferentes usos, las distintas situaciones en las que puede ser utilizado, los diversos patrocinadores, etc. Para los autores O'Guinn, Allen y Semenik (1999), la tipología publicitaria se subdivide según *metas funcionales* como:

- La estimulación de la demanda primaria, es decir, la estimulación de la demanda de un producto en general sin poner el acento en una marca en particular. Es uno de los tipos publicitarios más efectivos y quizás también más malévolos, pues pretende crear en el ciudadano necesidades de compra. Este es uno de los tipos en los que más insistimos en este estudio.
- La estimulación de la demanda selectiva, que pretende señalar los beneficios de una marca en particular, bien frente a otras o bien por sí misma.
- La publicidad de respuesta directa, la cual quiere conseguir en el receptor un impulso inmediato de compra a través de ofertas limitadas o mediante cualquier otro ardid.
- La publicidad de respuesta retardada es aquella que busca en el comprador potencial el reconocimiento y la aprobación de una marca o de una actitud o ideología de comportamiento a lo largo de un espacio de tiempo amplio.
- La publicidad empresarial, que intenta afianzar el reconocimiento y la aprobación por parte del comprador potencial de una compañía o multinacional como un todo, esto es, no se publicita una marca particular de la compañía sino toda ella en su conjunto.

Por otro lado, para Fischer y Espejo (2004) los tipos publicitarios se pueden clasificar en las siguientes formas:

- La propaganda, siendo la causa de ésta usar la publicidad con fines políticos o religiosos.
- La publicidad de acuerdo con quién la patrocina, esto es, fabricantes, intermediarios, organizaciones no lucrativas, organizaciones no comerciales o cooperativas.
- La publicidad de acuerdo con la forma de pago: individual, social, etc.
- La publicidad en cooperativa: el gasto de la publicidad puede ser compartido, en sentido horizontal o vertical, entre los miembros de una organización o fábrica.

- La publicidad de acuerdo con el tipo de mensaje: es aquella que pretende estimular o bien la demanda primaria o bien la demanda selectiva.
- La publicidad según el propósito del mensaje, que es aquella que persigue el anuncio de acción directa o de acción indirecta, es decir, la publicidad de respuesta directa o respuesta retardada de O'Guinn, Allen y Semenik (1999).
- La publicidad según el enfoque del mensaje. Este patrón se refiere a los distintos prototipos de mensajes publicitarios según el producto/idea anunciado, y así se puede publicitar un producto, una institución, un patronazgo, una relación pública o un servicio público.
- La publicidad de acuerdo al receptor: el receptor en esencia puede ser un consumidor o un fabricante.
- La publicidad social: esta es una suerte de *antipublicidad*. *Id est*, hacer consciente al consumidor de la necesidad del ahorro y las desventajas del despilfarro. Desde mi modesto punto de vista, esto no es más que el tipo de publicidad más sucio que puede llevarse a cabo. Resulta muy frecuente en ámbitos estatales e institucionales. Por ejemplo, el Ministerio de Sanidad y Política Social del Reino de España aconseja no fumar y legisla en contra del consumo de tabaco en lugares públicos. Al mismo tiempo el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio permite y promueve anuncios de tabaco en distintos formatos así como su venta en establecimientos públicos. Y al mismo tiempo el Ministerio de Economía y Hacienda extrae amplios beneficios a través de los Impuestos sobre el Valor Añadido al producto en cuestión.
- La publicidad subliminal. Este género de publicidad ha sido históricamente estudiado sobre todo desde el punto de vista de la Psicología y, normalmente, como mensajes o imágenes que son captadas por el cerebro del receptor de manera inconsciente, sin que el propio receptor tenga la posibilidad de percibir dichos elementos ocultos en esos mensajes.

Según la perspectiva de Stanton, Etzel y Walker (2007) los factores principales que caracterizan un tipo u otro de publicidad son:

- La audiencia meta: la publicidad puede ser de consumo (dirigida a consumidores) o puede ser publicidad de negocio a negocio (dirigida a empresas). Es el tipo de publicidad equivalente a la denominada por Fischer y Espejo (2004) como “publicidad de acuerdo al receptor”.
- El tipo de demanda, según sea una demanda primaria o selectiva: de la misma manera la denominan O'Guinn, Allen y Semenik (1999).
- El mensaje, el cual puede ser de productos o institucional (este último normalmente es ideológico).
- La fuente comercial o social. Esta denominación no coincide con la “publicidad social” de Fischer y Espejo (2004), puesto que para estos autores la publicidad social es la institucional, mientras que para Stanton, Etzel y Walker (2007) la publicidad de fuente social es la que lleva a cabo su objetivo de captación de la demanda a través del boca a boca, frente a la comercial que es la que entendemos como publicidad *per se*.

En primer lugar, he querido hacer una somera y fácil clasificación sui géneris de los diferentes formatos y medios que he tenido en cuenta para llegar al tipo concreto de

publicidad que en este momento nos interesa, o sea, el punto de análisis del corpus que he extraído de YouTube¹.

Los diferentes paradigmas de soporte en los que puede aparecer publicidad son en resumidas cuentas los siguientes:

- Prensa en papel
- Prensa digital
- Papelería, cartelera y similares
- Radio
- Televisión
- Cine

Para esto, las principales herramientas o medios de creación publicitaria se basan principalmente en:

- El discurso escrito
- El discurso oral
- La imagen estática
- La imagen dinámica
- El sonido y/o el ruido
- La música

De tal manera que si encajamos unos y otros obtenemos las siguientes características para cada uno de los soportes o formatos:

- Para la prensa escrita los medios se limitan a:
 - El discurso escrito
 - La imagen estática

- Para la prensa digital el campo medial se amplía hasta el posible uso de las siguientes herramientas:
 - El discurso escrito
 - La imagen estática
 - La imagen dinámica
 - El sonido y/o el ruido
 - La música

Ya en estas primeras líneas del estudio nos percatamos de cómo la publicidad en prensa digital se aleja enormemente de la propaganda publicitada en diarios de tirada en papel. Los tres nuevos caracteres que la red de redes posibilita a la publicidad comportan un cambio que debemos tomar en alta consideración por su gran relevancia.

¹ Al extraer las muestras de este formato, el investigador cumple con dos funciones precisas: a) Mantenerse fuera del circuito propagandístico y pasar a ser un receptor activo desde el punto de vista del Pensamiento del Lenguaje; b) alejarse de los medios propios de la publicidad (radio, televisión, prensa,...) para con ello poder buscar y seleccionar el corpus de forma voluntaria y libre, sin la posible contaminación de todo aquello que mediáticamente envuelve a la publicidad, esto es, todo lo que dentro de la linealidad del medio de comunicación no es publicidad. Como puede ser el caso de anuncios de juguetes en medio de una programación infantil, comerciales de productos para paliar las pérdidas de orina en medio de una programación para mujeres mayores, de comerciales de coches, cerveza o cuchillas de afeitar en el descanso de un partido de fútbol, etc.

- En cuanto a la papelería, cartelera y otros, volvemos a encontrarnos con el hecho de que exclusivamente podemos servirnos para captar la atención del lector (y no del lector oyente como en el caso anterior) de los siguientes recursos:
 - El discurso escrito
 - La imagen estática

- La radio abre el abanico del juego de posibilidades para seducir al comprador en potencia. Este medio de audio permite algo muy relevante: el diálogo. Una conversación bien entre dos o más hablantes ajenos al oyente-comprador potencial, o un diálogo entre un hablante radiofónico ficticio y el oyente-comprador potencial real. Las herramientas de conformación de la publicidad en la radio son, pues, las que se detallan a continuación:
 - El discurso oral (el diálogo)
 - El sonido y/o el ruido
 - La música

- En este punto, unimos la televisión y la gran pantalla porque ambos reúnen las mismas medidas de captación, esto es, todas las posibles dentro de la perspectiva metodológica que hemos tenido a bien tomar en consideración:
 - El discurso escrito
 - El discurso oral
 - La imagen estática
 - La imagen dinámica
 - El sonido y/o el ruido
 - La música

Desde un punto de vista didáctico, debemos llevar a cabo una primera clasificación de los diferentes modelos de publicidad que podemos estimar tomando en consideración las clasificaciones anteriores:

- a) La publicidad tradicional trabaja con:
 - El uso de recursos económicos, materiales y artísticos mínimos (pequeñas y medianas marcas o empresas).
 - La descripción pormenorizada del producto, empresa o actividad a través del mayor número de palabras posible para una adecuada presentación de los mismos.
 - El uso de lemas pegadizos.
 - El uso de una música pegadiza y popular, nunca considerada musicalmente dentro de un estilo elevado.
 - El mantenimiento de la posibilidad de una repercusión publicitaria a largo plazo, debido a la reiteración en el tiempo y en la cantidad.
 - La inviabilidad parcial de la caracterización con trasfondos sobre comportamientos sociales.
 - La utilización de la repetición reiterativa del anuncio.

- b) La publicidad con actitud y aptitud artísticas, por el contrario, utiliza:
 - Recursos económicos, materiales y artísticos elevados (empresas multinacionales).

- La no descripción del producto, empresa o actividad (uso del menor número de palabras posible).
 - Por tanto, la búsqueda del grado cero de lenguaje oral.
 - Lemas pertinentes, breves y concisos.
 - Una música de calidad artística reconocida y/o reconocible.
 - El no mantenimiento en el tiempo del anuncio para así conseguir la seguridad de una repercusión y reconocimiento artísticos.
 - La repetición no abusiva del anuncio durante ese escaso espacio de tiempo.
- c) La publicidad sobre comportamientos sociales suele solaparse con la anterior y, normalmente, forma parte de la tipología de la publicidad artística. Este modelo centra sus esfuerzos en plantear:
- Una agresividad social sin límites morales ni éticos.
 - El uso de topos políticamente incorrectos (machismo, ilegalidad, violencia, materialismo, conveniencia... (vid. <http://www.youtube.com/watch?v=PzTi-g_7NJM>).
 - La homogeneidad de acción: el comprador debe vaciar sus bolsillos no como una necesidad sino como un acto de fe.
 - La no ocultación de los fines específicos: ideológicos o de comportamiento.

Este tipo de publicidad artístico-social se halla estrechamente vinculada a la producción cinematográfica (Vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=EG05f-44aqo>>). Ambas formas de creación comparten:

- Una base artística.
- Una base narrativa.
- El uso de efectos ficticios y efectos especiales.
- La exposición y/o el desarrollo de la psicología concreta de los personajes protagonistas.
- La inclusión de una enseñanza, consejo o moraleja final: una catarsis, que en el caso de este tipo de publicidad artística puede llegar a ser como un disparo en la sien por su fuerza e inmediatez.

2. LA FINALIDAD DEL TALLER

En un primer momento, consideré analizar más detenidamente por mi parte algunos anuncios basados en el escaso lenguaje verbal, en el humor y en los intereses ideológicos como principales elementos captadores de la atención del consumidor en potencia, para luego proseguir con la petición al auditorio de anotaciones para la explicación de la captación subjetiva de otros comerciales audiovisuales, con el fin de hacer una revisión de algunos aspectos o lugares comunes que los anuncios reproducidos en televisión y/o cine utilizan, que poco tienen ya que ver con la publicidad de hace unas décadas, cuando ésta aún era “un instrumento fundamental para grandes sectores de la industria y, empleada de forma competitiva, se había vuelto parte integral de la política de beneficios máximos de las empresas, sirviendo, al mismo tiempo, como un gran muro de protección para las posiciones monopolistas” (Sánchez Guzmán, 1976: 42). Quiero decir

que hoy es el instrumento primordial, que abarca campos que en principio les eran ajenos como el social o el ideológico.

Mediante este análisis, observamos hasta qué punto la publicidad manipula, y no sólo ya teniendo como meta la venta de un producto sino de una ideología, y no sólo de consumo sino de comportamiento, de valores. Esto es algo en lo que ya la comunidad intelectual viene indagando hace tiempo a través de pruebas muy amplias y certeras.

De hecho hace ya más de treinta años, este mismo estudioso, Sánchez Guzmán, escribía, en la misma obra, que “la publicidad tiene dos efectos indirectos muy importantes: fomentar la inversión en plantas y equipo al hacer posible la creación de demanda, y estimular la propensión al consumo en detrimento del ahorro” (Sánchez Guzmán, 1976: 42). Más adelante, en su *Breve historia de la publicidad*, este estudioso de la manipulación social volvía sobre este tema: la publicidad es “un instrumento de persuasión, conformador de las conciencias individuales y colectivas y, en fin, un reflejo de la cultura de masas o de la llamada “sociedad de consumo” capaz, incluso, de modificar las normas que le son habituales” (Sánchez Guzmán, 1976: 129).

Contemplemos la agudeza de visión de este historiador en un anuncio de los años ochenta, en plena Guerra Fría (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=RET29-y2Qvo>>): en este comercial la música dulce, el mensaje pacífico y la cosmovisión idílica y confortable se contraponen a la realidad de dos Bloques que se hallaban ya en 1987 al borde de la saturación a causa del miedo a la guerra y a la incertidumbre.

Claro está que los estudios han evolucionado enormemente. García-Uceda en *Las claves de la publicidad*, libro cuya última edición es de 2008, describe estas asociaciones entre publicidad y sociedad ya de una manera mucho más objetiva, científica y actual.

Asimismo, en nuestro humilde estudio hemos podido demostrar cómo algunos anuncios utilizan el absurdo o la incongruencia para llamar la atención pero también como otros se apegan de manera tan naturalista a la realidad social que produce en el espectador atento casi una conmoción nerviosa (Blanco Rodríguez, 2006).

Igualmente, atestiguamos cómo hay recursos comunes en la manera de publicitar productos, y cómo los roles sociales, de pobres y ricos, de diferentes tribus o tipos sociales, desarrollan un papel fundamental en la publicidad actual. Siguiendo el modelo psicológico social de Veblen que considera al ser humano como un animal social adaptado a las normas de su cultura y cuyos deseos y conductas están forjados con afiliaciones actuales a los grupos a los que pertenece (*familia, grupos de convivencia, grupos de referencia y clases sociales*), García-Uceda afirma que “el hecho de pertenecer a una determinada clase social y sobre todo ser consciente de ello, influye notablemente en el comportamiento de la persona, en la manera de vestir, en los puestos profesionales deseados, en la manera de actuar delante de los demás, en el tipo de productos a adquirir, en los lugares de venta a acudir [...]” (García-Uceda, 2008: 173).

Por ende, llegamos a la conclusión de que al menos hipotéticamente el papel que cada cual juega dentro de la sociedad es el motor principal de la publicidad, o mejor, es el talón de Aquiles del comprador potencial.

Esto es, lo principal, en términos generales, no es la idea de publicitar un producto, el cual sirva para un fin determinado y cubra unas necesidades materiales específicas. En absoluto. Lo verdaderamente importante aquí se puede resumir en qué consecuencias podrá provocar dicho producto como necesidad social al comprador, entendido éste como sujeto social, si mantenemos en el horizonte de expectativas que “in the folk model,

acts, intentions, desires, and feelings are connected in a simple causal chain” (D’Andrade 1987: 124).

Para extraer ésta y quizás alguna otra conclusión, intentamos entender algunos ejemplos extraídos de YouTube en unos niveles que quizás el espectador relajado no advierta, concretamente estudiamos a fondo cinco anuncios, como muestras de la hipótesis que quiero mantener de la presión social o presión socio-mediática que la publicidad ejerce sobre el individuo.

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Haciendo acopio de los pocos o muchos saberes que cada cual tenga sobre la realidad –conocimientos sociológicos, psicológicos, lingüísticos, artísticos, literarios, etc.– ante cada elemento del material publicitario que nos llame la atención debemos hacernos una única pregunta de manera reiterativa, una y otra vez ante cada elemento constitutivo del comercial, la pregunta es *¿por qué?* ¿por qué esto y no otra cosa en su lugar? ¿Por qué así y no de otra manera?

Los análisis que realizamos en el taller y que aquí explayo están divididos en tres partes bien diferenciadas:

- a) Descripción básica o lineal: en este apartado definimos el anuncio desde un punto de vista plano o básico, secuencial y superficial, destacamos lo estrictamente narrativo, sin matizar cosa alguna. O dicho de otra manera, lo que un receptor no avisado contemplaría como válido al visualizar el anuncio.
- b) Profundidad y perspectivas: esta parte es en la que pusimos un mayor acento y es la que hace intervenir a nuestro conocimiento sobre la realidad dentro de nuestro horizonte de expectativas, de los lugares comunes, de los mitos, de los tópicos, de la captación de lo que aparentemente sólo se muestra oculta o subliminalmente.
- c) Finalidad ideológica: con este último punto llegamos a las conclusiones que queremos destacar de cada comercial. El eje sobre el que girarán todas las hipótesis será el de la manipulación del ser libre para convertirlo en esclavo del consumo, pero no por la necesidad bien primaria o bien superflua del producto en sí mismo sino por el impuesto requisito de salvaguardar aspectos de clase social, sexo, edad, etc.

Mostramos a continuación la lista de anuncios estudiados:

Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=RET29-y2Qvo>>
 Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=Fexd5_5nYSU>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=iZ0YPkCr7jY>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=GU8Xrc4506o>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=g3KjxN2A5zo>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=Isa7i-Xo5o4>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=sBPrUFk7wsU>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=EG05f-44aqo>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=PByVfvHdDOW>>
 Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=hIw_0TQj5mk>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=3jISbUgUdRY>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=Ms1CFqHD8yg>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=yVpYF4RPLrI>>

Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=Lus-0Sg210k>>
 Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=_2hBHXybpsE>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=4dAv7UBYOv0>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=FKDCqJHIUzI>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=QQO9WVpTGg0>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=1GZL3fRKHAc>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=387xAhNwrHg>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=4UtleBKTafM>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=PMWJ4YG6ggA>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=jyNsgXhtseA>>
 Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=Pv_UiYLHLHM>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=VvBRsCQtbNg>>
 Youtube: <<http://www.youtube.com/watch?v=44y2BeFizyQ>>

4. UN HUMOR MUY TRISTE: ZAZOO *CONDOMS*²

4.1. Descripción básica o lineal

Un padre joven se encuentra realizando la compra en un supermercado con su hijo pequeño (de unos cinco o seis años). A éste se le antoja unos dulces, ante la negativa de su padre el niño comienza a chillar y a llorar, protagonizando una escena fuera de lo común en un niño educado, se tira al suelo, patalea, etc. Todo el mundo que se encuentra comprando en el supermercado se asombra y mira al niño y al padre con desprecio pero sin intervenir en ningún sentido en la reprochable escena.

4.2. Profundidad y perspectivas

La publicidad puede ser tan feroz y despiadada como una bestia salvaje. Pensemos que la Ley que regula la corrección del menor dentro de la patria potestad fue reformada en España el 20 de enero de 2006. A partir de esta reforma el menor puede, apoyándose en dicha Ley, denunciar a su padre y/o madre por malos tratos físicos o psicológicos.

Todos estaremos de acuerdo en estas premisas si pensamos en el mal trato físico como tremendas palizas, violaciones sexuales,... y en el mal trato psicológico como la eliminación de la autoestima del menor, prohibición de su privacidad o intimidad,... pero cuando los juzgados se llenan de casos tan poco certeros —por no ser ni irracionales ni desproporcionados— de malos tratos físicos (una palmada en el trasero como símbolo del descontento del progenitor hacia el menor, un grito de alerta con una explicación de su mal comportamiento,...) y psicológicos (no dejar salir al hijo un determinado día por alguna causa de peso, prohibirle determinados hábitos de vestimenta u otros,...) entonces nos damos cuenta de que algo hemos hecho mal.

El anuncio refleja así, en este punto, la teoría de la excitación-desahogo (Blumer, Katz, Greenberg, Rubin, McQuail *et alii*), tanto el publicista como el receptor del anuncio se constituyen en sujetos liberados de un grave error-horror que es aliviado a través del humor: si no quieres que te ocurra lo que le ocurre al padre del anuncio no tengas hijos, y para ello usa condones.

La profundidad del mismo me parece de una envergadura extrema, pocas veces he observado en la televisión o la radio anuncios que presupongan y expongan de una ma-

² <<http://www.youtube.com/watch?v=OOwQccQbwXY>>.

nera tan clara un tipo de sociedad. A un mismo tiempo, a través del humor (Raskin, 1991) —porque de otra manera sería un acto políticamente inadmisibile—se ofrece la solución a través de un producto profiláctico.

Quiero decir, si el Estado se ha hecho con una parcela de lo privado, reservada al individuo y a la familia, si el Estado gasta millones de euros en impedir que los progenitores puedan educar a sus hijos según los valores, a priori válidos, de cada cual, si el Estado puede incluso multar o encarcelar por una denuncia de un propio hijo, la solución es evidente: no tengas hijos. La teoría de la superioridad (desde Platón y Aristóteles) se concretiza aquí de manera evidente, el receptor es inteligente y usará profilácticos a tiempo, no como el hombre del anuncio. Desde los pensamientos de Arthur Schopenhauer sobre la extinción del ser humano a través del suicidio colectivo, no había advertido nada parecido.

Pero hay un agravante en el contexto de este anuncio, es un padre soltero. Un padre de fin de semana, con patria potestad pero sin custodia, esto es, todavía peor de cara a las leyes. El niño no sabe ciertamente cuál es su situación paterno-filial, ni siquiera sabrá qué es un juez, pero sí sabe que de ese hombre que lo recoge el viernes y lo devuelve el domingo puede sacar provecho. Es un niño que ya proviene de un hogar, el hogar de la custodia, el hogar materno, en el cual ha recibido, recibe y seguirá recibiendo a partir del lunes siguiente una educación cimentada en unos valores que no tienen por qué coincidir con los del padre. Quizás la madre sea una mujer rica y dé a su hijo todos los caprichos, pero el padre puede que no sea rico, puede ser que sea un trabajador humilde o incluso un estudiante prácticamente sin recursos económicos. Puede ser que la madre le deje tomar dulces y el padre no, puede ser que la madre le permita coger en el supermercado lo que el niño quiera, y el padre no, etc.

Observamos en este comercial, por otra parte, la pasividad de la gente que presencia la escena. Resulta ser algo realmente terrorífico. La deshumanización se puede cortar en el aire (que el escenario sea un supermercado no es algo azaroso), nadie puede hacer nada contra el Estado y su brazo ejecutor. El Estado crea al monstruo pero es el padre, ese muchacho indefenso (la imagen en primer plano de su cara descompuesta por el error así nos lo indica), el que tiene que bregar con él durante cuatro días al mes, más la mitad de las vacaciones. Si la madre, la cual posee la custodia del menor ya lo tiene complicado para educar a su hijo-Estado-consumismo, imagine el lector cómo lo tendrá el padre que ni siquiera tiene la custodia: lo único que puede hacer en esta situación es aguantar el tirón, mandar callar al niño con un gesto que indica la necesidad de guardar silencio, resoplar y sólo eso, soportar al monstruo que ha fabricado el Estado.

Sin embargo, concretando, atestiguamos algo muy bien tratado en el anuncio, esto es las diferentes reacciones de los diversos personajes que aparecen en escena, que nos presentan los diversos planteamientos ante la embarazosa situación. Podemos resumir en cuatro los diversos tipos de reacción ante el comportamiento ignominioso del niño:

1. Una primera mujer mira al padre como pidiéndole o exigiéndole una reprimenda correctora al niño.
2. Un hombre y una segunda mujer que miran la escena en conjunto sin apenas dar crédito a lo que ven. Esa segunda mujer llega a volver la cara y deja de mirar la escena siguiendo con su compra, con el fin de no tener problemas con nadie ni con nada.

3. Una tercera mujer, de edad avanzada, queda espantada y retrocede para que la presencia convulsiva del niño no le alcance, ya que podría incluso llegar a hacerle daño, a la vez mira al padre como pidiéndole auxilio.
4. Un segundo hombre contempla la situación sin inmutarse, pero su rostro parece indicarnos que por su mente pasa un pensamiento en forma de pregunta: el niño está destrozando el supermercado ¿nadie del propio supermercado va a hacer nada?

4.3. *Finalidad ideológica*

El anuncio mediante el humor, el reflejo actual de la sociedad, la presentación del calvario por el que está pasando el padre de fin de semana transmite al espectador nuevos valores del siglo XXI más que cualidades o característica de un profiláctico:

- Llama la atención del espectador a través de una escena grotesca, a través de la incongruencia y del grito.
- Una vez captada la atención del consumidor potencial le presenta la única solución al problema que se presenta: el padre no puede hacer nada, la gente que observa la escena no puede hacer nada, los responsables del supermercado tampoco pueden hacer nada, todo por miedo a las represalias del Estado, y el Estado tampoco quiere hacer nada, ya que lo contrario supondría inversiones ingente de capital sobre el presupuesto. ¿Cuál es, entonces, la solución? A esas alturas ninguna. Pero la protección, el seguro para que eso no le pase al espectador es el uso de condones (teoría de la excitación-desahogo o liberación de tensión: véase la literatura de Spencer y Freud sobre el humor), de la marca ZaZoo en este caso, pero lo de la marca es lo de menos, sino que lo fundamental es la *estimulación de la demanda primaria* de O'Guinn, Allen y Semenik (1999).
- El publicista conoce muy bien la forma de penetrar en el inconsciente del consumidor. A través del miedo. Siempre tener un hijo no deseado además de ser un grave problema por la desestabilización social de los progenitores supone un gasto de dinero extra para el cuidado del niño, una ampliación de la responsabilidad de aquellos en todos los sentidos, pero además de todo esto, el publicista incrementa el grado de miedo en el espectador: el Estado convertirá a tu hijo en un monstruo consumista y tú no tendrás voz ni voto en tal asunto.

5. INGENIO Y HUMOR PUBLICITARIO EN ESTADO PURO: *PEPSI*³

5.1. *Descripción básica o lineal*

Un niño quiere sacar de una máquina de refrescos una lata de Pepsi, al no llegar al botón de esta marca, utiliza dos latas de Coca-Cola que saca de esta misma máquina, a cuyo botón sí llega por su altura, con el fin de alcanzar el botón del refresco deseado, que es el de Pepsi, subiéndose a las latas de Coca-Cola sacadas de dicha máquina de refrescos.

³ <<http://www.youtube.com/watch?v=3jlSbUgUdRY>>.

5.2. *Profundidad y perspectivas*

Nos situamos en un humilde pueblo de Méjico cercano a la frontera con los Estados Unidos. Lo sabemos por el escenario, por la música, por la ropa del niño —la cual sugiere los colores de la selección mejicana de fútbol—, por las voces de fondo, por la etnia del niño, etc.

En este anuncio la teoría de la superioridad se percibe de manera muy clara. A pesar de que Méjico (el niño) es más pequeño que EEUU (la máquina), a pesar de que Coca-Cola (EEUU) es mayor que Pepsi (Méjico), a pesar de que el gigante del norte es rico (monedas) y dicho pueblo sureño es pobre (no monedas sino inteligencia), el niño-Méjico-inteligencia-Pepsi triunfa sobre la máquina-EEUU-monedas-Coca-Cola.

Por ello, el niño-Méjico hace identificarse a toda una comunidad frente al extraño que le invade su espacio socioeconómico y cultural. De hecho, la ausencia de la imagen del niño echando una moneda a la máquina para conseguir la lata de Pepsi tiene una función claramente subliminal.

El humor es provocado, asimismo, por el absurdo o la incongruencia, ya que el niño debe gastar dos monedas extra para alcanzar el botón de Pepsi, cuya lata sale de la máquina sin necesidad de moneda, cuando podría en lugar de las latas utilizar cualquier otro objeto, como una caja, una silla, etc. Pero si utilizara otro objeto no habría humor, y lo más importante no habría oposición entre elementos, lo cual a su vez constituye gran parte del humor conseguido en el anuncio. Y volvemos a lo argumentado arriba, aquí lo importante no es que Pepsi sea mejor que Coca-Cola (cuando además todos sabemos que son marcas filiales⁴, e incluso los colores de Pepsi representan los colores de USA: azul, rojo y blanco), ni que el chiste provoque una situación ilógica, tampoco importa la superioridad o el anhelo de un pueblo por ser mejor o al menos defenderse de otro, nada de eso es importante en el trasfondo último del anuncio. Y afirmo, lo relevante en el anuncio, su existencia primaria, su fin último es el reconocimiento de una sociedad de consumo que no debe avergonzarse de sí misma por ser como es, de una sociedad que gasta para gastar más, de una sociedad que es libre pero sólo para una única función: consumir, esto es, el niño es libre para elegir entre una u otra marca, pero debe consumir, libre para elegir dentro de la esclavitud de consumo. La legitimación del consumo que proporciona el anuncio es, pues, absoluta.

Este anuncio si bien breve es extraordinariamente complejo. Por un lado, Coca-Cola y Pepsi podrían ser dos empresas de la misma compañía americana, por otro, al ser humano —y más aun a un niño— siempre le interesará más lo que es, por una parte, más inaccesible, más lejano, menos conocido y, por otra parte, lo que está por encima del resto de elementos o individuos del grupo. En nuestra cultura occidental judeocristiana arriba es mejor que abajo, el Cielo mejor que el Infierno...

Y lo más interesante es el hecho de que, realmente, el anuncio publicita la marca de bebida Coca-Cola. Inconscientemente, qué es lo que permite al niño llegar al botón de Pepsi: las latas de Coca-Cola, que además de servir para ser bebidas también pueden

⁴ En el mundo empresarial, una de las mejores formas de ganar dinero es hacerse la competencia a sí mismo, es decir, crear otra empresa similar a la titular, la cual venda su nuevo producto a precios más bajos y siendo este nuevo producto de la nueva empresa muy similar al de la empresa principal o primera. Se dice y rumorea desde hace muchos años que Pepsi y Coca-Cola son la misma empresa, y la verdad es que podría ser así, ya que de esa forma tendrían prácticamente el monopolio mundial de las bebidas refrescantes de cola. El nacimiento de Pepsi en 1893 supuso el mayor problema de competencia para la compañía más puntera en este tipo de bebidas en los Estados Unidos de América, Coca-Cola. Aunque los inicios para Pepsi no fueron nada positivos, tras dos quiebras consecutivas la empresa fue adquirida por un distribuidor de Coca-Cola, que consiguió plantar cara a su anterior empresa.

utilizarse como trampolín para una elección libre dentro del esclavismo de la sociedad de consumo. *Id est*, Coca-Cola permite, promociona, posibilita la “libertad”, una libertad de elección en la esclavitud del consumismo (se trata de la *publicidad empresarial* de O’Guinn, Allen y Semenik (1999).

Por último, estas dos latas de Coca-Cola son abandonadas por el niño en mitad de una calle calurosa, son dos latas que le habrán costado un dólar o unos diez ó doce pesos mejicanos cada una, están frescas y, para más inri, son de Coca-Cola, marca de una bebida convencionalmente aceptada como de buen sabor y de sensación refrescante, porque así ha sido consensuado por la sociedad de consumo. En definitiva, son dos latas maravillosas abandonadas a su suerte. ¿No es esto una fuerte incitación al espectador para que se dirija hacia ellas?

5.3. *Finalidad ideológica*

Mediante este anuncio el publicista consigue en el receptor los siguientes estímulos:

- A través del humor se posibilita que las dos marcas de refresco queden igualadas desde todas las perspectivas, que se cree un lazo de fraternidad entre ambas.
- Publicitar dos marcas de refresco, ordenadas por fuerza de captación o influencia: en primer lugar estaría Coca-Cola (con cinco apariciones del logotipo en diferentes formatos: lata y botón de la máquina) y en segundo lugar Pepsi (con tres apariciones del logotipo en diferentes formatos: lata, botón de la máquina y logotipo propiamente dicho al final). O sea, un anuncio de Pepsi propaganda una bebida de la empresa Coca-Cola, ya el anuncio en sí es esencialmente absurdo. Aunque si pensamos que ambas marcas son prácticamente la misma todo encaja.
- Que el pueblo de Méjico practique una catarsis a través de la cual se sienta un país íntegro, válido, poderoso, inteligente, incluso dadivoso, ya que el niño abandona las latas de Coca-Cola que pueden ser aprovechadas por otras personas. Un país con menos monedas que su vecino del norte pero con férreos principios.

6. UN ANUNCIO DE AUTOMÓVIL EN EL QUE NO SE PUBLICITA UN COCHE: *MERCEDES BENZ*⁵

6.1. *Descripción básica o lineal*

Un señor recoge a su hijo de unos cinco o seis años a la salida del colegio. Una vez dentro del coche el chico le pregunta al padre que si sabe que su amiga Nerea es negra. El padre, sonriendo, le contesta que sí, que claro que lo sabe. A lo que el hijo contesta que él no lo sabía. El padre se queda completamente asombrado y pensativo a causa de la respuesta de su hijo.

6.2. *Profundidad y perspectivas*

Como todos sabemos, estos tipos de anuncios publicitarios no consisten, como otros modelos de comerciales, en publicitar un producto –casi siempre para la vida urbana–, en intentar venderlo al espectador adornándolo con explicaciones ora claras y sencillas ora complejas y con neologismos ingleses completamente incomprensibles.

⁵ <<http://www.youtube.com/watch?v=Ms1CFqHD8yg>>.

Buena parte de la publicidad de hoy día se ha convertido en un reflejo de la propia sociedad de consumo. Cada anuncio es por sí mismo y en conjunto con el resto, portavoz o escaparate de un modo de vida, del modo de vida que se sigue en las casas y en las escuelas, en las empresas y en los lugares públicos. Ese es el verdadero sentido de una parte de los anuncios que hoy podemos ver o escuchar por televisión o radio, la que por un lado refleja y por otro involucra a una sociedad en la que se hace necesario consumir productos que objetivamente o al menos hasta entonces no eran objetos de primera necesidad sino de lujo.

Este tipo de publicidad actual explica a la sociedad qué y cómo es ella misma. Los valores, regidos todos por una sociedad de consumo, son dictados desde las agencias publicitarias por verdaderos expertos del raciocinio y del inconsciente humanos. Estos publicistas hoy son depredadores que no reparan en gastos y en derroche de habilidades para hacer caer a la presa en sus redes. Leamos algunas líneas de la obra de Mucchielli:

La influencia es consustancial a la comunicación. Comunicar e influir forman una única y misma acción. [...] No es el contenido inteligible de las palabras que se dicen lo que influye o manipula, sino los objetos cognitivos colocados de manera indirecta por el conjunto de acciones comunicativas del manipulador. [...] Para que sea eficaz y dé sus frutos esta mediación debe quedar invisible a los ojos del manipulado. Éste no debe enterarse de que lo es, pues la revelación de los procedimientos de la influencia la neutraliza. [...] La influencia necesita la presencia, en el campo vital del manipulado, de objetos cognitivos de los que no tiene conciencia. (Mucchielli 2002: 173-176)

Lo importante no es el producto en sí mismo, sus cualidades y calidades, su tamaño, color o forma en sí mismos, sino en relación con las claves de comportamiento y de valoración de los ciudadanos. Lo importante es que el receptor del anuncio llegue a formar parte de esos valores, se comporte como uno más dentro de una colectividad perfectamente homogénea, previsible y manipulable. Lo relevante no es anunciar un producto o un servicio sino hacer creer que dos más dos son cinco (Orwell 2008: 305-306).

Este comercial de Mercedes Benz demuestra estas argumentaciones, que en realidad son mucho más poderosas de lo dicho hasta ahora, porque si se puede manipular al ciudadano para que gaste más de lo que gana también se le puede concienciar de cualquier cosa, por ejemplo de que las nuevas generaciones se hallan más desarrolladas que las más mayores, o que la inocencia de un niño no distingue las diferentes etnias de la especie humana.

Efectivamente, un niño, por ser precisamente un niño, el cual no es capaz aún de reflexionar sobre su propia existencia, está mucho más marcado que un adulto por los instintos animales del ser humano y no tan contaminado todavía de los prejuicios morales que marca cada una de las diferentes culturas. O dicho de otra manera, si los niños observan detenidamente los aspectos más superficiales de la realidad que los rodea con más sagacidad que los adultos, si un niño se percata con muchísima más antelación que un adulto si una persona es alta, si es negra, si tiene el pelo muy largo, si es fea, si es gorda, es decir, de las cualidades extrañas a su propia fisonomía (el niño aún no ha adquirido competencias de raciocinio cognitivo para juzgar si una persona es honrada, agradable, trabajadora, inteligente, cautivadora, etc.), si tenemos todos estos datos experimentales y corroborados científicamente y consabidos desde la segunda mitad del siglo XX, ¿alguien puede explicarme el por qué de este anuncio?, el por qué de la pregunta: *¿sabes que mi amiga Nerea es negra?*

Desde mi humilde opinión, quiero contestar. Los niños hasta la edad de entre unos siete a ocho años consideran el mundo y la realidad como algo que gira alrededor de ellos. Por ejemplo, un niño de cinco años no comprende que su padre pueda sentir dolor, pero sí sabe que él sí lo siente, un niño de cinco años no sabe que las otras personas son como él, que tienen sentimientos, apetencias, deseos, necesidades: para un niño de cinco años la única realidad existente es su persona (y más aún su físico), el resto de la realidad es un objeto inmutable al servicio de sus sentimientos, apetencias, deseos y necesidades (Vila, 1984; Bruner, 1986; Frauenglass y Díaz, 1987; Wertsch, 1988; Corbella y Sánchez, 1993; *et alii*).

Por tanto, y aquí se encuentra desde mi punto de vista la perversión de la empresa publicista, la cuestión no es que el niño no sepa que Nerea es negra, claro que lo sabe, y lo sabrá siempre que no sea ciego o disminuido psíquico. Lo que ciertamente no conoce, y por eso lo pregunta, es si el padre sabe o no que Nerea es negra, ya que él sí lo sabe y como es comunicativamente solidario con su padre (Coseriu, 1986) —pues así lo ha aprendido de su familia y de su comunidad—, por ello le formula esa pregunta, para en el caso de que su padre no sepa la respuesta de que Nerea es negra, facilitarle esa información: Nerea es negra, es decir, Nerea es diferente a nosotros en el color de la piel.

Y la mentira publicitaria se reproduce a través del siguiente segmento comunicativo del niño: *Pos yo no*. Esto es definitivamente falso. Esta reacción lingüística-cognitiva del niño no se da porque el crío viva en una sociedad repleta de igualdad y de hermandad entre todas las etnias que comporta el ser humano, una sociedad abierta, tolerante, formal, educada, etc. No. Eso es lo que el publicista pretende hacernos creer. El niño sabe que su amiga Nerea es negra por dos razones: no es ciego y no es psicológicamente retrasado.

6.3. Finalidad ideológica

Por ende, ¿por qué? ¿cuál es la razón de ser del anuncio? Se nos muestra tan complejo (porque estamos en esta ocasión centrándonos en el personaje del niño, pero no del padre o de otros muchos elementos), con tantas aristas, con tal grado de inmersión en el inconsciente del ser humano que personalmente pienso que una de dos: o el anuncio es una obra maestra o no contiene todas sus piezas bien integradas en un todo lógico, quizás esto haya sido sopesado conscientemente por los autores del comercial, haciendo uso de la teoría de la incongruencia (desde Sócrates hasta Rogers o Freud *et alii*).

Lo que sí podemos afirmar es que este anuncio es portador de una ideología de género a la par que comunicador de una ideología étnica o antirracista⁶, que intenta involuclar al receptor desorientándolo, debido a las siguientes razones:

- El receptor espera el anuncio de un coche porque enunciativamente, o mejor dicho, plásticamente así lo es, pero, por el contrario, se encuentra con un mensaje verbal que para nada tiene que ver con el mundo automovilístico ni con la marca y modelo del coche anunciado.
- Evidentemente, el protagonista o el áter ego del comprador potencial es el padre y no el niño. Causalmente, es el padre el que recoge al niño del colegio a la salida, y no la madre. Es el padre el que se extraña de una reacción poco esperable de su hijo, y no la madre.

⁶ Esta evidente vertiente la dejo a juicio del lector.

- Es el progenitor masculino el que es asombrado del poder de la naturaleza humana en su edad más temprana, esto es, el niño acepta casi sin asombro el aprendizaje de que su amiga Nerea es negra pero el progenitor masculino es asombrado fulminantemente por la intervención verbal que le proporciona su hijo.
- Seguramente, la progenitora femenina sabía que su hijo no sabía que Nerea era negra, quizás por una razón de intuición materna, del mayor tiempo que pasa con su hijo, educándolo, etc.
- Y hay algo que no se nos escapa en todo esto, el coche que se publicita no es el modelo de automóvil requerido por un comprador varón, padre de familia. No es un deportivo, no es un berlinga, no es un familiar,... es un utilitario claramente diseñado para mujeres.
- Por todo ello, el progenitor masculino al ponerse en la situación que normalmente ejecuta la progenitora, como es el hecho de recoger al hijo del colegio, experimenta una gran sensación debido al contacto con su hijo, pero realmente lo que proporciona ese contacto paterno-filial es el coche de la esposa.
- O sea, nos han engañado soberanamente. El anuncio no va dirigido al niño, ni al padre, ni a Nerea, sino a la madre del hijo. Esta consumidora en potencia siente la necesidad de tomar las riendas de la situación que se plantea. La madre sabría cómo actuar ante la novedad que su hijo le plantea. La madre es la que debe ir a recoger a su hijo al colegio, la madre es la que necesita un coche para ello, la madre es la que debe comprarse el Mercedes Benz Clase B, ya que es en el coche donde se dan este tipo de situaciones, el coche es una prolongación del hogar, es una propiedad privada más.

7. DOS ANUNCIOS CON UN MISMO MÉTODO DE CAPTACIÓN PERO A LA INVERSA: CANAL +⁷ Y BURGER KING⁸

Sólo deseo bajo este epígrafe poner de manifiesto dos formas diferentes de hacer lo mismo. A una la podríamos llamar “capitalización del reaccionario” y a la otra “vulgarización del capitalista”.

Expongo estos anuncios con el único fin de presentar un ejemplo de cómo la publicidad acepta unos roles establecidos en la sociedad y los potencia para, sirviéndose de ellos, arrastrar, coadyuvar al ciudadano hacia el acto del consumo. Y, de esa manera, invertir los roles de clases sociales no sólo para aumentar el beneficio a través de una mayor demanda sino de prestigiar lo que para cierto grupo de la comunidad está estigmatizado. Thorstein Bunde Veblen (1974) consideraba que *muchas de las compras son motivadas por la búsqueda del prestigio*. Aseguraba que “el consumo ostentoso sólo era realizado por las personas de un nivel socioeconómico alto y que esta clase de consumo era una meta que otros trataban de imitar” (García-Uceda, 2008: 173). Esto lo apreciamos en el primer anuncio, el de Canal +, el cual propone una justificación para que los reaccionarios al sistema no se avergüencen de entrar en una sociedad de consumo. Y a la inversa, el anuncio de Burger King, es un retrato de una sublevación ante lo políticamente extracorrecto, ante la suprema clase social, y que contempla otras posiciones como el hecho de que el héroe que protagoniza la liberación sea un hombre y la antiheroína una mujer, de hecho el eslogan reza: *Yo soy un hombre*. Es como un canto a

⁷ <<http://www.youtube.com/watch?v=Isa7i-Xo5o4>>.

⁸ <<http://www.youtube.com/watch?v=g3KjxN2A5zo>>.

la satisfacción de ser hombre en contra de las consecuencias que ha ido teniendo la revolución femenina, etc., pero esto ya lo dejamos para la propia reflexión del lector. Sen- cillamente, finalizar con unas palabras de Freud al respecto para una reflexión personal:

Desde que hemos tenido que renunciar a la hostilidad por medio de la acción — impedidos de ello por un tercero desapasionado, en cuyo interés se halla la conservación de la seguridad personal— hemos desarrollado, del mismo modo que en la agresión sexual, una nueva técnica del insulto que tiende a hacernos de dicha tercera persona des- apasionada un aliado contra nuestro enemigo. Presentando a este último como insignifi- cante, despreciable y cómico, nos proporcionamos indirectamente el placer de su derrota, de la que testimonia la tercera persona, que no ha realizado ningún esfuerzo, con sus ri- sas. (Freud, 2008: 100)

8. PARA EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Las *pocas palabras* a las que hemos hecho referencia a lo largo del artículo pueden aparecer de ocho maneras diferentes:

- 1) No aparecer (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=sBPrUFk7wsU>>).
- 2) Aparecer pero limitadas a sonidos significativos (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=FKDCqJHIUzI>>) y/o a una música que si bien puede relacionarse con el producto anunciado no aporta una letra demasiado extensa, sino que se limita a una frase del estribillo (vid. <http://www.youtube.com/watch?v=mGQetG_sIEU>).
- 3) Aparecer de forma escrita: normalmente en forma de logotipo y al final del co- mercial (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=sBPrUFk7wsU>>).
- 4) Aparecer en forma de letra de canción, la cual se relaciona efectivamente con el tema del anuncio, así como con el escenario espaciotemporal en el que se desarro- lla la acción o sentimientos del mismo (vid. <http://www.youtube.com/watch?v=Pv_UiYLHLHM>)⁹.
- 5) Aparecer como la letra de una canción reconocible pero modificada para poder ser ajustada al producto que se comercializa (vid. <http://www.youtube.com/watch?v=Fexd5_5nYSU>).
- 6) Aparecer como frase u oración relativamente corta que resume la esencia del ma- terial anunciado pero que aparece separada del logotipo (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=44y2BeFizyQ>>).
- 7) Aparecer como un texto a lo largo de todo el anuncio o de gran parte del mismo. Esta opción es la menos representativa del tipo de comerciales que hemos querido considerar en esta ocasión (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=iZ0YPkCr7jY>>).
- 8) Aparecer como un texto en forma de diálogo (vid. <<http://www.youtube.com/watch?v=QQO9WVpTGg0>>).

En un futuro trabajo tendremos la ocasión —una vez llevada a cabo esta aproxima- ción al objeto de estudio— de profundizar en las pocas o muchas palabras de los comer-

⁹ Canciones que aparecen en los anuncios analizados: "Happy Together" de The Turtles, "I've Got That Tune" de Chinese Man Records, "Wash Away" de Joe Purdy y "Shut Up (and Sleep With Me)" de Sin With Sebastian.

ciales audiovisuales, cómo son utilizadas y qué repercusión obtienen en el marco completo del acto publicitario.

10. ALGUNAS CONCLUSIONES

Todos los puntos recogidos arriba nos llevan a formularnos cinco únicas afirmaciones que posteriormente se irán desglosando en muchas otras:

- La publicidad establece modelos sociales, clases sociales, modos de comportamiento social que a través del humor y de otras herramientas, se establece como lo único válido, como el exclusivo referente plausible para toda una comunidad.
- Los polos opuestos del miedo y del humor mantienen, por lo menos, en alerta a un consumidor completamente devorado de su esencia humana natural de consumo y economía.
- El humor en la publicidad es utilizado por los *manipuladores* como bisagra para poder plantear cualquier tipo de temática, con cualquier forma y con cualquier solución-producto.
- El lenguaje oral y/o escrito, dentro de los comerciales audiovisuales, tanto por su ausencia como por su presencia puede llegar a considerarse, teniendo en cuenta el análisis presente, en un pilar básico para la oferta del producto en este tipo de anuncios que hemos denominado arriba como una *publicidad con actitud y aptitud artísticas* (p. 6 de este estudio).
- En un próximo estudio calibraremos el grado de relevancia de este lenguaje oral y/o escrito, y su influencia social e ideológica sobre el comprador en potencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anthony Ashley Cooper, conde de Shaftesbury, 1995, *Sensus Communis*, Valencia, Pretextos.
- Blanco Rodríguez, M. J., 2006, “El humor en el discurso publicitario”, *Español Actual*, 86, pp. 49-80.
- Bokun, B., 1987, *El humor como terapia*, Barcelona, Tusquets.
- Briz Gómez, E. A., 1996, “Los intensificadores en la conversación coloquial”, *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*, pp. 13-16.
- Briz Gómez, E. A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*, Barcelona, Ariel.
- Bruner, J. S., 1986, *El habla del niño*, Barcelona, Paidós.
- Calvin, W. H. y Bickerton, D., 2001, *Lingua ex Machina. La conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano*, Barcelona, Gedisa.
- Corbella, J. y Sánchez, M., 1993, *Gran enciclopedia de psicología, vol. 3: El niño*, Barcelona, Rueda y Folio.
- Coseriu, E., 1986, *Introducción a la lingüística*, Madrid, Gredos.
- Coseriu, E., 2007, *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido*, Madrid, Arco Libros.
- Escandell, M. V., 2006, *Introducción a la pragmática*, Ariel, Barcelona.
- Fischer, L. y Espejo, J., 2004, *Mercadotecnia*, Méjico, McGraw-Hill.

- Frauenglass, M. H. y Díaz, R. M., 1987, "La función autorreguladora del habla infantil", *Infancia y aprendizaje*, nº 37, pp. 103-114.
- Freud, S., 2008, *El chiste y su relación con lo inconsciente*, Madrid, Alianza.
- Fuentes Rodríguez, C., 2000, *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*, Madrid, Arco Libros.
- García-Uceda, M., 2008, *Las claves de la publicidad*, Madrid, ESIC.
- Gibbs, R. W., 1994, *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*, New York, Cambridge University Press.
- Gómez Rodríguez, J. M. y López Santamaría, G., 2006, "La coherencia textual: propuesta de análisis", *Actas de las Jornadas XI sobre la enseñanza de la Lengua española*, Granada, Universidad, pp. 327-340.
- Holland, D. y Quinn, N., 1987, *Cultural models in language and thought*, Cap. 5º: "A folk model of the mind", Roy D'Andrade, pp. 112-148 [En línea: <<http://www.youtube.com/?gl=ES&hl=es>>].
- Huxley, A., 2009, *Un mundo feliz*, Barcelona, Debolsillo.
- Kotler, P. y Armstrong, G., 2003, *Fundamentos de marketing*, Méjico, Pearson Educación.
- Kotler, P., 1991, *Dirección de mercadotecnia: análisis, planeación y control*, Méjico, Diana.
- Kotler, P., 1998, *Dirección de marketing*, Londres, Prentice Hall International.
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los Menores [En línea: <http://noticias.juridicas.com/base_datos/Penal/lo5-2000.html>].
- Martinet, A., 1984, *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Mucchielli, A., 2002, *El arte de influir. Análisis de las técnicas de manipulación*, Madrid, Cátedra.
- Nelson, K., 1988, *El descubrimiento del sentido*, Madrid, Alianza.
- O'Guinn, T., Allen, C. y Semenik, R., 1999, *Publicidad*, Méjico, International Thomson Editores.
- Orwell, G., 2008, *1984*, Barcelona, Destino.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C., 1990, *Desarrollo psicológico y educación I: psicología evolutiva*, Madrid, Alianza.
- Pavón, J. A., 2009, "El humor como herramienta de gestión de recursos humanos", *Actas de las XIII Jornadas de profesores e investigadores universitarios de recursos humanos de la Argentina*, Ciudad de Mendoza, Universidad de Congreso.
- Pinker, S., 1999, *El instinto del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- Puche, R. y Lozano, H., 2002, *El sentido del humor en el niño*, Bogotá, Siglo del Hombre.
- Raga Gimeno, F., 2005, *Comunicación y cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*, Madrid, Vervuert.
- Raskin, V., 1985, *Semantic Mechanisms of Humor*, Boston, D. Reidel.
- San Ginés Aguilar, P., 1997, "El signo lingüístico y el tercer excluido", *Estudios de lingüística general*, nº 3, pp. 411-420.
- Sánchez Guzmán, J. R., 1976, *Breve historia de la publicidad*, Madrid, Pirámide.
- Stanton, W. J., Etzel, M. J. y Walker, B. J., 2007, *Fundamentos de marketing*, Méjico, McGraw-Hill.
- Veblen, T. B., 1974, *La clase ociosa*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- Vila, I., 1984, *Psicología evolutiva, vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza.

Wertsch, J. V., 1988, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.