

PRAGMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ACTAS DE LAS X JORNADAS
SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL (ed.)

ACTAS

UNIVERSIDAD
DE GRANADA

PRAGMÁTICA Y LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
(Ed.)

PRAGMÁTICA Y ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

ACTAS DE LAS X JORNADAS SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN
«ESTUDIOS DE ESPAÑOL ACTUAL»

GRANADA
2005

PRAGMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
(1977)

PRAGMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA
ACTAS DE LAS X JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA

EDITADO POR JOSÉ MARÍA MEDINA ALVEA
A CÁRGEN DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS

Reservados todos los derechos. Está prohibido reproducir o transmitir esta publicación, total o parcialmente, por cualquier medio, sin la autorización expresa de Editorial Universidad de Granada, bajo las sanciones establecidas en las Leyes.

- © LOS AUTORES.
- © UNIVERSIDAD DE GRANADA.
PRAGMÁTICA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.
ACTAS DE LAS X JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA.
ISBN: 84-338-3677-3. Depósito legal: GR./2.045-2005.
Edita: Editorial Universidad de Granada.
Campus Universitario de Cartuja. Granada.
Fotocomposición: Portada Fotocomposición S.L. Granada.
Diseño de cubierta: José María Medina Alvea.
Imprime: Imprenta Comercial, Motril. Granada.

*Recordando a Juan Martínez Marín,
tantas veces con nosotros.*

INDICE GENERAL

PRÓLOGO	9
CONFERENCIAS	13
LA LINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN	15
<i>Catalina Fuentes Rodríguez</i>	
LA ESCRITURA Y LOS MARCADORES DEL DISCURSO	37
<i>José Portolés Lázaro</i>	
EL SIGNIFICADO Y LA PRAGMÁTICA: DESDE GRICE HASTA LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA	55
<i>Salvador Pons Bordería</i>	
LENGUA Y SOCIEDAD: LA CORTESÍA COMO FENÓMENO SOCIOPRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN CONVERSACIONAL	69
<i>Pedro Barros García</i>	
COMUNICACIONES	81
SOBRE LA PRAGMÁTICA DE LAS FÓRMULAS DE TRATAMIENTO EN ESPAÑOL Y POLACO. COMPARACIONES DEL USO DE NOMBRES Y APELLIDOS	83
<i>Agata Adamska y Edyta Waluch-de la Torre</i>	
NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CIENTÍFICO TÉCNICO: EL LÉXICO DE LA ARQUEOLOGÍA	97
<i>Gonzalo Águila Escobar</i>	

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO	111
<i>Carmen Ávila Martín</i>	
SOBRE EL ANACOLUTO EN LA LENGUA HABLADA (DE LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO A LA LINGÜÍSTICA DEL HABLAR)	119
<i>M.º Jesús Bedmar Gómez</i>	
BAJARSE AL MORO EN EL AULA DE SECUNDARIA	169
<i>Javier Cobos Ruz</i>	
FILOLOGÍA HISPÁNICA: PERSPECTIVA Y ORIENTACIONES PARA UN FUTURO LABORAL	173
<i>Jorge Duro Salas</i>	
11 DE MARZO	189
<i>M.º Julia Espinosa de los Monteros García</i>	
LAS SIRENAS: PERVIVENCIA DE UN MITO	195
<i>M.º Julia Espinosa de los Monteros García y Jens Drewitz</i>	
LIBROS QUE FUNCIONAN EN ENSEÑANZA SECUNDARIA (PRIMER CICLO)	219
<i>Juana María García Jordán</i>	
LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA	231
<i>Sara Isabel García Mendoza</i>	
LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	251
<i>José María Gómez Rodríguez y Gonzalo López Santamaría</i>	
COMENTARIO PRÁCTICO DE ORTOGRAFÍA	263
<i>Baltasar González Pascual</i>	
EL FANTÁSTICO MUNDO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA: CHILE Y «LA CUARTA» UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA	271
<i>Rosario González Martínez y M.º D. Palomar</i>	
UN ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: NOTAS PARA SU ATENCIÓN EN EL AULA CASTELLANA Y LITERATURA	283
<i>María del Carmen Hoyos Ragel</i>	

ÍNDICE GENERAL	547
OBSERVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	305
<i>Jorge Martínez Montoro</i>	
REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA ESO	329
<i>Carmen del Mar Matillas Ocaña</i>	
LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ANDALUCÍA: CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA AL ÁMBITO EDUCATIVO	333
<i>Elisabeth Melguizo Moreno</i>	
ANÁLISIS GRAMATICAL Y PRAGMÁTICO-DISCURSIVO DE LA LOCUCIÓN DE <i>MANERA/MODO/SUERTE QUE</i>	351
<i>Esteban Tomás Montoro del Arco</i>	
LA INTERORDINACIÓN: ASPECTOS SINTÁCTICOS	371
<i>Juan Antonio Moya Corral</i>	
APROXIMACIÓN A LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA PRENSA ESCRITA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA	387
<i>María Remedios Sánchez García</i>	
LÉXICO Y ALEGORÍA EN UN ROMANCE BURLESCO DE QUEVEDO	395
<i>María Dolores Solís Perales</i>	
ACERCA DE LAS LOCUCIONES ADVERBIALES EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL	411
<i>Marcin Sosinski</i>	
OTRA VEZ SOBRE LA DEFINICIÓN EN ALGUNOS DICCIONARIOS	419
<i>Antonio Teruel Sáez</i>	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O IGUALES PERO DIFERENTES	429
<i>José Luis Fernández de la Torre</i>	
CAMBIOS FONÉTICOS OBSERVADOS EN UNA FAMILIA GRANADINA	441
<i>Miroslav Vales</i>	
ALGUNOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	451
<i>Bassan Yasin Rashid</i>	

MESA REDONDA	453
CAMBIOS QUE INTRODUCE LA CONVERGENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MODO DOCENTE UNIVERSITARIO	455
<i>Antonio Sánchez Pozo</i>	
EL ESPAÑOL HABLADO EN LA RADIO	459
<i>Manuel Peñalver Castillo</i>	
APLICACIÓN DE LA LOGSE EN LA ACTUALIDAD	463
<i>María Concepción Torres López, Francisco Castilla Torres, M. Magdalena Leyva Martínez, M. Isabel Moreno Sánchez, Manuela Tapia Martínez y Francisco López Lamolda.</i>	
SEMINARIO	481
LA OBRA LINGÜÍSTICA DE JUAN MARTÍNEZ MARÍN	483
<i>Grupo de Investigación «El Léxico Español: descripción y aplicaciones»</i>	
TALLERES	527
TALLER DE PRAGMÁTICA Y USO DEL LENGUAJE	529
<i>María del Mar Espejo Muriel</i>	
TODAVÍA ES POSIBLE LEER EN SECUNDARIA (UN PROGRAMA DE LECTURA PARA LA ESO)	537
<i>Juana María García Jordán, Javier Cobos Ruz y Lidia Antúnez Donoso</i>	

PRÓLOGO

Unos meses antes de la celebración de las Jornadas, tuvimos la tremenda noticia del fallecimiento de nuestro querido amigo y compañero Juan Martínez Marín. El silencio de su voz, tantas veces presente en nuestras Jornadas, tuvo un sentido eco entre los asistentes. Juan Martínez estuvo durante los primeros años apoyando nuestros proyectos y cuando entendió que las Jornadas empezaban a consolidarse, generoso como siempre, nos pidió que lo sustituyéramos. Sus ánimos nos han alentado a seguir, pero notamos con fuerza su ausencia insustituible.

Han pasado ya diez años desde que empezamos con el proyecto de las Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española y el resultado ha sido muy fructuoso. Hemos de felicitarnos porque se han superado los objetivos que pretendíamos en sus comienzos: constituir un punto de encuentro para los miembros de la comunidad educativa interesados por los temas de enseñanza de la lengua española y servir de vehículo para la innovación científica. Hemos contactado con reconocidos maestros de nuestra disciplina, nos han visitado más de 30 los profesores de otras universidades o centros educativos los que nos han visitado, se han leído más de 500 Comunicaciones y se acercan a 50 las Mesas redondas, Talleres y Seminarios programados. Los profesores de todas las instancias educativas han podido reunirse para exponer sus experiencias y reflexionar acerca de su situación académica y administrativa. Los estudiantes nos han regalado generosamente poblado diariamente el aula en que se han celebrado las reuniones. Año tras año hemos podido hacer frente al resto que suponía la publicación de las Actas, tarea esta difícil, pero ilusionante. Las Actas no sólo contituyen un depósito al que se puede acudir para informarse, son también un acicate para los nuevos investigadores, que han visto como sus trabajos no se perdían en un cajón. De igual modo, han servido para que los investigadores experimentados hayan sabido moldear sus conocimientos para hacerlos prácticos y pedagógicos. Este año hemos podido publicar las Actas gracias a la colaboración económica del Grupo de Investigación «Estudios de español Actual», a cuyos miembros quedamos agradecidos.

Las «X Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española», cuyas Actas se recogen en este volumen, se celebraron del 24 al 27 de noviembre de 2004 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras.

Cinco fueron las conferencias que se pronunciaron en esta ocasión. Doña Catalina Fuentes Rodríguez, de la Universidad de Sevilla nos habló de «La lingüística de la comunicación». La profesora Fuentes defendió la idea de ampliar el inventario de las funciones gramaticales al objeto de poder explicar con precisión los textos lingüísticos. Propuso numerosos ejemplos e invitó a los investigadores a seguir trabajando para poder alcanzar una lingüística de la comunicación. Doña Ana María Vigarra Tauste, de la Universidad Complutense de Madrid, pronunció una conferencia sobre «Divertimientos periféricos (estrictamente lingüísticos)» en la que trató de cuestiones que, en absoluto, pueden considerarse divertimientos y que para la concepción políticamente correcta del lenguaje tampoco pueden calificarse de periféricas, eso sí, sus consideraciones fueron estrictamente lingüísticas. Nos hablo del uso «correcto» de topónimos, antropónimos y otros nombres, en función de su lengua de procedencia, de los medios en que se escriban y del idioma en que se usen. Don Salvador Pons Bordería de la Universidad de Valencia disertó sobre «El significado y la Pragmática: desde Grice hasta la teoría de la relevancia». Se adentró en el difícil terreno de las fronteras entre semántica y pragmática. El profesor Pons analizó la relación entre «lo dicho» y «lo implícito» y la importancia que las diferentes orientaciones pragmáticas conceden a cada uno de estos contenidos. Don José Portolés Lázaro de la Universidad Autónoma de Madrid habló de «La escritura y los marcadores del discurso». Presentó en primer lugar una serie de conceptos básicos de pragmática para centrarse posteriormente en el análisis del discurso como un hecho pragmático y no semántico. Finalmente, analizó con detenimiento la estructura informativa del discurso escrito. Don Pedro Barros García de la Universidad de Granada disertó sobre «Lengua y sociedad: la cortesía como fenómeno sociopragmático en la interacción conversacional» Sobre un conjunto de ejemplos de primera mano, el profesor Barros se refirió al importante papel que desempeñan los recursos de la cortesía en la interacción conversacional.

Además hubo tres Mesas Redondas, una en la que don Antonio Sánchez Pozo, Comisionado de la Universidad de Granada para el espacio de la educación superior, trató sobre «Los cambios que introduce la convergencia al espacio europeo de educación superior en el modo docente universitario»; una segunda que coordinó don Manuel Peñalver Castillo, de la Universidad de Almería, y en la que intervinieron los periodistas Aurelio Capa, de Canal Sur Radio, Santiago Talaya, de Onda Cero, y Jorge de la Chica, de la Cadena COPE, trató de «El español hablado en la radio»; y, en tercer lugar, doña Concepción Torres López, profesora de enseñanzas medias e investigadora

del Grupo «Estudios de Española actual», coordinó la mesa redonda titulada «Aplicación e la L.O.G.S.E. en la actualidad» que contó con la participación de los profesores de enseñanzas medias don Francisco Castilla Torres, doña M.^a Magdalena Leyva Martínez, doña M.^a Isabel Moreno Sánchez, doña Manuela Tapia Martínez y don Francisco López Lamolda.

Doña María del Mar Espejo Muriel, de la Universidad de Almería, dirigió un taller sobre «Pragmática y uso del lenguaje». Del mismo modo, doña Juana María García Jordán, don Javier Cobos Cruz y doña Lidia Antúnez Donoso, profesores de enseñanzas medias, presentaron otro taller con el sugerente título «Todavía es posible leer en secundaria. (Un programa de lectura para la ESO)».

Las Jornadas contaron con un ilustrativo y emocionado seminario en el que se hizo un recorrido por «La obra lingüística del profesor Juan Martínez Marín» en el que los miembros del Grupo de Investigación que durante tantos años dirigió el doctor Martínez Marín, «El léxico español: descripción y aplicaciones», (María del Carmen Ávila Martín, Heraclia Castellón Alcalá, Jacinto Martín Martín, Jorge Martínez Montoro y Esteban Montoro del Arco) coordinados por doña M.^a Ángeles Pastor Milán valoraron el interés y actualidad de la obra del maestro.

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

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

Juan Antonio Moya Corral
G. de I. «Estudios de Español Actual»

CONFERENCIAS

LA LINGÜÍSTICA DE LA COMUNICACIÓN Y LA SINTAXIS¹.

CATALINA FUENTES RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

1. Bajo el término Lingüística de la comunicación se han agrupado numerosas corrientes, métodos de trabajo, que tienen en común el plantearse el estudio desde la intención comunicativa del hablante, desde el esquema comunicativo, el uso, la realización del fin del hablar. De este modo se da cabida a orientaciones algo diversas o específicas, como la Pragmática, el Análisis del discurso...

Así lo encontramos tratado en varios artículos de S.Gutiérrez Ordóñez, recogidos luego en su obra *De pragmática y semántica* (Madrid, Arco Libros, 2002).

En «¿Clases o prototipos?»², habla del «paradigma de la comunicación», en el que incluye varias disciplinas: Pragmática, Psicolingüística, Sociolingüística, etc. Es este un nuevo ámbito que, según nos dice en otros estudios³, se está gestando, una nueva visión que «se diferencia de las precedentes en actitud, metodología, objeto y objetivos, ámbito..., como podemos observar en el siguiente cuadro.

1. Este trabajo se sitúa en el marco del proyecto BFF 2002-01628, «Diccionario de conectores y operadores del español» y del grupo de investigación HUM 659 «Argumentación y persuasión en Lingüística».

2. Ponencia presentada al IV Congreso de Lingüística General, Univ. de Cádiz, 2000, Cap. 15 del libro.

3. Cfr. S. Gutiérrez Ordóñez (2001, 1997, 1995).

<i>Tradicional</i>	<i>Estructural-GGT</i>	<i>Lingüística de la Comunicación</i>
Normativa	Descriptivo-explicativa	Descriptivo-explicativa
Corrección	Gramaticalidad	Eficacia comunicativa
Trascendente	Inmanente	Inmanente-Trascendente
Lengua escrita	Lenguaje oral	Todos los lenguajes
Atomista	Sistemática	Sistemática
Palabra	Oración (enunciado)	Texto
Morfología	Fonología-Sintaxis	Pragmática, Sociolingüística...
Lenguaje	Lengua	Comunicación
Norma lingüística	Competencia lingüística	Competencia comunicativa
Significación	Significado	Sentido. (S. Gut. Ordóñez. 2001, 143)

En este nuevo paradigma las disciplinas han variado. Si la gramática tradicional dividía la materia en 4 campos: Morfología, Prosodia, Sintaxis y Ortografía y la Lingüística estructural y la generativista se ceñían a las cuatro centrales: Fonología, Morfología, Sintaxis y Semántica, en la Lingüística de la comunicación resurgen antiguas disciplinas (Psiolingüística, Etnolingüística, Semiótica), nacen otras como la Sociolingüística, la Pragmática, la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, el Análisis conversacional, todas ellas provenientes del desarrollo de principios o rasgos esenciales en la lingüística estructural.

Podríamos discutir si todas las citadas pueden calificarse o no de «disciplinas», pero lo fundamental es que estamos ante una etapa en que lo central en la caracterización lingüística es la función comunicativa, la competencia comunicativa. Ahora bien, para Gutiérrez Ordóñez esta se desarrolla en relación directa, mutua y simultánea con la competencia lingüística. Es decir, estamos de nuevo ante la dualidad gramática-pragmática. En este caso, la Lingüística se entiende como el estudio del código, y la «otra Lingüística» está formada por un conjunto de disciplinas que se ocupan de lo externo a ese código, que permite interpretar los discursos.

Nos dice claramente:

«Pragmática no se opone a Fonología, Morfología, Sintaxis o Lexicología, sino a Lingüística. La Pragmática, al igual que la Lingüística, estudia la totalidad del lenguaje, pero tomando como instrumentos de descripción y explicación no sólo los conocimientos del código, no sólo los criterios de gramaticalidad, sino todos los factores que intervienen en la configuración del sentido, de los mensajes adecuados y eficaces» (161).

A continuación nos habla de los hechos pragmáticos que están en la gramática, codificados, y viceversa, de los hechos lingüísticos que están en

la pragmática. Esto nos reafirma en nuestro planteamiento, que hemos expresado en numerosas ocasiones (vid. por ej. C. Fuentes: 2000, Fuentes-Alcaide: 2002...): construir una Lingüística pragmática.

En nuestra opinión, el nuevo paradigma no debe ser entendido como un conjunto de disciplinas nuevas, sino una visión más global, abierta, que las integra a todas. Si es una Lingüística de la comunicación⁴, es Lingüística, ¿no?, y por tanto estamos hablando de una ciencia que ha ampliado su objeto, su perspectiva, al fenómeno del habla. Por tanto, también tiene que extender su método.

Es aquí donde creemos que radica el problema. Todos hemos aceptado que es necesario abrirse al estudio del texto, a la competencia comunicativa... Pero hemos dejado esta labor en manos de una serie de disciplinas que se superponen, se suman a la Lingüística en sentido estricto. Aparecen como una Lingüística menos científica, más externa, de segundo grado. Aceptamos que existen interrelaciones entre ellas, pero cada una con existencia independiente.

Desde esta perspectiva, y yendo a lo que nos interesa hoy, no existe una sintaxis comunicativa. Sólo existe la sintaxis, como combinación de palabras, con marco en la oración. Y de la relación y combinatoria de enunciados para crear el texto ¿quién se ocupa? ¿La Lingüística del texto? ¿El análisis de la conversación, si el texto es oral? ¿La pragmática? Pero esta tiene como objeto sólo algunos puntos⁵. ¿Seguimos hablando de interrelación, o integramos de veras?

2. Un planteamiento quizás más atrevido, más avanzado, se encuentra en algunas aportaciones publicadas recientemente en el Homenaje a J. J. Bustos Tovar.

En él, J. Garrido defiende que «el discurso es el lugar básico de la gramática, tanto sincrónica como diacrónicamente» (J. Garrido: 2003, 123). Es una unidad superior a la oración, pero enmarcada en la gramática, y añade: «Como unidad propia, el discurso presenta propiedades características y que no se dan en sus unidades constituyentes, las oraciones» (*idem*).

En este mismo homenaje, tanto R. Hidalgo como J. M. González Calvo, o R. Vila, abogan por una sintaxis del texto o del discurso, o una unión entre la sintaxis, entendida como oracional, y el comportamiento discursivo de las

4. Término que puede resultar redundante, porque si en la Lingüística no se estudia la comunicación, ¿qué se estudia?

5. S. Gutiérrez Ordóñez (2001, 162) cita la referencia, la enunciación y sus modalidades, los valores informativos, los actos de habla, la argumentación y la conversación.

unidades. Pero, sobre todo, reconocen la existencia de funciones sintácticas determinadas que se mueven más allá de la oración, y que necesitan una formulación.

Así lo deja entrever R. Hidalgo para los complementos de tematización, y también J. M. González Calvo para los vocativos, por ejemplo (que considera enunciados), o las interjecciones.

2.1. R. Hidalgo (2003, 125) considera la tematización «un mecanismo sintáctico que consiste en marcar inequívocamente el tema del enunciado». Esta construcción sintáctica es «la fijación de una estrategia conversatoria que responde al propósito de identificar e introducir referentes en el discurso de forma interactiva y negociada entre los hablantes» (idem): Correspondería a ejemplos como: «¿Los billetes de avión?, están sobre la mesa».

En la conclusión añade que su planteamiento:

«permite establecer una relación entre la construcción gramatical —un constituyente que marca la función pragmática tema— y el discurso —el modo en que los hablantes ajustan sus intervenciones a las necesidades de coherencia discursiva—. Así pues, la tematización marca sintácticamente un constituyente que introduce un referente nuevo que habrá de instaurarse como tema en intervenciones futuras» (R. Hidalgo: 2003, 133).

Esa marca sintáctica es la posición inicial y a la izquierda de la cláusula. Estamos, pues, hablando de una construcción sintáctica, es decir, de una combinatoria de elementos que cumplen una función informativa. ¿De nuevo lo planteamos como una correspondencia sintaxis-pragmática? Entonces, ¿cómo llamamos al constituyente temático? ¿qué función le adjudicamos en la oración? ¿O es que en estos casos no hay oración? Ante estas dudas, generalmente se deja sin analizar.

2.2. El artículo que se plantea esto de modo más estricto es el de J. M. González Calvo: «Relaciones sintagmáticas: sintagma, enunciado y discurso». Es un estudio muy serio que aborda un problema que casi todos pasan por alto.

Su propuesta es la siguiente: Separa unidades sintagmáticas y paradigmáticas.

Sintagma, enunciado y discurso (sintagmáticas) / (paradigmáticas) palabra, oración y texto.

«El fonema, el morfema, la palabra y la oración, además de una estructura interna, tienen una actuación externa en la sílaba, en el sintema, en el sintagma y en el enunciado. Pero existen relaciones sintagmáticas más allá del enunciado que estructuran el discurso». (J. M. González Calvo: 2003, 864).

En la pág. 867 considera la oración como «la unidad paradigmática superior de la sintaxis». Y sigue: «En su relación con otras oraciones en el discurso, la oración es componente textual y discursivo; es la unidad paradigmática mínima de la enunciación».

«Texto y discurso son las unidades mínimas, paradigmática y sintagmática, respectivamente, de la comunicación lingüística. Hablamos por textos conformados o actualizados en discursos. Son las unidades superiores de la pragmática y textología, por lo que son las unidades superiores del estudio gramatical. Oración y enunciado, en cambio, son las unidades mínimas, paradigmática y sintagmáticamente, de la enunciación. Son las unidades inferiores de la pragmática y textología». (J. M. González Calvo: 2003, 868).

Independientemente de que aceptemos o no su clasificación, lo que nos resulta llamativo aquí es la utilización de una nueva «disciplina»: la textología. La razón viene a continuación: no es posible, en su opinión, una sintaxis del discurso:

«Las relaciones textológicas (o textuales) son diferentes de las sintácticas, por lo que se requiere un análisis también diferente. Hablar de sintaxis textual supone imprecisión, aunque se entiende lo que se quiere decir. La sintaxis, como parte de la gramática, se centra en el estudio de la estructura interna (funcional, semántica y sintagmática) de la oración. Y la textología, como parte de la gramática, aborda el estudio de la estructura interna (pragmática, semántica, funcional y sintagmática) del texto, para poder explicar el proceso de formación del texto y la progresión textual» (J. M. González Calvo: 2003, 869).

Aquí considera básico el estudio informativo y argumentativo.

Por tanto, para él la sintaxis está limitada al estudio oracional. La textología se ocuparía de ese estudio superior. Pero, ojo, la sigue incluyendo dentro de la gramática. Su concepto de gramática es más amplio.

A continuación, cuando se plantea casos prácticos de sintaxis, topa con auténticos problemas. Por ejemplo, el vocativo, o los circunstanciales y modalizadores. Así, con sus propios ejemplos:

«Cuando llegues a Madrid, coges un taxi, te acercas al Ministerio, subes a la tercera planta, preguntas por Antonio Núñez y le das de mi parte este sobre. No se te ocurra utilizar el metro o el autobús».

«Evidentemente, ni nos subirán el sueldo, ni nos mejorarán la infraestructura del centro, ni me concederán el año sabático, ni nada de nada».

Según su interpretación, «cuando llegues a Madrid» o «evidentemente» tienen una posición incidental y pueden afectar a más de una oración, incluso a más de un enunciado. Su pregunta es si la relación que contraen con el resto del enunciado es de parataxis por yuxtaposición o hipotaxis.

Una solución para el primer caso sería considerarlo como un complemento circunstancial de la primera oración, que se elide en las siguientes. Esto le lleva a concluir que

«Poder observar las dificultades en las delimitaciones categoriales, funcionales, sintagmáticas y de contenido es el primer paso para ir afianzando un análisis textual y discursivo más riguroso. Vamos accediendo a la esencia del estudio gramatical» (873).

Estoy plenamente de acuerdo con él, pero me planteo lo siguiente: si nos enmarcamos en el estudio gramatical, ¿por qué separar el estudio sintagmático de la oración (léase sintaxis) del texto (léase textología)? El mismo problema que él ha planteado en cuanto a la función de los circunstanciales le lleva a hablar de relaciones más allá de la oración, pero visualizadas, concretadas, formalizadas, en un constituyente de esta. ¿Qué hacer?

2.3. En relativo contraste con los autores anteriores, podemos citar la postura de M. R. Vila en «La conjunción y en la construcción del texto» como prototipo de la separación gramática-pragmática, sostenida por algunos. Esta autora habla de *y* como conjunción que suma sintagmas u oraciones, coordina. Aparte de eso, *y* se comporta como un conector que relaciona subunidades discursivas, sumándolas. Es una estrategia discursiva utilizada en determinados tipos de texto. El análisis delimitará si pone en relación unidades lingüísticas o discursivas: «Para cada caso de aparición del conector *Y*, sólo a través del análisis semántico y del análisis del sentido de las relaciones argumentativas u organizativas del texto se podrán delimitar las unidades, ya lingüísticas, ya discursivas, que el conector pone en relación» (R.Vila: 2003, 1099). De nuevo la oposición lingüístico /discursivo, que, dicha así, parece una barbaridad, un atentado contra los propios fundamentos y el objetivo de la Lingüística. Nuestra pregunta es: *Y*, como clase de palabras ¿qué es? ¿una conjunción o un conector? Al parecer, depende del contexto, según la autora.

3. Todo esto me lleva a reflexionar aquí sobre las causas de la aparición de esta perspectiva pragmático-comunicativa, de la necesidad que la ha provocado, y, en consecuencia, plantear si es posible aplicarla a la sintaxis, tarea un tanto difícil.

¿Cuál es el reto de la sintaxis en este momento? A pesar de que muchos de los fenómenos estudiados o a los que se ha acercado la Lingüística de la comunicación son sintácticos (los conectores, las marcas de modalidad...), no resulta fácil elaborar un diseño general. No tenemos aún una sintaxis de la comunicación.

Las razones son muy variadas:

1. El peso de la tradición en la categorización de las clases de palabras: nos remontamos a los griegos en su distinción onoma/rema.
2. El estar ligada a la oración y no haberse acercado nunca el texto: faltan instrumentos, unidades. Es un campo por hacer.
3. La extendida contraposición gramática / pragmática, oración / texto, basada en el sentido, el contexto y la intención comunicativa. De ello parece deducirse que el texto está fuera del dominio de las reglas.
4. Conversación: el que se haya abierto la investigación al estudio de la lengua oral ha hecho necesario extender los conceptos para aplicarlos a este campo, y se reconoce que aquí los instrumentos son «comunicativos»⁶.

A continuación nos vamos a plantear algunas cuestiones que tienen como ámbito la oración, o el enunciado, pero que no tienen explicación fácil desde nuestra sintaxis tradicional o estructural. La Lingüística de la comunicación tiene que darle una solución, una salida. Hay que construir esa sintaxis comunicativa.

1. Incidencia de circunstancias o complementos incidentales.

Comenzamos con la entradilla de un artículo publicado en El País Semanal 13-7-03:

Con 1,94 metros y 100 kilos, con unos brazos y unos pies enormes que le permiten avanzar como un tiburón, el australiano Ian Thorpe es una máqui-

6. Cfr. los últimos estudios de A. Briz (2003) sobre el acto, y la propuesta del Grupo Valesco sobre las unidades de la conversación (A. Briz *et al.* 2003).

na de nadar. Y con sólo 20 años, toda una leyenda. Con él vuelve el espectáculo a los mundiales de natación que comenzaron ayer en Barcelona.

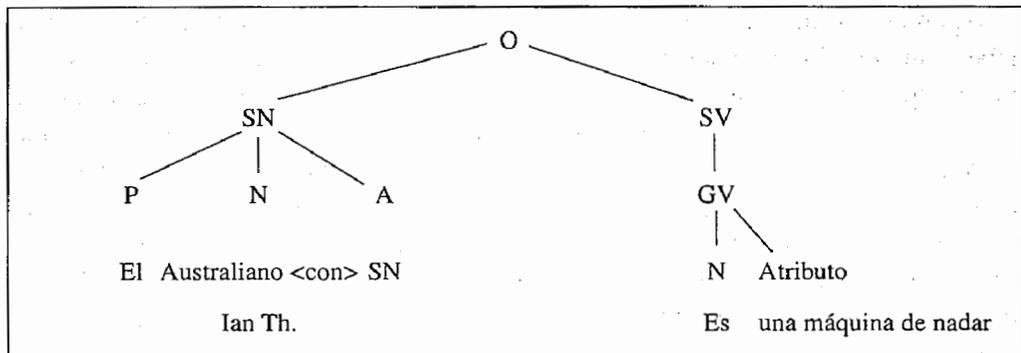
Este texto, concretamente el primer enunciado, puede servirnos de base para ilustrar el acercamiento pragmático, o de la llamada Lingüística de la comunicación, hacia la sintaxis. Un enfoque tradicional nos diría que estamos ante un complemento circunstancial antepuesto. O bien ante un adyacente del sujeto. El funcionalismo ovetense da un paso más, y advierte, siguiendo la línea iniciada por Rafael Lapesa con respecto a los adjetivos⁷, que la posición en inciso de esos complementos parece expresar una «predicación secundaria», en relación con la oración principal. Cumpliría una «función incidental». Todo esto nos muestra varias cosas:

- La posición antepuesta y las pausas suponen, por una parte, una marca de «incidentalidad» o de incidencia sobre toda la oración, y no sobre un miembro, sea este el sustantivo (si lo entendemos como adyacente del sujeto) o el verbo (si se interpreta como un circunstancial de modo).
- Pero también es una forma de poner de relieve una información que se considera relevante o más importante para el hablante. Afecta, pues, a la estructura informativa del texto. Esto también ha sido señalado en los estudios sobre el orden de palabras.
- Sin embargo, no hemos hallado un acercamiento argumentativo en los estudios sintácticos. Ni siquiera en los llamados estudios sobre la Lingüística de la comunicación, más centrados en los actos de habla. En un análisis del enunciado veremos que lo expresado en esos complementos antepuestos son argumentos que llevan a la conclusión expresada por la oración que sigue: «Con... tiburón: —argumentos» «el australiano es una máquina de nadar»— conclusión.

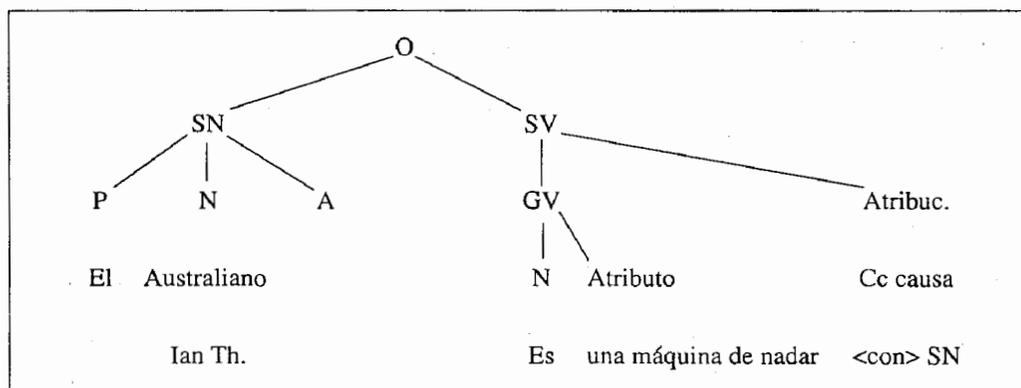
Esto justificaría o explicaría el hablar de función incidental. ¿Pero esto significa que estamos ante una función diferente? Creemos que no, que hay que separar los planos para no llegar a una confusión total.

El análisis oracional de ese enunciado nos lleva a segmentar un sujeto: *el australiano Ian Thorpe*, que lleva una serie de adyacentes «con...» y un sintagma verbal atributivo.

7. Cfr. R. Lapesa (1975), A. Fernández Fernández (1993), J. A. Martínez (1994).



Otra opción desde el punto de vista tradicional es considerar la estructura <con> SN como circunstancial de causa:

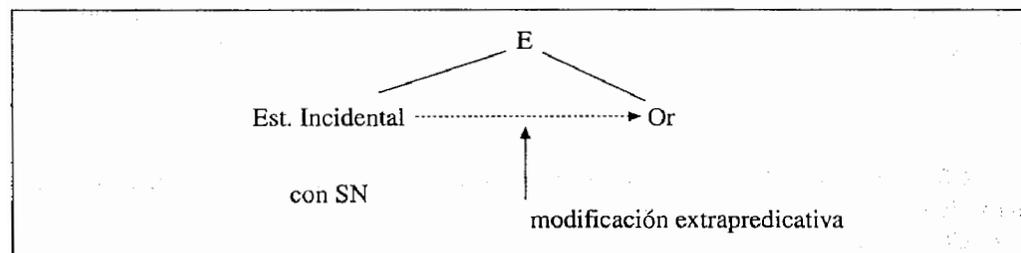


Otra posibilidad es considerarlo circunstancial según la concepción de Gutiérrez Ordóñez (1997):

Circunstancial — Oración
<con> SN

Este circunstancial indicaría la causa, es marginal, aparece antepuesto, con pausas, y afecta a toda la oración que sigue. Es el marco de referencia de lo dicho.

Ahora bien, esos adyacentes, a modo de «adjetivos incidentales», en el plano semántico expresan otra predicación.



Aparecen destacados, en primera posición, antepuestos, con pausas. Esto se debe a que en el enunciado y en el texto están informativamente resaltados, y a que cumplen una función argumentativa: establecer los argumentos de lo que se va a decir después. El orden lógico es argumentos- conclusión. Si el juicio que queremos dar, «es una máquina de nadar», pretendemos que no sea subjetivo o no se perciba como tal por parte del receptor, debemos ofrecer una serie de razones. Y, o bien las posponemos como justificaciones: «digo esto porque...», o bien, como ha hecho el autor del reportaje, se anteponen y destacan. De esa manera la conclusión se impone *per se*, y no aparece como subjetiva.

En el análisis tradicional la estructura <con> SN puede analizarse como atribución del sintagma nominal sujeto, o bien como circunstancial de modo o causa.

En el análisis estructural, sería una relación extrapredicativa, incidental, que afecta a la oración completa.

Pero en el análisis argumentativo quedaría como sigue:

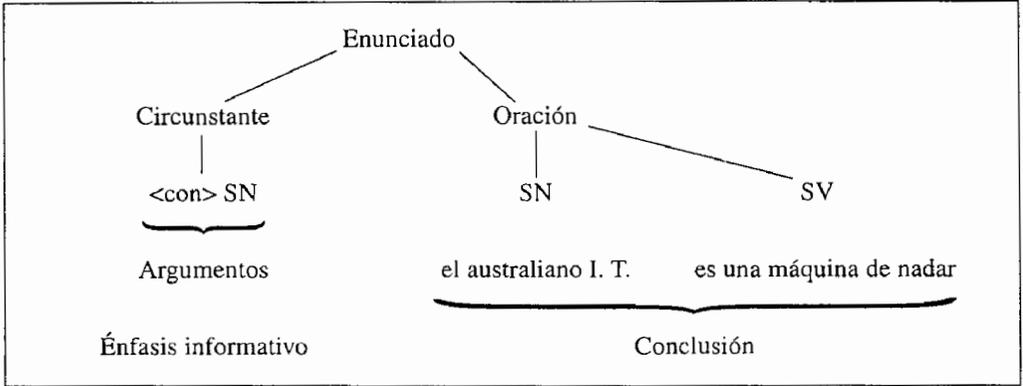
<i>argumentos</i>	<i>conclusión</i>
- 1.94 m y 100 k - unos brazos y pies enormes (subargumento) ↯ Avanzar como un tiburón (subconclusión)	—————> Es una máquina de nadar

¿Qué debe hacer la Lingüística de la comunicación en este aspecto sintáctico concreto? En primer lugar, usar como unidad el enunciado y abrirse a todos los aspectos que influyen en su producción-recepción: información, enunciación, modalidad, argumentación⁸. Una sintaxis del enunciado debe partir de esta unidad, y por tanto considerar funciones hasta ahora no reconocidas, funciones más globales, que se integran perfectamente con las hasta ahora conocidas. Y, al mismo tiempo, considerar la influencia que la organización informativa o argumentativa tiene en el propio diseño de funciones del enunciado⁹. Es decir, no separar tajantemente, sino integrar (sin mezclar, claro, puesto que pertenecen a ámbitos distintos).

Tendríamos, pues, un complemento enfatizado, un circunstante o incidental (según la terminología), que modificaría a toda la oración. Ese complemento es, al mismo tiempo, una focalización informativa y un argumento que se orienta a la conclusión expresada en el Sintagma Verbal atributivo. Es decir, integrando todos estos aspectos en el análisis, tendríamos:

8. Cfr. nuestro modelo de Lingüística pragmática en C. Fuentes (2000) donde expusimos una visión modular del estudio lingüístico.

9. Cfr. C. Fuentes (2004).



2. Las oraciones de relativo

Del mismo modo se comportan las oraciones de relativo en muchas ocasiones. Introducen argumentos y jerarquizan la información, lo que provoca combinaciones sintagmáticas concretas que van marcadas por la entonación.

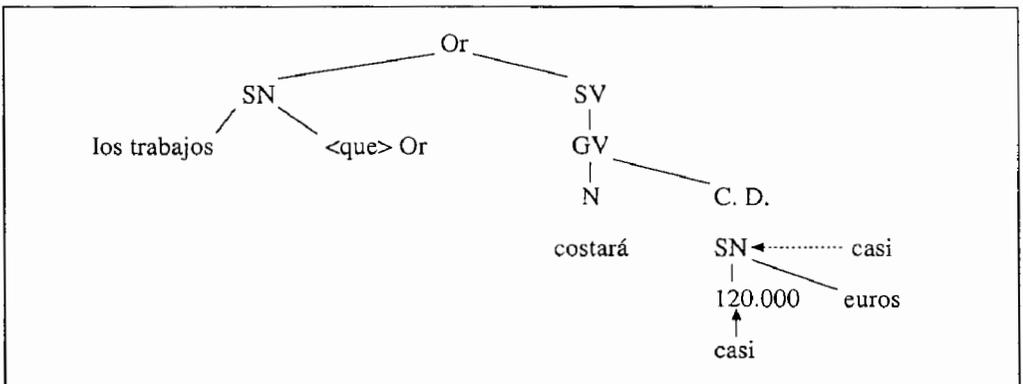
Es lo que suelen hacer las explicativas: son añadidos de informaciones argumentativamente necesarias. Su diferencia con las especificativas es la presencia de pausa, acompañada de alguna restricción en el uso de los pronombres relativos.

Se usan mucho en los textos periodísticos para enlazar informaciones, añadir, sumar y continuar.

Lo podemos ver en el siguiente titular periodístico:

Los trabajos, que durarán más de dos meses, costarán casi 120.000 euros. (Metro Sevilla, 2-6- 2004)

A) Analizándolo desde el punto de vista tradicional, la oración de relativo sería una subordinada del sustantivo sujeto. *Casi* sería un modificador del sintagma nominal completo, o del cuantificador. Gráficamente:



- B) La estructura informativa revela la existencia de 2 informaciones:
los trabajos durarán más de dos meses + los trabajos costarán casi 120.000 euros.
- C) En la estructura argumentativa, podemos señalar como argumento lo expresado en la relativa y como conclusión lo manifestado en el S.V. principal

Argumentos:

los trabajos durarán *más de* dos meses —> Conclusión: costarán mucho

Pero, además, hay una serie de marcadores de fuerza argumentativa, concretamente modificadores realizantes (Ducrot: 1995) que aumentan la fuerza de lo dicho. Así *más de*¹⁰: marca de fuerza argumentativa de «dos meses». O *120.000* con respecto a «euros». Y esto es modificado a su vez por *casi* que actúa como desrealizante: atenúa la fuerza de lo dicho.

Más de alterna con los adverbios *sólo*, *prácticamente*. Para Brucart es un operador aditivo diádico *más* que selecciona el sintagma «dos días». Pero *más* es el núcleo.

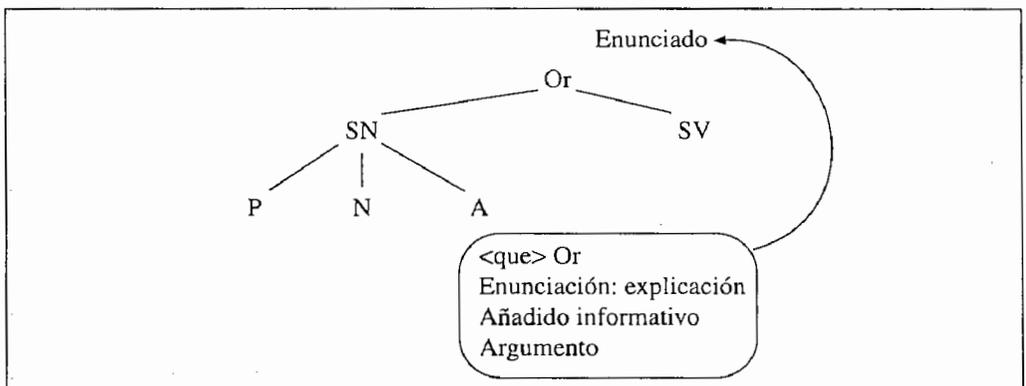
La inferencia de todo esto es: excesivo o mucho. Serán muy costosos. Esto habría que añadirlo a la información literal.

El análisis argumentativo sería:

Argumentos:

los trabajos durarán *más de* dos meses —> Conclusión: costarán mucho
 MR Casi 120.000 (MR) euros
Atenuativo: cortesía hacia el oyente
Enunciación

La sintaxis del enunciado debe integrar todo esto: las funciones oracionales, la función argumentativa y el valor explicativo (enunciativo) que tiene la relativa.



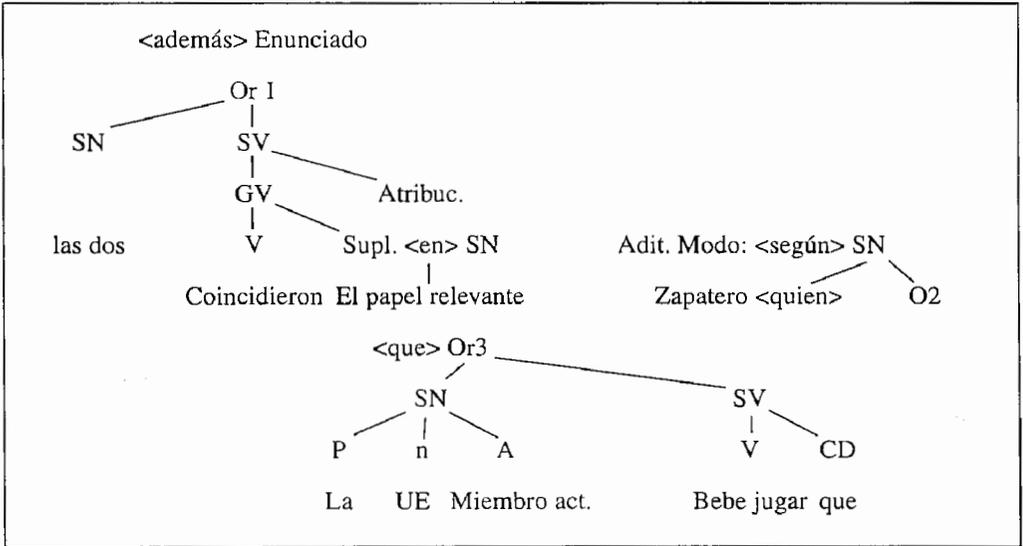
10. J. M. Brucart (2003) lo analiza como núcleo de un sintagma cuantificador.

En el siguiente párrafo final de una noticia, la relativa adopta otro comportamiento especial:

Además, los dos coincidieron en el papel relevante que debe jugar la UE, miembro activo en el Cuarteto, según Zapatero, quien dijo que la UE es «la fuerza de la esperanza». (El País, 19-5-2004)

Aquí la oración de relativo se une a un complemento de la aserción («según Zapatero»)¹¹, que pertenecería a otro plano, y que nos plantea un grave problema para el análisis: ¿cuál es su lugar de inserción? El relativo *quien* sirve de enlace a otra información, que no está subordinada en importancia a lo dicho en la principal, sino que está «sumada» a ella. Es una forma de continuar el discurso. Es el valor aditivo, de igualdad en el plano informativo, de un segmento que sintácticamente en el plano oracional subordina. Orden sintáctico oracional y orden enunciativo e informativo diferentes.

¿«Según Zapatero» es un circunstancial de modo? ¿O afecta a «miembro activo»? Hay, pues, varios problemas para el análisis sintáctico de este enunciado. Si lo consideramos complemento circunstancial de modo, la oración de relativo sería un modificador del sustantivo núcleo: «Zapatero», y aparecería como una información que cierra lo dicho.



11. Entendemos por tal el que indica al enunciador, al que sostiene lo dicho. No es un complemento locutivo porque no estamos propiamente ante un discurso directo.

Pero este tipo de relativas ha tenido varias interpretaciones. Para J. M. Brucart (1999) *quien* introduce una oración relativa explicativa o incidental cuyo estatus puede estar cercano a una independencia. Y cita a Bello, quien la considera incidente y con un grado mayor de autonomía:

«El relativo que acarrea la proposición incidente hace en cierto modo el oficio de la conjunción *y*; y la proposición, no obstante el vínculo material que la enlaza con otra, pertenece a la clase de las independientes» (Bello 1847: 1073)

Bello las considera paralelas a las coordinadas. La Academia incorpora más tarde esta idea.

En las explicativas, el antecedente es todo el sintagma nominal, y así nos lo dice J. M. Brucart (1999, 410), que añade que puede referirse también a toda una oración:

«Finalmente, abandonó la reunión, que fue lo más prudente» (J. M. Brucart: 1999, 412).

Esto «se debe a que la oración puede “asumir” funciones argumentales dentro de otra predicación» (J. M. Brucart: 1999, 413).

Sintácticamente, es un poco difícil explicar esto: «Abandonó la reunión» es una oración que se convierte en antecedente de un relativo que introduce otra. ¿Relación entre ellas? No responde explícitamente a esto J. M. Brucart, que lo achaca a razones de «la mayor independencia sintáctica de que gozan las explicativas» (idem). Por otra parte, podría aparecer un relativo formando un enunciado independiente en una relación que Brucart considera yuxtaposición.

Pero más interesante es ver que el concepto de explicación es el que ronda en estas estructuras y lo suele ligar al inciso. Así, cita usos estudiados por Aletá (1990), para él claramente incidentales:

«Hoy en día un crío, que disponga de dinero, claro está, se recorre el mundo».

Son oraciones que presentan una condición imprescindible para que se cumpla la predicación principal.

Aunque en estos casos hay una entonación específica de paréntesis¹² (incluso admite que aparezca escrito entre barras) podríamos decir que hablar de relativas explicativas supone entrar en otro campo: estructuras gramaticalmente de expansión de un sintagma nominal que pueden comportar-

12. Cfr. C. Fuentes (1998), en el que señalamos que termina en semicadencia.

se a un nivel más alto, como una oración convertida en argumento. Su función es enunciativa o reformulativa: añadir un argumento, una aclaración. Es una estructura reformulativa, aunque no equifuncional sintácticamente, como sí ocurre en las llamadas «apositivas» o pseudoapositivas»: «Los venezolanos, los que tienen dinero, viajan al exterior».

Es un caso claro de cómo la sintaxis tradicional ha tratado de solapar o solucionar la multidimensionalidad inherente al discurso, intentando resolver relaciones ente oraciones que se mueven en el plano enunciativo, como relaciones entre sintagmas o palabras.

Pero, aparte de esta cuestión relativa a la naturaleza explicativa de la relativa, tenemos que señalar el lugar de inserción de la misma. Su antecedente parece ser «Zapatero». La relativa se inserta en el complemento «<según> Zapatero», haciendo progresar la información.

Informativamente están en el mismo nivel «coincidieron» y lo que dijo Zapatero: Informe de los dos + informe de Zapatero.

«Según Zapatero» es un complemento de aserción, pero ¿puede incidir sobre un sintagma? Generalmente se consideraría complemento de todo el enunciado. Sería fácil considerarlo como un complemento marginal, que afectara a toda la oración, pero ¿qué hacemos cuándo afecta a un solo segmento de la misma?

<0> S.N.

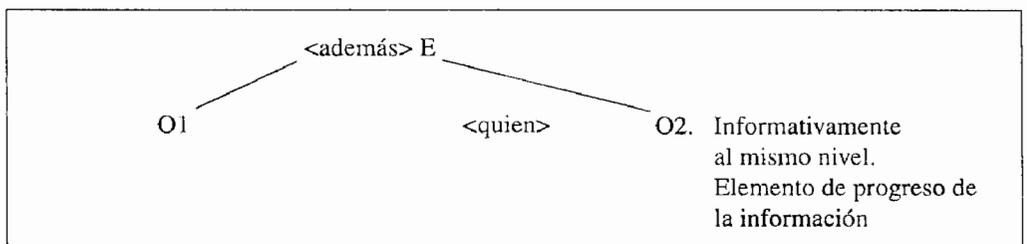
←—————

c. aserción.

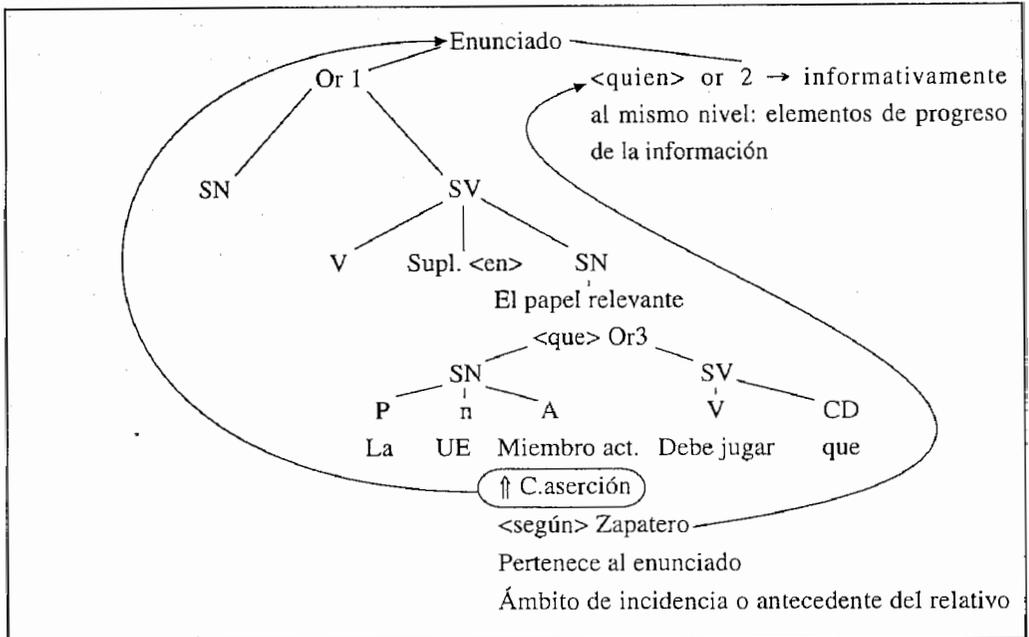
Miembro activo en el Cuarteto

Esto continuaría con la de *quien*. Esta relativa sería una forma perfecta de enlazar informaciones en las que se ha producido un cambio en el agente.

Adaptándolo a la visión enunciativa:



Sería como la subida de nivel de un relativo. Por ello utiliza la relativa libre, y con pausa explicativa. Todos los mecanismos al servicio de una función: progreso de la información y no subordinación informativa o caracterización.



¿Esto se extendería a todas las explicativas? ¿Sería un tipo de relación especial, en que categorialmente se comporta en el sintagma como un adjetivo, pero que informativamente tiene una relevancia como un segmento enunciativo principal? Esto sería más lógico para darle reflejo sintáctico a una diferencia claramente marcada en lo fonético y en lo semántico (especificativa/ explicativa) y consagrada por la tradición, pero que no tiene reflejo funcional hasta ahora.

En el mismo texto hay otras relativas que son añadidos de información colateral. Son relativas propiamente restrictivas:

Zapatero expresó esa exigencia en la conferencia de prensa que ofreció junto con el primer ministro palestino, Abu Alá, tras la reunión que ambos mantuvieron en el Palacio de la Moncloa y durante la que conocieron la muerte de más de una veintena de palestinos provocada por ataques israelíes.

El jefe del Ejecutivo español señaló que «cada día que pasa en este clima de violencia se pierde un año para la paz y se mata la esperanza de muchas generaciones que tiene derecho a ella», al tiempo que comprometió más ayuda a la cooperación con los palestinos para paliar los efectos de los ataques israelíes.

En este caso vemos cómo se incorporan en un texto informativo los discursos de otros hablantes, lo que nos plantea un problema para el análisis oracional.

3. Este problema de inserción del complemento de aserción está directamente relacionado con otro punto mucho más «comunicativo»: la aparición de los agentes de la comunicación. Concretamente, el discurso referido y sus distintos medios de manifestación. Veámoslo en este otro texto:

El PSOE reconoce que los movimientos sociales adelantaron el cambio del 14-M.

José Luis Rodríguez Zapatero reconoció ayer, de nuevo, el papel destacado que los jóvenes y los movimientos sociales tuvieron en la victoria socialista. La ponencia del congreso que se ha encargado de analizar este fenómeno, y la manera en que el PSOE puede acercarse más a él, admite que el mundo ha cambiado de tal forma que el partido ya no puede ser «la vanguardia» de esos movimientos. Son los jóvenes y los movimientos sociales los que, trabajando en ocasiones de forma más ágil que el partido, «adelantaron el cambio», según este análisis.

El documento propone un «pacto de lealtad» con estas organizaciones, que trabajan en campos como el ecologismo, los derechos de los homosexuales, el pacifismo, la protección de los inmigrantes, las minorías étnicas, la cooperación al desarrollo, los derechos civiles, la justicia internacional... Todas ellas tienen, según el texto, una cosa en común, están unidas «en la demanda de otro tipo de globalización frente al modelo neoliberal en lo económico y neoconservador en lo social», y sus valores «se sitúan mayoritariamente en el ámbito ideológico y moral de la izquierda».

Estas «formas hasta ahora inéditas de hacer política» atraen a muchos ciudadanos que difícilmente militarían en el PSOE, pero que fueron fundamentales para llevarlo al Gobierno, entre otras cosas porque «tienen un mayor dinamismo que los partidos y disponen de una mayor facilidad para tomar decisiones o movilizar la opinión pública, como sucedió en las protestas contra la guerra de Irak o en la jornada de reflexión. Por eso, el PSOE afirma que renuncia a intentar controlar esos movimientos y opta por trabajar con ellos respetando su independencia. Además, se propone utilizar los nuevos métodos para lanzar sus ideas, en especial el de los mensajes de teléfono móvil e Internet». (El País, 5-7-04).

Estamos ante un caso en que aparecen discurso directo, indirecto y citas¹³. Podemos buscarle las soluciones mixtas de que habla J. L. Rivarola¹⁴, pero lo que nos interesa es señalar de forma clara las voces, los enunciadores.

13. Cfr. G. Reyes (1993 y 1994).

14. J. L. Rivarola (1991) considera las siguientes «conjunciones discursivas» o unión de dos discursos con hablantes y situaciones diferentes: Discurso directo, indirecto, indirecto libre, directo libre, indirecto mimético, pseudoindirecto, pseudodirecto.

El primer enunciado consta de una oración que contiene una relativa. El locutor y el enunciador es el periodista. Emite (locutor) y se responsabiliza de lo dicho (enunciador). Dentro del enunciado, en el complementos directos ya está adjudicando lo dicho a otro enunciador: Zapatero.

En el segundo, el locutor es el periodista, pero el enunciador es «la ponencia del congreso», expresada:

- en el sujeto de la oración principal: «La ponencia del congreso» y con un verbo explícito de la aserción: «admite»
- por las comillas. Aunque estas parecen ser una forma de destacar la información el propio locutor, de mostrar una parte dicha por el enunciador referido. Discurso indirecto y focalización informativa del locutor.

Locutor: periodista

Ponencia Congreso —> Mensaje
Llama la atención sobre vanguardia

En el tercero ocurre igual pero la marca del enunciador está al final, en un complemento de aserción: «según este análisis». Focalización informativa en «adelantaron el cambio».

En estos casos de *mostrar* parte de lo dicho por los otros se puede inferir una postura de crítica, en contra de lo manifestado, o, al menos, distanciándose de ello.

En los restantes, el locutor es el periodista, pero el enunciador es otro:

E4: la marca del enunciador es: «El documento propone» (aserción) y comillas

E5: el sintagma «según el texto» y comillas

E6: comillas: citas directas

En todos estos enunciados el periodista es locutor y enunciador sólo del marco general del enunciado, con partes citadas directamente con las comillas, y complementos de aserción.

E7: *Por eso* muestra que la conexión es establecida por el periodista: este se comporta como locutor y enunciador. En el resto del enunciado es sólo locutor, y es el PSOE el enunciador, el que afirma

E8: cierra con la voz del periodista como locutor y enunciador.

¿Cómo incluir todo esto en el análisis? ¿Cómo analizar las citas? Tendríamos que separar el análisis oracional normal de las funciones, de otro

en el plano enunciativo para señalar el otro enunciador. Dos planos cruzados. O bien hacer, por una parte, un análisis oracional, y, por otra, el del enunciado o texto. Pero en una ocasión es todo un enunciado el que es asumido por otro enunciador, y en otra es una parte de él, un complemento, o un miembro de un sintagma.

Necesitamos, pues, elaborar esta sintaxis comunicativa que atienda a los miembros de la comunicación y marque su visualización sintáctica. No podemos negar que estamos ante construcciones sintácticas diferentes, ante marcas lingüísticas perfectamente establecidas. El problema está nada más en mostrar estas realidades e incorporarlas a una visión global de la gramática.

4. Las categorías o clases de palabras

Para terminar, vamos a acercarnos al problema de la categorización gramatical. El mismo concepto de categoría, la clasificación funcional de los tipos de palabras o lexías entra en auténtica crisis cuando nos ocupamos, por ejemplo, de conectores, adverbios de modalidad o interjecciones. La solución más recurrida es separar lo «gramatical» (adverbio, conjunción) de lo pragmático¹⁵. Así hacía, recordemos, R. Vila para y.

Pero uno de los aspectos que nadie duda en incluir en la Lingüística de la comunicación es el de los conectores. Ha sido ampliamente tratado y es quizás sobre el que más resultados definitivos se tenga. Las razones son obvias:

- Es un grupo de elementos abarcable, cerrado, que puede estudiarse fácilmente separando los diversos empleos que pueda adoptar contextualmente. Es un estudio semasiológico, típico, fácil para el investigador. No es como tratar sobre una relación que tiene diferentes medios de expresión.
- Hay mucha bibliografía ya hoy.

Sin embargo, queda por ver qué es: ¿una categoría gramatical? Ya M. A. Martín Zorraquino se lo preguntó en el 98. Y su conclusión fue:

«Los marcadores del discurso no constituyen una clase de palabras (...) (Pero) no se ajustan totalmente a las categorías de las que habitualmente nos ocupamos en la gramática oracional (...) Las partículas cons-

15. Así lo hace S. Pons (2003) para *que*: separa los valores gramaticales de los pragmáticos.

tituyen un verdadero cajón de sastre en el que los conceptos de adverbio, preposición, conjunción e interjección resultan claramente insuficientes para dar cuenta de las propiedades de todos los elementos invariables con que cuenta el español (...) Sin embargo, no me atrevo a proponer nuevos términos ni a caracterizar nuevas categorías gramaticales en el interior de los marcadores discursivos del español» (M. A. Martín Zorraquino: 1998, 333).

También nosotros abordamos el problema en «Los marcadores del discurso ¿una categoría gramatical?» Y separamos dos categorías: operadores y conectores. Los primeros podrían ser argumentativos, informativos, enunciativos o modales:

«Creemos que es más rentable diferenciar sintácticamente los operadores de los conectores. Y ver en cada grupo a qué macroestructura apuntan: argumentativa, informativa o a la enunciativa (reformulación). O simplemente la mera ordenación del discurso, la estructura cohesiva, ya sea entre enunciados o párrafos, o bien entre el texto y los agentes de la comunicación.

La modalidad, por su parte, es un nivel constitutivo del enunciado y tiene elementos propios. Ahora bien, entre un grupo (conectores) y otro (modales) hay intercambio de unidades.

Por último, los conectores pueden moverse en más de un plano a la vez: «ser cohesivos, argumentativos y tener una función de focalización informativa» (C. Fuentes: 2001, 346).

La reflexión que hacemos hoy es la siguiente:

- Los conectores son unidades delimitadas con unas características sintácticas definidas: una función muy clara: conectar dos enunciados o párrafos y a veces segmentos menores.
- Constituyen un paradigma limitado.
- Con una posición en la oración y unas características fónicas y de distribución muy definidas: combinación con conjunciones, entre pausas siempre.
- Y con movilidad.

Por tanto, esa clase de palabras está perfectamente definida, y merece un puesto entre las otras¹⁶. La solución ha estado en incluirlas en los adverbios, que es la categoría más dúctil y dejar a lo pragmático su em-

16. Cfr. también M. J. Cuenca (2001).

pleo. Serían adverbios gramaticalmente que se emplean pragmáticamente de un modo específico. ¿Pero entonces la conexión no es una función sintáctica? Y nada que decir de los llamados operadores. ¿Qué es *especialmente, sobre todo, poco menos que*? ¿Adverbios cuantificadores? Pero su valor no es el de modificar la cantidad de algo. Al contrario, reafirman, enfatizan¹⁷.

¿Por qué no admitir otras clases de palabras, operadores y conectores, que tienen como ámbito el enunciado y no la oración? Así pondríamos de una vez orden en ese cajón de sastre que es el adverbio, cosa que todo el mundo exige y admite. Este sería un buen comienzo para esa sintaxis discursiva, comunicativa, que está luchando por abrirse paso, con pleno derecho, junto a «la otra sintaxis», la de siempre y, para algunos, desgraciadamente, la única.

BIBLIOGRAFÍA

- Briz, A. (2003): «Las unidades de la conversación: el acto», en J. L. Girón Alconchel, F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003), 953-968.
- Briz, A. y otros (2003): «Un estudio de unidades para el estudio del lenguaje coloquial», *Oralia*, 6, 7-61.
- Brucart, J. M. (1999): «La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo», cap. 7 de I. Bosque V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, 395-522.
- (2003): «Adición, sustracción y comparación: un análisis composicional de las construcciones aditivo-sustractivas del español», *Actas XXIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*, vol. I, Tübingen, Max Niemeyer, 11-60.
- Cuenca, M. J. (2001): «Los conectores parentéticos como categoría gramatical», *LEA*, XXIII/2, 211-235.
- Ducrot, O. (1995): «Les modificateurs déréalisans», *Journal of Pragmatics*, 24, 145-165.
- Fernández Fernández, A. (1993): *La función incidental en español*, Univ. Oviedo.
- Fuentes, C. (1998): «Estructuras parentéticas», *LEA*, XX/2, 137-174.
- (2000): *Lingüística pragmática y análisis del discurso*, Madrid, Arco Libros.
- (2001): «Los marcadores del discurso ¿una categoría gramatical?» en E. Méndez, J. Mendoza, Y. Congosto (eds.): *Indagaciones sobre la lengua. Estudios de Filología y Lingüística españolas en memoria de E. Alarcos*, Univ. Sevilla, 323-348.
- (2004): «Hacia una sintaxis del enunciado», *LEA*, en prensa.

17. Cfr. nuestro futuro Diccionario de conectores y partículas del español, en elaboración, y el volumen de estudios sobre estas unidades que saldrá en breve.

- Fuentes, C. E. Alcaide (2002): *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*, Madrid, Arco Libros.
- Garrido, J. (2003): «Conexión y relevancia en la anáfora asociativa», en J. L. Girón Alconchel, F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003) 115-124.
- Girón Alconchel, J. L., F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003): *Estudios ofrecidos al profesor J. J. de Bustos Tovar*, vol I, M, Edit. Complutense, 2003.
- González Calvo, J. M. (2003): «Relaciones sintagmáticas: sintagma, enunciado y discurso», en J. L. Girón Alconchel, F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003), 863-874.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1995): «Lingüística del habla: de la retórica a la pragmática», *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 3, 7-16. (También en S. Gutiérrez Ordóñez: 2002, cap. 3).
- , (1997): «Nuevos caminos en la Lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)», en J. Serrano J. E. Martínez (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Oikos Tau, 13-60. (También en S. Gutiérrez Ordóñez: 2002, cap. 2 del libro).
- , (2001): «Pragmática y disciplinas del código», A. I. Moreno- V. Colwell (eds), *Perspectivas recientes sobre el discurso*; Actas XIX Congreso de AESLA, Univ. León, 83-121.
- , (2002): *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco Libros.
- Hidalgo, R. (2003): «Orden de palabras y conversación: la tematización sintáctica como introductor de temas discursivos en el español hablado», en J. L. Girón Alconchel F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003), 125-134.
- Lapesa, R. (1975): «Sintaxis histórica del adjetivo calificativo no atributivo», en *Homenaje al Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Doctor Amado Alonso» en su cincuentenario (1923-1973)*, Buenos Aires, 171-199.
- Martín Zorraquino, M. A. (1998): «Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical», en M. A. Martín Zorraquino, E. Montolío Durán (eds.): *Los marcadores del discurso*, Madrid, Arco Libros, 19-53.
- Martínez, J.A. (1994): «La función incidental y su conexión con otras construcciones del español», en *Cuestiones marginadas de gramática española*, Madrid, Istmo, 225-283.
- Pons, S. (2003): «Que inicial átono como marca de modalidad», *ELUA*, 17, 531-545.
- Reyes, G. (1993): *Los procedimientos de cita: Estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco Libros.
- (1994): *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*, Madrid, Arco Libros.
- Rivarola, J. L. (1991): «Signos del discurso referido», cap. IX de *Signos y significado*, Pontificia Univ. Católica del Perú, Lima, págs. 129-160.
- Vila, R. (2003): «La conjunción Y en la construcción del texto», en J. L. Girón Alconchel, F. J. Herrero, S. Iglesias, A. Narbona (eds., 2003) 1083-1101.

LA ESCRITURA Y LOS MARCADORES DEL DISCURSO

JOSÉ PORTOLÉS LÁZARO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo XX, Ferdinand de Saussure (1916: 72) mantuvo en su *Curso de lingüística general* que la única razón de ser de la escritura era la de representar la palabra hablada y que esta última era la que constituía por sí sola el objeto de la lingüística. Sin embargo, esta declaración de principios no se pudo empezar a cumplir hasta la segunda mitad del siglo, pues, antes de la invención de las grabadoras, la única forma de conservar lo oral había sido la escritura.

Con todo, y pese al propósito de Saussure, la mayoría de los estudios lingüísticos actuales continúa realizándose sobre textos escritos e incluso se llevan a cabo todavía análisis de la conversación a partir de diálogos teatrales y de novelas como si la ficción literaria se correspondiera punto por punto con la realidad conversacional. Se olvida así que

«cuando una expresión se pone por escrito puede ser inspeccionada con mucho mayor detalle, tanto en sus partes como en su conjunto, tanto hacia atrás como hacia adelante, tanto fuera de su contexto como en su lugar; en otras palabras, puede ser sometida a un tipo de escrutinio y de crítica bastante diferente del que es posible con una comunicación puramente verbal» (Goody 1977: 55).

Este olvido acontece porque los hablantes no somos plenamente conscientes de las diferencias entre el discurso oral y el escrito, y por lo general las

confundimos con diferencias de registro: más formal en el caso del discurso escrito y menos formal en el oral. De ahí que sigamos recomendando a nuestros estudiantes el precepto renacentista de «escribe como hablas» con una concepción del discurso oral muy distante de lo que en realidad es¹. Pongamos un ejemplo reciente de este hecho. En el número 33:2 de 2003 de la *Revista Española de Lingüística* un artículo, que fue ponencia en el Simposio de la Sociedad Española de Lingüística del año anterior, estudia «la construcción de las identidades sociales en el diálogo» a partir de un fragmento de una novela de Arturo Pérez-Reverte. En esta conversación literaria no aparece, pongamos por caso, uno de los fenómenos que más llama la atención a quien se inicia en el estudio de cualquier discurso oral: la reformulación. Los hablantes constantemente volvemos a formular –reformulamos– aquello que acabamos de decir para lograr una expresión más adecuada, con palabras de Claire Blanche-Benveniste (1997: 17), proyectamos el eje paradigmático de la lengua sobre el eje sintagmático; así, por ejemplo, en:

1. A: mira ↓ no lo sé/ cre- es que no no no- es que ya no estoy seguro de nada
B: pero ¿de qué? ¿de lo de salir conmigo? (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2002: 74).

la hablante B considera que su *¿de qué?* puede no ser bien comprendido y lo reformula de un modo más explícito *¿de lo de salir conmigo?* Pues bien, Arturo Pérez Reverte no reproduce en sus diálogos este hecho conversacional recurrente, ya que la escritura le permite borrar y volver a escribir aquello que no le satisfizo. Tampoco aparecen en sus textos los reinicios, los solapamientos, los turnos sueltos, los prefacios o los cambios de planificación propios de cualquier conversación².

De todos modos, la separación entre lo oral y lo escrito es sólo parcial en relación con otros fenómenos y algunas de las propiedades del discurso escrito se pueden descubrir en nuestro discurso oral³. En palabras de Walter Ong (1982: 61):

1. Hans-Martin Gauger (1996) estudia el origen y la evolución de este precepto, si bien corrige con posterioridad su interpretación primera de las palabras de Valdés (Gauger 2004).

2. Goody (1977: 141) afirma: «Quién, excepto el profesor de universidad más obsesivo, lee un libro como si escuchase hablar? ¿Quién, salvo los más vanguardistas dramaturgos modernos, intenta escribir como se habla?».

3. Harris (1995:16) mantiene que, aunque la concepción de la lengua de Saussure era original y revolucionaria, la de la escritura era profundamente tradicional. Goody, por su parte, (1977: 92) aprecia que comparten la postura de Saussure, al menos, Sapir, Hockett y Bloomfield, y no halla una consideración expresa de dos tipos de discurso, uno oral y otro escrito, hasta algunos investigadores asociados al Círculo Lingüístico de Praga, especialmente Josef Vachek.

«Las personas que han interiorizado la escritura no sólo escriben, sino también hablan con la influencia de aquélla, lo cual significa que organizan, en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir».

Quienes sabemos leer y escribir carecemos, pues, de lo que los estudiosos de la oralidad denominan oralidad primaria, esto es, aquella de las sociedades que desconocen por completo la escritura (Ong 1982: 20). Estudios psicológicos y neurológicos han demostrado, por ejemplo, que los analfabetos tienen serias dificultades en repetir pseudopalabras -palabras sin significado- mientras que los alfabetizados lo hacemos sin problema. Incluso se ha comprobado que aprender a leer y a escribir deja en el cerebro del niño huellas epigenéticas que persistirán hasta la edad adulta. En concreto, se ha defendido que el cuerpo calloso del cerebro, aquel que une los dos hemisferios cerebrales, es más delgado en los sujetos analfabetos (Changeux 2004: 287-289).

No obstante, esta influencia del discurso escrito en el oral y en nuestra conciencia lingüística no niega diferencias fundamentales entre escribir y hablar. Una de las principales es que la escritura proporciona en el uso de la lengua un contexto unitario, visual y permanente del que carece el discurso oral, que es sobre todo acústico y, en consecuencia, fugaz. Puede que, como mantiene Platón (1981: 881) en su *Fedro*, la escritura haya matado la verdadera memoria, pero, sin duda, ha creado otra por la que el discurso queda objetivado de un modo visible (Havelock 1986: 104 y 114). En mi opinión han sido estas propiedades de la escritura las que han permitido el nacimiento y la difusión de buena parte de los marcadores del discurso del español.

2. LOS MARCADORES DEL DISCURSO

Hasta hace pocos años la comunicación se comprendía como un proceso de codificación y descodificación de enunciados. Era lo que habíamos aprendido del *Curso* de Saussure. Según esta concepción, cuando un hablante quiere comunicar algo, lo codifica, recurriendo al código que es una lengua determinada; el oyente, que conoce este código, descodifica el enunciado recibido y comprende lo que se quiere comunicar.

Sin embargo, la comunicación humana no constituye únicamente un proceso de codificación y descodificación de enunciados, sino también, y muy principalmente, una labor de inferencia. Todo hablante procura que su oyente alcance una serie de conclusiones por la interacción del enunciado que

emite con las suposiciones que el oyente posee en su mente. Dentro de esta concepción del proceso comunicativo, los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación (Portolés 2001²: 25-26). Pensemos en una persona que asiste a una entrevista de trabajo. Los seleccionadores advierten que es «trabajador» y que «no es inteligente», y pueden decir:

2. a. No es inteligente, pero es trabajador.
- b. Es trabajador, pero no es inteligente.

La realidad es que esta persona tiene las dos propiedades en las dos intervenciones, tanto en (2a) como en (2b) no es inteligente y es trabajador; sin embargo, el uso del marcador *pero* nos conduce a conclusiones distintas: con (2a) auguramos su contratación y con (2b) esperamos que no logre el puesto.

3. a. No es inteligente *pero* es trabajador. Podemos contratarlo.
- b. Es trabajador *pero* no es inteligente. No debemos contratarlo.

Por tanto, se ha de tener presente que aquí no es la realidad —idéntica en las dos intervenciones— la que nos conduce a estas conclusiones opuestas, sino el significado de «pero» como marcador y la anteposición o postposición de cada uno de los miembros del discurso.

Por su parte, la Teoría de la pertinencia distingue entre dos tipos de significado: un significado conceptual y un significado de procesamiento (Carston 2002). Las unidades con significado conceptual permiten crear representaciones de un mundo posible y las unidades y construcciones con significado de procesamiento determinan la manera en la que la cognición humana debe tratar la información que proporcionan estas unidades con significado conceptual. Las partículas discursivas en general, y entre ellas marcadores discursivos como el «pero» del ejemplo anterior, poseen un significado de procesamiento.

3. EL DISCURSO

El siguiente concepto en el que debemos detenernos es el de discurso. Considero discurso a la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación. Un discurso puede estar constituido por un único enunciado —un letrado que

ponga *No fumar*— o por una sucesión de enunciados —esta misma ponencia, por ejemplo—. Ahora bien, todos estos enunciados no se encuentran igualmente en la memoria. Existen, al menos, dos tipos de memoria: una memoria operativa y una memoria a largo plazo. La primera «es la capacidad del sistema cognitivo de procesar y retener temporalmente en activo porciones limitadas de información, mientras son elaboradas e integradas con otras, como paso previo a su representación y almacenamiento en la memoria a largo plazo» (Gutiérrez-Calvo 2003, 123)⁴. Gracias a la memoria operativa se recuerda la literalidad de lo dicho en el último enunciado, pero una vez que se ha pronunciado y se comienza el siguiente, su forma lingüística deja de ser tan evidente y esta circunstancia se acentúa conforme continúa el discurso. De este modo, lo propiamente lingüístico en un discurso se limita, en realidad, a poco más de un enunciado en la mayoría de las ocasiones. El resto del discurso es un tipo de suposiciones mentales que no coinciden con la literalidad de lo dicho, sino más bien con lo que se ha comprendido o, mejor todavía, con lo que se ha creído comprender. Por poner un ejemplo extremo, si pidiera a mis alumnos extranjeros que reprodujeran lo que yo acababa de decir en una clase, posiblemente podrían repetir el último enunciado en castellano, pero en muchas ocasiones para el resto deberían recurrir a su lengua materna, lengua que yo, el emisor del discurso, en la mayor parte de los casos desconozco.

Por otra parte, se debe diferenciar el discurso del texto. El texto es el conjunto de muestras (token) —concepto de John Perry (1997, 592)— de los enunciados que han constituido un discurso. ¿En qué consiste una muestra? Pensemos en que las secretarías de un departamento de una facultad van a tomar un café todas las mañanas. Para avisarlo, tienen escrito un post-it que dice *Volvemos dentro de veinte minutos*, un post-it que pegan en la puerta por la parte de fuera. Cada vez que lo colocan ahí realizan un nuevo enunciado, pero el resto del tiempo lo guardan pegado en el lado interno de la puerta, con él ya no emiten un enunciado, se trata tan solo de una muestra del enunciado que realizaron la primera vez que pusieron el cartel (Portolés 2004, § 3.3). Así, al entregar esta ponencia para que se publique en las actas de las jornadas, no he dado un discurso, sino un texto, que es idéntico en cada uno de los ejemplares que se han publicado y que, sin embargo, cada lector convertirá en un discurso nuevo y diferente con su lectura. Desde este punto de partida, los textos son objetos y los discursos acontecimientos.

Ahora bien, existe una gran diferencia entre el lector y quienes escucharon la ponencia. El público en la Universidad de Granada sólo podía conservar la literalidad del último enunciado, pero usted, lector, podrá volver

4. Sobre la memoria operativa (working memory) se pueden consultar Shah y Miyake (1999) y Caplan y Waters (1999).

cuantas veces quiera a cualquiera de los enunciados de la ponencia gracias a la memoria suplementaria que constituye la escritura.

4. EL DISCURSO Y LA LINGÜÍSTICA

Esta concepción del discurso, que voy a denominar «pragmática», se diferencia profundamente de aquella que nació en Europa en la década de 1970 y que intentó superar el límite oracional de los estudios gramaticales estructuralistas y generativistas. Hablo del funcionalismo de M. A. K. Halliday y R. Hasan (1976, 1989) en el Reino Unido, de la lingüística del texto en lengua alemana de Beaugrande y Dressler (1972), y del concepto de texto de van Dijk (van Dijk 1977 y van Dijk y Kintsh 1983), que tanto predicamento tuvo en España y sigue teniendo, sobre todo, en Latinoamérica. Denominaré «textual» a esta concepción del discurso.

Dentro de ella, Halliday y Hasan se refieren a los discursos —textos en su terminología— como unidades semánticas. Con su postura, se distancian acertadamente de considerar los textos como unidades sintácticas⁵. No obstante, si se concibe la semántica como una disciplina que estudia el significado lingüístico, los discursos tampoco son unidades semánticas, pues, como ya he dicho, sólo se mantiene en la memoria aproximadamente la literalidad del último enunciado. Del resto del discurso se conserva el sentido comprendido, pero no los enunciados y, sin enunciados y los sintagmas que los sustentan, no hay lengua y, en consecuencia, no hay objeto para una semántica lingüística. Este hecho se ha velado por la presencia constante del texto escrito en nuestra concepción de la lengua. A este pecado lo he denominado «falacia del texto escrito» (Portolés 2004, § 3.3.1). Esta falacia consiste en una interpretación equivocada del hecho discursivo ocasionada por nuestro hábito de comprender todo discurso como un texto escrito, esto es, como una representación permanente.

Por cierto, se podría pensar que esta crítica de la concepción textual del discurso sólo se limita al discurso oral, pues el discurso escrito sí sería duradero y, en consecuencia, sería lingüístico⁶. No es del todo así. Si leemos un párrafo, podemos volver a leer el principio una vez que hemos llegado al final, pero, cuando lo hacemos, olvidamos en la mayor parte de

5. «...a text is essentially a semantic unit. It is not something that can be defined as being just another kind of sentence, only bigger.» (Halliday y Hasan 1989: 10)

6. Jesús Tusón (1996, 16) define la escritura del siguiente modo: «l'escriptura és una tècnica específica per fixar l'activitat verbal mitjançant l'ús d'uns signes gràfics que representen, sigui icònicament, sigui convencionalment, la producció lingüística i que es realitzen sobre la superfície d'un material de característiques aptes per aconseguir la finalitat bàsica d'aquesta activitat, que és dotar el missatge d'algun grau de durabilitat».

los casos la literalidad de aquel final del que partimos. Lo fijado no es el discurso, sino el texto, que quien ha escrito ha asentado a fuerza de múltiples redacciones, de múltiples discursos.

5. FENÓMENOS DE LA ESTRUCTURA INFORMATIVA DEL DISCURSO

Ciertamente, en las conversaciones transcritas y en los textos escritos se pueden encontrar estructuras que nos hacen pensar en las construcciones totalizadoras a las que se refieren los textualistas. Ahora bien, estas estructuras, sobre todo en los discursos orales donde la argumentación retórica tiene un menor peso, son lo que Herbert Clark (1996, 22-23) denomina «productos emergentes». En realidad, los hablantes no pretenden en la mayor parte de las ocasiones crear discursos estructurados. Esta estructura interna que reconocemos en nuestros análisis es el resultado de otros fenómenos propios de la comunicación humana y, en consecuencia, se trata de un producto secundario.

En el caso de los investigadores pertenecientes a la Teoría de la pertinencia, la supuesta estructura de los discursos se explica por la constante aplicación del Principio de pertinencia: si para determinar en qué consiste un único enunciado es preciso seleccionar el contexto de acuerdo con el Principio de pertinencia, lo mismo sucede con un discurso formado por varios enunciados. En el desarrollo de los discursos el hablante tiene en cuenta las suposiciones contextuales de los intervinientes en la conversación y, muy especialmente, aquello que se acaba de decir, pues se trata de un contexto por lo general pertinente y fácilmente accesible. Así pues, un primer enunciado constituye un contexto que se tiene presente en la enunciación de un segundo enunciado.

Los hablantes no pretenden construir discursos coherentes y cohesionados, como mantienen los defensores de la concepción textual (Beaugrande y Dressler 1972, entre otros muchos), sino realizar discursos pertinentes, esto es, discursos que permitan al interlocutor alcanzar las suposiciones que se desean comunicar. La aparente coherencia de los discursos no es un fin en sí mismo, sino una consecuencia de la búsqueda de pertinencia paso a paso en la construcción del discurso (Blakemore 1988 y 2002, 149-183; Blass 1990; Jucker 1995; Unger 1996; Reboul y Moeschler 1998; Portolés 2001² y 2004).

Muchos de los hechos que se evidencian en el discurso tienen que ver con su estructura informativa, esto es, con los distintos tipos de formulación que los hablantes eligen para que la información que transmiten sus enunciados se acomode a las suposiciones que tienen en la mente sus oyentes. Dentro de esta estructura informativa se consideran habitualmente tres fenómenos: la distinción entre tema y rema —soporte y aporte, en términos de Gutiérrez (1997)—, el foco y los elementos en función de marco. Con la

primera diferencia se distingue la información antigua y nueva dentro de un enunciado. Si tomamos el siguiente par de enunciados:

4. a. Rodríguez Zapatero venció a Aznar.
- b. A Aznar lo venció Rodríguez Zapatero.

se puede comprobar que los dos tienen las mismas condiciones de verdad, no habrá un estado de cosas en el que (4a) sea verdadero y (4b) falso, sin embargo, aunque no difieran en lo que dicen del mundo, sí lo hacen en cómo lo dicen: en una biografía de Rodríguez Zapatero muy posiblemente escribiríamos (4a) y en una de José María Aznar (4b). El segmento del discurso que corresponde al tema o soporte transmite la información que se supone que se conoce —el nombre del biografiado—, mientras que el posterior segmento del discurso que corresponde al rema o aporte proporciona la información que se supone desconocida por el interlocutor.

En cuanto al foco, Mats Rooth (1985, 1992, 1996) considera la focalización como el fenómeno lingüístico por el que se destaca un elemento expreso de un enunciado —el foco— al tiempo que se evoca otro que puede ser respuesta a un mismo tipo de pregunta que el elemento focalizado —la alternativa—. En español el orden sintáctico de los elementos nos dice mucho sobre la información nueva y la ya conocida, sobre el tema y el rema. Sin embargo, la diferencia entre una información expresa —un foco— y una alternativa no se encuentra igualmente bien marcada, pues en la mayor parte de las ocasiones son precisas construcciones muy específicas para distinguirla. Los principales fenómenos de focalización son:

- a) La distinción de un elemento por medio de una mayor intensidad en su prosodia
5. A: Marta se ha comprado [un coche]_{Alternativa}.
 - B: Marta se ha comprado [UN APARTAMENTO]_{Foco}.

Este tipo de foco se denomina generalmente foco contrastivo o de intensidad, ya que contrasta el elemento destacado prosódicamente (v.gr. UN APARTAMENTO) con otro expreso o supuesto (v.gr. *un coche*).

- b) También focaliza un elemento del discurso la construcción sintáctica que se denomina perífrasis de relativo. En esta construcción se destaca un elemento que se retoma posteriormente por medio de una oración de relativo sin antecedente expreso.

6. A: Marta se ha comprado [un coche]_{Alternativa}.
 B: Es [un apartamento]_{Foco} lo que se ha comprado Marta.
- c) Igualmente ciertos adverbios focalizan un elemento dentro del sintagma al que modifican.
7. Marta se ha comprado muchas cosas, *incluso* [un apartamento]_{Foco}.

El adverbio de foco «incluso» modifica sintácticamente *un apartamento* y lo focaliza desde el punto de vista de la estructura informativa del discurso de tal modo que nos fuerza a evocar una alternativa. Esta alternativa debería servir como respuesta a una pregunta a la que también serviría como respuesta el elemento focalizado. De este modo, si «un apartamento» responde a una pregunta del tipo: «¿Qué se ha comprado Marta?», en un contexto apropiado pudiéramos pensar que la alternativa es «un coche», porque también puede ser respuesta a la misma pregunta.

La alternativa a lo focalizado en ocasiones se dice, pero con frecuencia se calla (König 1991; Gutiérrez 1997a). Si escuchamos: *Marta se ha comprado incluso un apartamento*, pensamos que esta mujer se ha comprado otras cosas, además de un apartamento; en cambio, si escuchamos: *Marta se ha comprado un coche e incluso un apartamento*, aquello que en el primer caso se encuentra callado ahora está expreso: *un coche*. Así pues, la interpretación de la alternativa dependerá del elemento que se encuentre focalizado y del contexto discursivo y mental que se posea en un momento determinado.

A estos dos fenómenos de la estructura informativa del discurso se puede añadir el de la existencia de elementos con función de marco (Gutiérrez 1997) o tópicos colgados en terminología generativista (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo 2004). Se trata de unidades lingüísticas que se sitúan generalmente en la posición inicial de un enunciado —aunque en ocasiones se pueden encontrar en posición intermedia y, rara vez, final— en un grupo de entonación independiente y fuera de la predicación oracional:

8. a. *En cuanto a Marta*, se ha comprado un apartamento.
 b. *Y Marta*, ¿ya ha a firmado el contrato?
 c. *Marta*, se ha comprado un apartamento.

Se ha de advertir que estos tres tipos de fenómenos de la estructura del discurso —tema/rema, foco y elementos en función de marco— se fundamentan en un único enunciado y, por tanto, se descubren en el estudio del discurso oral o en la sintaxis oracional.

6. FENÓMENOS DE LA ESTRUCTURA INFORMATIVA DEL DISCURSO ESCRITO

La escritura permite, no obstante, que se tenga en cuenta en la estructura informativa del discurso no sólo un único enunciado como sucedía en los fenómenos anteriores, sino también otros enunciados previos, enunciados que sin la memoria suplementaria que proporciona el texto escrito se hubieran perdido. Este hecho posibilita informaciones discursivas que difícilmente se pueden hallar en el discurso oral. Pongamos un ejemplo:

9. Veo con cierto asombro en *El País* del 4 de octubre que se produjeron «retrasos de hasta 100 minutos en Barajas». *Pues bien*, el vuelo Madrid-Ginebra, que debía despegar a las 18.45, despegó de hecho a las 22.40, esto es, con un retraso de 235 minutos. (en *El País Madrid*, 12/X/2002, pág. 2).

El marcador «pues bien» —que he clasificado dentro de los estructuradores de la información, en concreto de los comentadores (Portolés 2001²)— se sitúa al comienzo del miembro discursivo que lo acoge y va seguido de pausa. En cuanto a su significado, se propone con el miembro que lo precede un estado de cosas que, una vez asumido por el interlocutor, permitirá el comentario en que consiste el segundo miembro.

Este significado de procesamiento requiere un planeamiento del discurso que va más allá de un único enunciado, pues los primeros enunciados se han de planificar como preparación para un enunciado o una serie de ellos que se situará después de un «pues bien» que todavía no ha aparecido. No extraña que este marcador discursivo no se documente en el corpus de conversaciones coloquiales publicado por el grupo Val.Es.Co. (Briz y Val.Es.Co 2002).

Precomentario

Veo cierto asombro en *El País* del 4 de octubre que se produjeron «retrasos de hasta 100 minutos en Barajas».

Comentario

Pues bien, el vuelo Madrid-Ginebra, que debía despegar a las 18:45, despegó de hecho a las 22:40, esto es, con un retraso de 235 minutos.

De este modo, a lo largo de los siglos el discurso escrito en español ha ido creando unidades que le han servido para estructurar la información de

una manera propia⁷. Esta peculiaridad del discurso escrito se ha encubierto por dos hechos principales.

En primer lugar, en relación con la historia de la lengua, el único corpus que se ha podido utilizar es precisamente el escrito, por lo que ha sido difícil distinguir entre recursos discursivos orales y escritos en las etapas anteriores del español⁸. En segundo lugar, la mayor parte de los hispanohablantes estamos alfabetizados por lo que en nuestra mente se influyen mutuamente conocimientos del discurso oral y del discurso escrito. Ello muy posiblemente nos proporciona la idea de que el uso de unos marcadores del discurso u otros se debe a la elección del registro de lengua por motivos de situación de la comunicación. Es decir, no utilizaríamos en el discurso oral «pues bien» por tratarse de un marcador más formal, un marcador que no correspondería a un registro propio del habla coloquial. En mi opinión, habría un motivo previo al de la elección de una variedad diafásica determinada, este sería que el marcador «pues bien» ha nacido en el discurso escrito del español y que por la estructura informativa que convoca es preciso una planificación discursiva que es difícil de realizar, aunque no imposible, sin el complemento memorístico que constituye la escritura.

Pongamos un nuevo ejemplo. Otro de los grupos de «estructuradores de la información» son los «ordenadores». Los ordenadores presentan los miembros del discurso que vinculan como distintas partes, generalmente equivalentes, de un único comentario, esto es, de un único bloque informativo (Portolés 2001²). Son ordenadores, entre otros, los marcadores que forman la correlación «por una parte»/«por otra (parte)».

10. La Historia de España es la experiencia traumática de la dificultad de los relevos generacionales. *Por una parte*, hay la pasión cainita de la ruptura estéril, y *por otra*, la costumbre de rodearse de fieles mediocres que guarden la silla y preparen el homenaje. (José Luis Moli-nuevo, en *ABC Cultural*, 20/III/1998, pág. 21).

7. Sobre su nacimiento y evolución dentro de la historia de la lengua, Cano (2004a 137) mantenía recientemente: «En líneas generales, puede seguir afirmándose que aún se conoce poco sobre su génesis e historia, así como sobre los elementos conectivos del discurso utilizados en las distintas etapas de la historia del idioma. Menos aún sabemos sobre los posibles orígenes latinos, no ya de tales o cuales unidades sino del procedimiento en su conjunto y de las reglas generales de su funcionamiento; y también ignoramos todo acerca de sí, especialmente en la época medieval, la utilización de conectores en los textos latinos tuvo alguna relevancia para su presencia en los textos castellanos, dentro del arduo camino de su *complejización*».

8. Oesterreicher (2004) analiza este problema y enumera los tipos de textos en los que se pueden encontrar rastros de oralidad; por su parte, Frago (2002 117-120) proporciona sabias advertencias sobre lo oral en los textos antiguos.

La historia de España es la experiencia traumática de la dificultad de los relevos generacionales

Subcomentario

Por una parte, hay la pasión cainita de la ruptura estéril

Subcomentario

Por otra, la costumbre de rodearse de fieles mediocres que guarden la silla, preparen el homenaje

De nuevo la memoria suplementaria de la escritura permite la planificación necesaria para construir una relación entre los dos miembros del discurso vinculados por la correlación «por una parte» y «por otra (parte)». Tampoco esta correlación se documenta en el corpus de español coloquial del Grupo Val.Es.Co. (Briz y Val. Es. Co. 2002).

La escritura permite, asimismo, el nacimiento y el uso de algunos conectores discursivos que restringen extraordinariamente la relación entre los dos miembros del discurso vinculados. El conector «en cambio», por ejemplo, indica que el miembro del discurso en el que aparece contrasta con un miembro discursivo anterior. Para lograr este contraste, es preciso hallar un punto de comparación —lo contrastado— y un elemento que los diferencie —lo contrastante—.

11. A Prullàs aquel tabaco tan áspero, en ayunas, le producía náuseas. Don Lorenzo Verdugones, *en cambio*, se mostraba la mar de satisfecho. (E. Mendoza, *Una comedia ligera*, Barcelona, Seix Barral, 1996, 198).

<i>Contrastado</i>	<i>Contrastante</i>
A Prullás	aquel tabaco le producía náuseas
Don Lorenzo Verdugones	<i>En cambio</i> , se mostraba la mar de satisfecho

Al leer el miembro del discurso *Don Lorenzo Verdugones, en cambio, se mostraba la mar de satisfecho* es preciso encontrar en el discurso previo algo que sea contrastado y algo que contraste. Todo ello, aunque no sea imposible en el discurso oral, es difícil. En el corpus Val.Es.Co. sólo se utiliza en cuatro ocasiones y, curiosamente, por una misma hablante (Briz y Val.Es.Co 2002). Ahora bien, todavía posee más restricciones el uso de «por el contrario», pues a la instrucción de contraste se une la de contrariedad. Así, con «en cambio» será posible:

12.a. Ana vive en Alcobendas y, *en cambio*, Beatriz en San Sebastián de los Reyes.

Pero nos extrañaría:

12.b. Ana vive en Alcobendas y, *por el contrario*, Beatriz en San Sebastián de los Reyes.

Ya que deberíamos hallar, además del mero contraste, una contrariedad entre vivir en Alcobendas y en San Sebastián los Reyes. Una definición de «por el contrario» podría ser: *Por el contrario*. Presenta el miembro del discurso en el que aparece como contrario a otro miembro discursivo anterior. Esta contrariedad puede darse como un contraste de los dos miembros o como una refutación del primer miembro por el segundo.

(13) Las Fuerzas Armadas nada han recibido de mí, y yo mucho, *por el contrario*, de sus hombres y de sus valores. (A. Ussía, en *ABC*, 12/V/1996, 20).

El miembro del discurso *yo [he recibido] mucho, por el contrario, de sus hombres y sus valores* es contrario al miembro del discurso *las Fuerzas Armadas nada han recibido de mí*. En este caso la contrariedad se limita a un contraste entre los dos miembros.

	<i>Contrastado</i>	<i>Contrastante</i>
	Las Fuerzas Armadas	nada han recibido de mí
<i>Contrariedad</i>	yo	[he recibido] mucho, <i>por el contrario</i> , de sus hombres y de sus valores

Sin embargo, en:

(14) La verdad de la justicia nunca es un resplandor. Es, *por el contrario*, una convención. (J. R. Recalde, en *El País*, 14/XI/1996, 13).

	<i>Contrastado</i>	<i>Contrastante</i>
	La verdad de la justicia	nunca es un resplandor
<i>Contrariedad</i>	[La verdad de la justicia]	es, <i>por el contrario</i> , una convención

El miembro del discurso *[la verdad de la justicia] es, por el contrario, una convención* es contrario a que la verdad de la justicia sea un resplandor. En este caso se produce una refutación: se reemplaza lo afirmado en el primer miembro del discurso por lo que se dice en el segun-

do. De nuevo, las instrucciones más precisas del marcador para vincular el miembro del discurso en el que se sitúa con otro anterior tienen consecuencias en su uso en el discurso oral. Si «en cambio» se documentaba poco en el corpus Val. Es. Co., «por el contrario» no aparece (Briz y Val.Es.Co 2002).

El fenómeno discursivo de la refutación se complica en el conector «antes bien», porque se une al significado de refutación una instrucción semántica que ordena los dos miembros vinculados de acuerdo con una escala informativa. Comencemos mostrando que existen casos de refutación sin escala informativa; así, con la conjunción «sino» se pueden refutar —esto es, negar y después sustituir— miembros del discurso que no se comprenden en una escala informativa:

- (15) a. No viene el autobús 35, sino el 25.
 b. No se llama Alfonso, sino Adolfo.
 c. No vive en Alcobendas, sino en San Sebastián de los Reyes.

En estos casos sería extraño introducir el marcador «antes bien» en el segundo miembro del discurso —v.gr. #*No viene el autobús 35, sino antes bien el 25*—. Un ejemplo de «antes bien» sería:

- (16) Dice un proverbio etíope: «No blasfemes contra Dios por haber creado el tigre; *antes bien, agrádecele que no le diera alas*». (Antonio Gala, en *El País Semanal*, 13/VII/1997, 98).

Por una parte, se niega «Blasfemar contra Dios por haber creado el tigre» y se sustituye por *agrádecele que no le diera alas*. Se produce, pues, una refutación. Por otra, el miembro del discurso negado pertenece a la misma escala que el afirmado, porque los dos podrían ser respuesta a una misma pregunta, pero se sitúa en una posición inferior en una escala informativa, es decir, tiene más fuerza «Agradecer» que «No blasfemar».

<i>Refutación</i>	
<i>Argumento</i>	No blasfemes contra Dios por haber creado el tigre
<i>Argumento más fuerte</i>	<i>Antes bien, agrádecele que no le diera alas</i>

Ni que decir tiene que el marcador discursivo «antes bien» no aparece en el corpus de español coloquial del grupo Val.Es.Co., es más, se trata de un marcador que es poco frecuente incluso en el discurso escrito.

7. CONCLUSIÓN

La comprensión del discurso como un fenómeno esencialmente pragmático y no semántico, como proponen las escuelas textuales, permite destacar el valor de la escritura como un hecho fundamental en el nacimiento y la consolidación de muchos de los marcadores del discurso. La escritura facilita una memoria suplementaria que posibilita, entre otras cosas, estructuras informativas más complejas que las habituales del discurso oral —tema/rema, foco y elementos con función de marco—. La capacidad del discurso escrito de conservar el discurso previo al enunciado que se está leyendo es la que explica la complejidad de las instrucciones semánticas de muchos marcadores discursivos. Sólo la planificación que permite la escritura justifica su existencia.

Asimismo, la extensión de la alfabetización a toda la sociedad podría dar cuenta del mayor número de marcadores discursivos del español actual en relación con etapas anteriores de la lengua. Nunca las innovaciones escritas, o leídas en público en el caso de los medios de comunicación, han tenido un número igual de receptores que poseen una mente configurada por el conocimiento de la escritura. Si comprendemos y los marcadores discursivos como memes, en la concepción de la cultura del zoólogo Richard Dawkins, esto es, como una especie de virus culturales que buscan un organismo en el que replicarse, nunca ha habido una población tan favorable a dejarse infectar⁹.

BIBLIOGRAFÍA

- Auger, Robert (2002) *El meme eléctrico. Una teoría sobre cómo pensamos*, Barcelona, Paidós, 2003.
- Beaugrande, Robert-Alain de, y Wolfgang Ulrich Dressler (1972) *Introducción a la lingüística del texto*, estudio preliminar de Sebastián Bonilla, Barcelona, Ariel, 1997.
- Blakemore, Diane (1988) «La organización del discurso», en F. J. Newmeyer, ed., *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge*, Madrid, Visor, 1990 IV, págs. 275-289.
- , (2002) *Relevance and linguistic meaning. The Semantics and Pragmatics of discourse markers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*, París, Ophrys.

9. Sobre la memética, Auger (2002).

- Blass, Regina (1990) *Relevance relations in discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Briz, Antonio y Grupo Val.Es.Co., eds. (2002) *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco/Libros.
- Cano, Rafael (2004a) «La cohesión del discurso en la lengua de Cervantes», *Edad de Oro*, 23, págs. 135-159.
- , ed. (2004b) *Historia de la lengua española*, Barcelona, Ariel.
- Carston, Robyn (2002) *Thoughts and utterances. The pragmatics of explicit communication*, Oxford, Blackwell.
- Changeux, Jean-Pierre (2004) *L'homme de vérité*, París, Odile Jacob.
- Clark, Herbert H. (1996) *Using language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Frago Gracia, Juan Antonio (2002) *Textos y normas. Comentarios lingüísticos*, Madrid, Gredos.
- Gauger, Hans-Martin (1996) «Escribo como hablo. Oralidad en lo escrito», en T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann, eds. (1996), *El español hablado y la cultura oral en España e Iberoamérica*, Madrid, Iberoamericana, págs. 341-358.
- , (2004) «La conciencia lingüística en la Edad de Oro», en R. Cano, ed. (2004b), págs. 681-699.
- Goody, Jack (1977) *La domesticación del pensamiento salvaje*, Madrid, Akal, 1985.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1997) *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*, Madrid, Arco/Libros.
- Gutiérrez-Calvo, Manuel (2003) «Memoria operativa e inferencias en la comprensión del discurso», en J. A. León, ed., *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*, Madrid, Pirámide, págs. 123-138.
- Halliday, M. A. K. y Ruqaiya Hasan, (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- , (1989) *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- Harris, Roy (1995) *Signos de escritura*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- Havelock, Eric A. (1986) *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Jucker, Andreas H. (1995) «Discourse analysis and relevance», en F. Hundsnurscher y E. Weigand, eds., *Future perspectives of dialogue analysis*, Tubinga, Niemeyer, págs. 121-146.
- Oesterreicher, Wulf (2004) «Textos entre inmediatez y distancia comunicativas. El problema de lo hablado escrito en el Siglo de Oro», en R. Cano, ed. (2004), págs. 729-769.
- Ong, Walter J. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Perry, John (1997) «Indexicals and demonstratives», en B. Hale y C. Wright, eds., *A companion to the philosophy of language*, Oxford, Blackwell, págs. 586-612.

- Platón (1981) *Obras completas*, Madrid, Aguilar.
- Portolés, José (2001²) *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.
- , (2004) *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Reboul, Anne y Jacques Moeschler (1998) *Pragmatique du discours*, París, Armand Colin.
- Rooth, Mats (1985) *Association with focus*, Tesis doctoral, University of Massachusetts at Amherst.
- , (1992) «A theory of focus interpretation», *Natural Language Semantics*, 1, págs. 75-116.
- , (1996) «Focus», en S. Lappin, ed., *The handbook of contemporary semantic theory*, Oxford, Blackwell, págs. 271-297.
- Saussure, Ferdinand de (1916) *Curso de lingüística general*, Prólogo y notas de Amado Alonso, Buenos Aires, Losada, 1973¹².
- Shah, Priti y Akira Miyake, eds. (1999) *Models of working memory. Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Tusón, Jesús (1996) *L'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- Unger, Christoph (1996) «The scope of discourse connectives: implications for discourse organization», *Journal of Linguistics*, 32, págs. 403-438.
- Van Dijk, Teun A. (1977) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1984.
- Van Dijk, Teun A. y Walter Kintsch (1983) *Strategies of discourse comprehension*, Londres, Academic Press.

LA FRONTERA ENTRE SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA: DESDE GRICE HASTA LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

SALVADOR PONS BORDERÍA
GRUPO VAL.ES.CO
UNIVERSIDAD DE VALENCIA

El presente trabajo pretende realizar un breve resumen de la concepción de la frontera entre Semántica y pragmática desde los principios de la disciplina hasta la época actual. Comprender la pertinencia de este problema y sus soluciones es una vía de comprensión de los objetivos, problemas y fenómenos del estudio del lenguaje en uso. Asimismo, permite situar en su contexto histórico las contribuciones actuales a esta cuestión y resalta su papel central en la comprensión de la pragmática.

I. LA PRAGMÁTICA ANTES DE GRICE

Hasta los años sesenta, la Pragmática era, en buena medida una nebulosa. Definida en primer lugar por Morris (1938), quien la definió como la disciplina que estudiaba las relaciones entre el lenguaje y los usuarios, sus límites, objetivos y problemas eran simplemente un desideratum que esperaba llenarse de contenido con aportaciones singulares, por un lado, y programáticas, por otro; de modo que el ámbito de actuación pragmático se definía por negación: la pragmática era la *terra ignota* más allá de la semántica. Un ejemplo paradigmático de esta actitud se encuentra en Katz y Fodor (1963). En este trabajo, en el que ambos autores abogaban por la introducción de un componente semántico en el primer modelo de la gramática generativa chomskyana, se adoptaba un

método modular para el estudio de los enunciados, consistente en una sucesión de análisis. Un estudio de este tipo realiza, en primer lugar, un análisis sintáctico, que garantice que el enunciado analizado cumpla las reglas de formación de un lenguaje determinado (por eso se diría que el enunciado 1 abajo es agramatical). En caso de que el enunciado sea sintácticamente correcto, se procede a un segundo análisis, en este caso semántico, en el que se comprueba que se respeten las restricciones semánticas (lo que explicaría que 2, correcto sintácticamente (ASem), sea agramatical). Por último, un enunciado puede estar bien formado según los dos parámetros anteriores y ser pragmáticamente inadecuado (eso explicaría la diferencia entre 3 y 4). A continuación se resume de forma esquemática el procedimiento de análisis modular:

	AS	ASem	AP
1. María escribe carta	*		
2. María escribe piedras	⊗	*	
3. Me dicen Juan	⊗	⊗	#
4. Me llaman Juan	⊗	⊗	⊗

AS: análisis sintáctico; ASem. análisis semántico; AP: análisis pragmático;
 *: enunciado agramatical; #: enunciado pragmáticamente inadecuado

Desde esta perspectiva, la fijación de límites se convierte en algo especialmente importante, ya que estos delimitan el ámbito de acción de cada disciplina. En la propuesta de Katz y Postal, lo pragmático pone un límite superior a la interpretación semántica y se caracteriza por la necesidad de utilizar el contexto para interpretar el significado —aunque en la época solo se disponía de una noción intuitiva de contexto—. De modo que lo pragmático es un reducto vacío que comienza allá donde las nociones semánticas son incapaces de producir una respuesta.

Antes de seguir adelante, es preciso advertir que la Semántica de la que se habla desde esta perspectiva no es la semántica léxica, sino la semántica oracional, que estudia las condiciones de verdad que deben poseer las diversas partes de la oración y los constituyentes oracionales (Escandell 2004). Las insuficiencias de este tipo de semántica impulsarán la búsqueda de explicaciones pragmáticas.

Pongamos un ejemplo. Obsérvese el siguiente enunciado:

5. Intenté llegar, pero no pude.

Para la semántica oracional, *pero* es un conector natural cuyo funcionamiento se debería explicar a partir de uno de los cuatro conectivos lógicos

existentes (&, ∨, →, ↔). El conectivo lógico que corresponde a *pero* es &, el conectivo lógico de adición, lo que implica que *pero* e *y* son semánticamente equivalentes —es decir, poseen las mismas condiciones de verdad—. Sin embargo, es evidente que, aunque ambos unen proposiciones, el segundo incorpora un significado de oposición ausente en el primero. El análisis semántico, en la época, no era capaz de dar una explicación a este hecho. El problema se resolvía desplazando la solución a un componente pragmático todavía por desarrollar, por lo que autores como Bar-Hillel llegaron a hablar de la pragmática como «cubo de basura de la semántica» (Bar-Hillel, *apud* Mey 1993).

Un acercamiento diferente se ofrecía en aquella época desde la filosofía del lenguaje corriente, para la que el significado del lenguaje solo se puede encontrar en su uso y no en ninguna abstracción de base formal como las ofrecidas por la semántica oracional. Para Wittgenstein (1952), cada vez que se produce un nuevo enunciado, se está jugando a un *juego* nuevo, con reglas diferentes de las anteriores, que hay que averiguar en cada situación. La unión entre todos los usos de una palabra está determinada por el *parecido de familia* entre todos los juegos que se pueden jugar con dicha palabra. Esta concepción del lenguaje, aunque expresada con brillantez en una metáfora atractiva, resulta poco operativa cuando se trata de abordar problemas lingüísticos concretos y no permite, en la época, constituirse como base para el estudio semántico o pragmático.

En definitiva, en este estadio inicial, la pragmática se concibe como lo que está más allá de la semántica y es el componente al que se desplazan los problemas irresolubles desde una perspectiva semántica oracional. Todo lo dicho se puede resumir en la fórmula con la que Gazdar (1979) definía el ámbito de acción de la pragmática: pragmática = significado – condiciones de verdad.

II. LA PRAGMÁTICA EN GRICE

La primera respuesta articulada sobre la frontera entre la semántica y la pragmática, así como una delimitación clara de sus métodos y problemas, fue la producida por Grice. Este autor parte de la idea de que las dos concepciones precedentes del estudio semántico (el análisis veritativo y la filosofía del lenguaje corriente) se pueden integrar en una explicación única. No en vano el título de su artículo más conocido es *Lógica y conversación* o, dicho en otros términos, *Lógica & Conversación*; ambos términos deben satisfacerse para que el resultado sea verdadero.

¿Cómo integrar estas dos perspectivas de estudio antitéticas sobre el significado? Para Grice, la respuesta consiste en asignar un espacio distinto

a cada uno de esos dos acercamientos. La semántica veritativa se ocupa de la semántica de los enunciados y produce una explicación de lo que cada enunciado significa (significado del enunciado). Sin embargo, esto no agota la riqueza significativa de los mensajes, puesto que al significado codificado por el lenguaje hay que añadirle la intención del hablante al emitirlo, de modo que un hablante puede enunciar una interrogativa parcial como (6) con la intención de hacer una petición:

6. ¿Dónde está el abanico?

El estudio semántico se haría calculando sus condiciones de verdad en un modelo dado; su forma lógica descubriría que toda interrogativa parcial posee una variable no ligada, que se sustituye por la constante que ofrece la respuesta:

7. El abanico está en x.

La respuesta debe dar un valor a x (p. ej., *encima de la mesa*)

Esta explicación es válida para el estudio semántico y permite conservar todas las observaciones sobre el significado hechas desde esta perspectiva; sin embargo, no es completa, porque el significado del enunciado y el significado del hablante no son lo mismo. Entre ambos tipos de significado existe un diferencial que hay que llenar mediante una teoría pragmática, que permite explicar cómo se pasa, de lo que el lenguaje codifica, a lo que el hablante quiere decir.

Para responder a esta pregunta Grice desarrolla su Principio de Cooperación y sus máximas. La idea que las sustenta es la de que el lenguaje es una actividad social cooperativa y dominada por reglas. Lo que las reglas estipulan son los comportamientos considerados adecuados en cada intercambio, de modo que todo oyente espera que el hablante dé la información que se le pide, que diga la verdad, que sus contribuciones sean pertinentes y que cuente lo sucedido en orden. Como sucede con las normas de comportamiento (ya sean reglas de urbanidad o el Código Civil), su existencia no garantiza su cumplimiento pero, tanto si se siguen como si no, son reconocibles y dividen el universo entre quienes las cumplen y quienes no.

Armado con las guías que ofrecen tanto el principio de cooperación como las máximas conversacionales, el oyente, siguiendo un razonamiento inferencial, intentará reconstruir la intención del hablante a partir de lo que este dijo. El razonamiento correspondiente a (6) podría ser el siguiente:

8. El hablante A ha enunciado (6).
 Yo sé que A sabe dónde está el abanico.
 Las preguntas presuponen la ignorancia de la respuesta
 Por tanto, A parece ser poco cooperativo.
 Sin embargo, voy a mantener el PC.
 A puede preguntar por algo que ya sabe (violando las Máximas de Cantidad y de Calidad) porque quiere transmitir un significado adicional.
 Yo sé que las peticiones asumen formas indirectas
 Una petición indirecta es más cortés que una petición directa
 A ha violado las máximas para producir una petición cortés.

Podría objetarse que este razonamiento es informal y, en cierto modo, subjetivo. Esta crítica es totalmente cierta —de hecho, así fue reconocida por el propio Grice— y, como se verá más adelante, deja abierto el campo para nuevas explicaciones.

El significado implícito se recupera mediante el mismo proceso en todos los casos, pero se distinguen tres tipos distintos de implicaturas, según su mayor o menor dependencia del contexto: en primer lugar, las implicaturas conversacionales particularizadas están ligadas a un contexto particular y desaparecen cuando dicho contexto cambia. En segundo lugar, las implicaturas conversacionales generalizadas mantienen cierta estabilidad en diferentes contextos; por último, las implicaturas convencionales aparecen en todos los contextos en que se usa una palabra. Los ejemplos (9) a (11) ilustran estos tres tipos de implicaturas:

- 9 En un Madrid-Barça, un hombre se está mordiendo las uñas. El espectador que está sentado detrás le reconviene: «Morderse las uñas está feo». «Con mis uñas hago lo que quiero», replica el primero. «Sí, pero el pie es mío». (Implicatura conversacional particularizada hasta el último enunciado: las uñas eran de la mano).
- 10 Juan entró en un coche/un edificio (implicatura conversacional generalizada: los SSNN introducidos por *un* designan objetos que no pertenecen al sujeto).
- 10' Juan se cortó un dedo (implicatura conversacional particularizada: el dedo era el suyo; se cancela la implicatura de 10).
- 11 Usted es el Sr. García, ¿verdad? (implicatura convencional: *usted* indica respeto).

La teoría de Grice permite establecer una frontera nítida entre semántica y pragmática, como se refleja en el siguiente gráfico:

Cuadro 1. *Lo dicho y lo implícito en Grice.*

Lo dicho			(Decodificación) <i>Semántica</i>
			(Inferencia) <i>Pragmática</i>
Lo implícito	{ Convencionalmente No convencionalmente	(Implicadura convencional)	{ implicadura conversacional generalizada implicadura conversacional particularizada
		{ Conversacionalmente No conversacionalmente	

La semántica se ocupa del significado del enunciado (lo que Grice denominaba «lo dicho») mediante los procesos de decodificación. La pragmática se ocupa del significado implícito, que se obtiene mediante procesos de inferencia. La recuperación del significado se produce de forma ordenada: en primer lugar, lo dicho y, después, lo implícito. La frontera entre ambas disciplinas está apoyada por dos procesos diferentes: decodificación en el primer caso, e inferencia en el segundo.

Obsérvese cómo se explica la diferencia entre *y* y *pero* aplicando el esquema de Grice: ambos conectivos poseen un valor semántico común (lo dicho), pero difieren en sus implicaturas, lo que permite explicar a la vez por qué poseen el mismo tratamiento formal y por qué manifiestan diferencias de significado:

Cuadro II. *Diferencias entre y y pero, según el modelo griceano*

	<i>Lo dicho</i>	<i>Lo implícito</i>
<i>y</i>	&	implicatura conversacional generalizada: sucesión temporal, causa-consecuencia
<i>pero</i>	&	implicatura convencional: oposición

Tal vez un lexicógrafo notara que las implicaturas convencionales, situadas en el territorio pragmático en el modelo griceano, por su carácter estable, deberían ser consideradas semánticas. En efecto, *lo dicho y lo codificado* no coinciden en Grice: las implicaturas convencionales están codificadas, pero son pragmáticas. Este es el peaje teórico que la teoría griceana paga por incorporar el análisis veritativo: las diferencias entre *tú* y *usted*, o entre *y* y *pero* no se pueden explicar en un modelo de condiciones de verdad, puesto que los dos miembros de cada pareja comparten las mismas condiciones veritativas; de modo que, si su diferencia no puede ser semántica, debe necesariamente ser pragmática.

La obra de Grice marca un antes y un después en el estudio de la pragmática porque permite solucionar el problema de ámbito y de procedimiento que impedía el desarrollo de la disciplina antes de su aportación. A partir de este momento, será posible delimitar dónde empieza la pragmática desde un acercamiento modular, qué procesos se deben emplear en su estudio y todo esto, cabe recordarlo, sin tener que renunciar a un estudio formal del significado.

III. GRIETAS EN EL EDIFICIO GRICEANO

La arquitectura griceana, que tan útil resultó para el desarrollo de la pragmática, mantenía el carácter ordenado y lineal del enfoque modular del estudio del lenguaje. Los mayores problemas que se han señalado tienen que ver precisamente con el carácter ordenado y sucesivo de los procesos de descodificación e inferencia. Obsérvense los siguientes ejemplos, tomados de Levinson (2000, 162-188):

- 12. El marinero avistó la nave en la bahía con una ensenada.
- 13. El marinero avistó la nave en la bahía con un catalejo.

La estructura de los constituyentes situados a la izquierda de *la nave* es la que se refleja a continuación:

- 12'. El marinero avistó la nave [en la bahía [con una ensenada]].
- 13'. El marinero avistó la nave [en la bahía] [con un catalejo].

La forma de los constituyentes es idéntica (Sprep introducido por *en* y Sprep introducido por *con*); sin embargo, el segundo Sprep en (12) es un adyacente de *bahía*, mientras que, en (13), es un C. Circ. de *avistó*. ¿Por qué damos diferentes análisis a dos estructuras categorialmente idénticas? La respuesta, para autores como Levinson, está en el conocimiento del mundo: una ensenada puede ser parte de una bahía, pero un catalejo, no. De modo que para analizar sintácticamente este enunciado se ha de hacer intervenir el conocimiento pragmático o, dicho en otras palabras, para poder determinar lo dicho hay que utilizar información proveniente de lo implícito, aunque la teoría griceana preveía lo contrario. A esta paradoja la denomina Levinson *círculo de Grice* (Levinson 2000, 186) y significa que las implicaturas se utilizan en los procesos de interpretación antes de lo que el modelo griceano les asignaba, de donde se deduce que la secuencia descodificación > inferencia no es correcta. El sistema griceano debe ser corregido para reubicar la relación entre estos dos tipos de procesos.

En las siguientes secciones, se presentarán brevemente las dos soluciones que se han ofrecido hoy en día a este problema; la de la Teoría de la Relevancia y la de las teorías neogriceanas.

IV. LA FRONTERA ENTRE SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA EN LA TEORÍA DE LA RELEVANCIA

La Teoría de la Relevancia tiene su origen en Grice, pero posee características propias que hacen de ella un paradigma independiente. Frente a las teorías neogriceanas, de las que se hablará en la siguiente sección, se trata en este caso de una teoría posgriceana.

El problema de la frontera entre semántica y pragmática se inserta, en esta teoría, en una cuestión más general, que tiene que ver con los procesos de comprensión de un enunciado. Para la teoría de la relevancia, el ser humano está biológicamente orientado hacia el procesamiento de información. Esta habilidad le ha permitido adaptarse al medio y sobrevivir. El surgimiento del lenguaje se puede ver, en este sentido, como una forma de maximizar la cantidad de información producida, así como la velocidad y eficiencia de su procesamiento.

Por ello, la interpretación de un enunciado comienza cuando los órganos auditivos reciben un estímulo lingüístico. Los estímulos percibidos por distintos sentidos están producidos en formatos distintos. Para que la información procedente de distintas fuentes se pueda integrar, es necesario que se traduzca a un lenguaje común. Dicha traducción se produce en el cerebro y, en el caso de los estímulos lingüísticos, produce como resultado una *forma lógica*. Este proceso de traducción, en la concepción relevantista, es automático e inconsciente, lo que significa que es imposible oír un enunciado comprensible en un idioma que se conoce y no interpretarlo, del mismo modo que es imposible no procesar el olor del amoníaco o el sabor de un limón. Este espacio inconsciente, automático e incompleto, constituye el ámbito de la semántica en la teoría de la relevancia.

La forma lógica se concibe, del mismo modo que en Semántica oracional, como una representación de la estructura semántica de un enunciado¹,

1. El concepto de forma lógica está tomado de la semántica oracional. La teoría de la relevancia asume, como Grice, los logros de dicha disciplina. A diferencia de Grice, la relevancia realiza un cálculo de las condiciones de verdad no sobre proposiciones, que son unidades abstractas (la proposición es la contrapartida semántica de la oración a nivel sintáctico) sino sobre enunciados o representaciones conceptuales. Este desplazamiento del ámbito de evaluación veritativo es una de las aportaciones más novedosas de la teoría de la relevancia.

que puede contener variables libres y que, por tanto, no puede ser evaluada como verdadera o falsa. Sin embargo, sí que puede ser utilizada para procesar y para generar nueva información (por ejemplo, *María lo traía en la mano* presupone tanto *María existe* como *María traía algo en la mano*).

A partir de este punto, el proceso de interpretación es pragmático y se dedica a completar la información ausente en la forma lógica del enunciado mediante una serie de procesos ordenados: desambiguación, asignación de referente y enriquecimiento. Con ellos se recupera una información que se denomina, por analogía con las implicaturas de Grice, *explicatura*. Es de destacar que en estos procesos se utilizará tanto información codificada como inferencial, lo que supone que no se mantiene la distinción griceana descodificación~inferencia, responsable de los problemas comentados en la sección precedente.

La desambiguación, entre otros procesos, elige una acepción de palabras y construcciones polisémicas; la asignación de referente fija las designaciones de elementos referenciales y el enriquecimiento ajusta el significado de ciertas palabras y expresiones que, en un contexto determinado, pudieran ser ambiguas. El resultado de estos procesos es una forma proposicional, semánticamente completa y que, por ello, puede recibir un valor de verdad.

Con estos tres procesos no ha acabado el proceso de interpretación, puesto que al enunciado hay que asignarle un modo oracional (para saber si la forma proposicional se desea o se cree, por ejemplo) y una actitud proposicional (lo que permite decidir si un determinado enunciado es una petición o una orden). Modo oracional y actitud proposicional son también explicaturas pero, a diferencia de las anteriores, se las denomina *explicaturas de alto nivel*. El resultado es un pensamiento completo, que en la Teoría de la Relevancia se denomina *esquema de supuesto*, con el que se cierra el proceso de extracción de explicaturas.

Los procesos anteriormente descritos no agotan la extracción de información; las explicaturas son el punto de partida de un nuevo tipo de información que, a diferencia de la anterior, no tiene como base el desarrollo de una forma lógica. Este nuevo material se denomina *implicatura*. Existen dos tipos de implicaturas: *fuertes*, si son necesarias para completar procesos deductivos en los que figure la forma proposicional del enunciado, o *débiles*, si se derivan a partir de las explicaturas:

14. A: Está bueno este vino. ¿Cómo se llama?

B: Château Migraine.

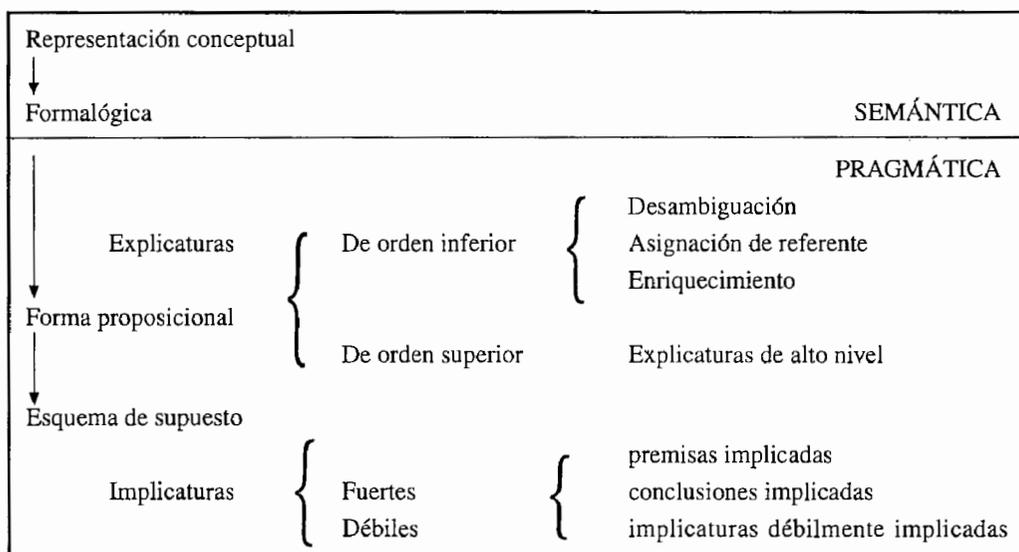
Premisa implicada: «Migraine» significa «migraña».

Conclusión implicada: este vino produce migrañas.

Conclusión débilmente implicada: no debo seguir bebiendo de este vino.

Las implicaturas débiles pueden ser tan variadas como las activadas por el lenguaje literario y están limitadas solo por la capacidad de procesamiento de los oyentes. El siguiente esquema reproduce el proceso de interpretación, así como los ámbitos de acción semántico y pragmático:

Cuadro 3. *Explicaturas e implicaturas en la Teoría de la Relevancia.*



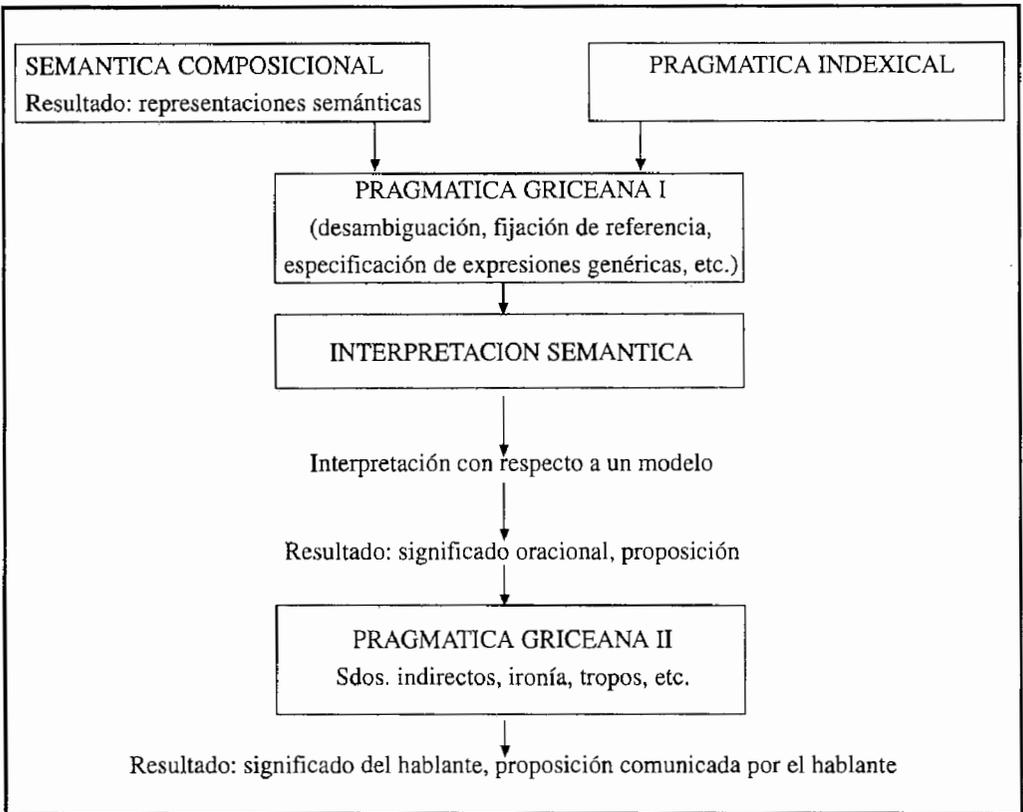
De esta sucinta explicación se desprende que, en la relevancia, el ámbito de acción pragmático crece a costa del semántico, que no es más que un módulo automático. La frontera entre ambos módulos se desplaza hacia arriba, asumiendo lo pragmático un espacio antes asignado a lo semántico. Con respecto al modelo de Grice, es necesario señalar que el modelo relevantista es capaz de explicar los mismos hechos que el griceano siendo, al mismo tiempo, más explícito, ya que responde la pregunta que el modelo anterior no resolvió, a saber, cómo se recupera la información inferencial. Por ello, teniendo en cuenta criterios de adecuación descriptiva y adecuación explicativa, hay que considerar el modelo relevantista superior al griceano. Otra novedad destacable consiste en aplicar la asignación de valores de verdad, que en semántica oracional se establecía de las proposiciones, unidades abstractas, a enunciados, manifestaciones concretas (sobre este punto, véase más adelante VI).

V. LA FRONTERA ENTRE SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA, DE NUEVO: LEVINSON (2000).

Presumptive meanings (trad. española: *Significados presupuestos*) articula el pensamiento neogriceano y se constituye como paradigma alternativo, de base griceana, a la teoría de la relevancia. Uno de los puntos en los que se hace manifiesta la diferencia entre ambas teorías es el de la frontera entre semántica y pragmática. Levinson critica la concepción relevantista y propone, a su vez, una formulación alternativa.

El problema parte de la consideración del círculo de Grice (vid. III) y de las posibles soluciones al mismo. La solución propuesta por la teoría de la relevancia es calificada por Levinson *retirada semántica* (Levinson 2000, 190-198) y plantea, para este autor, dos problemas: en primer lugar, en la visión relevantista, el nivel semántico se convierte en un nivel incompleto e inespecífico en el que, al no procederse a interpretar los enunciados, no funcionan las relaciones de significado clásicas; la carga de la prueba reside en el módulo pragmático, donde se deben reconstruir las nociones semánticas tradicionales desde otra perspectiva. En segundo lugar, la distinción entre implicaturas y explicaturas, a diferencia de lo que sucedía en el modelo griceano, no se apoya en ningún criterio inequívoco, porque no es posible distinguir, para Levinson, dos unidades, implicaturas y explicaturas, a partir de las implicaturas originales griceanas.

Levinson replantea la relación entre los componentes semántico y pragmático (Levinson 2000: 168-188) en otros términos: en un primer momento, la semántica se ocupa de establecer *representaciones semánticas* (estructuras parcialmente indeterminadas, en las que no se han fijado índices deícticos). A continuación, el módulo pragmático calculará los fenómenos no especificados anteriormente sobre la base de las asunciones por defecto que proporcionan los principios de las implicaturas conversacionales generalizadas. En tercer lugar, el módulo semántico producirá *interpretaciones semánticas*; en este nivel se determinarán las condiciones de verdad, los entrañamientos y otras relaciones semánticas clásicas. Por último, el nivel pragmático volvería a intervenir para extraer implicaturas adicionales, sobre todo en aquellos casos que requieren de la identificación previa de una forma lógica (ironía, tropos, respuestas indirectas). El resultado es una visión de la interpretación por capas, como se indica en el siguiente esquema:

Figura 4: *Relación entre semántica y pragmática (Levinson 2000, 188)*

Levinson denomina a esta nueva relación entre los componentes semántico y pragmático *intrusión pragmática* o *pragmática pre- y post-semántica*.

VI. LA RESPUESTA DESDE LA RELEVANCIA

Las críticas de Grice han provocado la respuesta de los relevantistas en sus últimos trabajos, siendo la más destacada Carston (2002). Los relevantistas aceptan la primera de las críticas de Levinson, que consistía en el reducido espacio asignado a la semántica en la teoría de la relevancia, lo que los lleva a reformular su ámbito; Carston (2002, 99) distingue dos semánticas en la teoría de la Relevancia: la llamada *semántica lingüística* se relaciona con el significado codificado por el lenguaje; es autónoma y produce formas lógicas a partir de representaciones conceptuales, proporcionando así el input para los procesos pragmáticos. Una segunda semántica es de tipo *condicional veritativo* y se ocupa de asignar valores de verdad a las formas proposicionales. Esta segunda semántica no es lingüística, puesto que verdad o falsedad se postulan de pensamientos, y para asignar valores

de verdad es necesario recurrir a los procesos pragmáticos de enriquecimiento. La superposición entre semántica y pragmática se evita si tenemos en cuenta que solo la primera es semántica *lingüística*, mientras que la evaluación veritativa no lo es. Consecuencia de esto es la disolución del círculo de Grice: en primer lugar, la semántica lingüística es autónoma y proporciona el input al sistema central, de modo que no existe interferencia pragmática. En el terreno de la semántica condicional veritativa, el proceso de derivación de información está activado por procesos pragmáticos de tipo inferencial, restringidos por el principio de relevancia. No hay pues, necesidad de interpretaciones en dos fases, como sugería Levinson.

La propuesta de Carston no reforma sustancialmente el Cuadro 3 arriba, sino que explicita las diferencias existentes entre el módulo de descodificación automático y el proceso de asignación de valores de verdad, separando sus ámbitos de acción. Con respecto al modelo levinsoniano, Carston señala una ventaja del procedimiento relevantista: como la teoría de la relevancia no distingue implicaturas conversacionales generalizadas y particularizadas, todas las inferencias reciben un tratamiento unificado. En el modelo de Levinson, por el contrario, las implicaturas conversacionales generalizadas tienen un estatuto de razonamientos por defecto, que pueden ser sustituido por la información que proporcionan las implicaturas conversacionales particularizadas.

VII. CONCLUSIÓN

Puede resultar paradójico que una de las preguntas fundacionales de una disciplina lingüística, la relativa a sus límites, sea una de las guías para el estudio de los últimos desarrollos en la materia. Sin embargo, esta ha sido una constante de la disciplina desde su nacimiento y ha producido notables resultados en los últimos treinta años. Como puede observarse, no existe una respuesta definitiva al problema que nos ha ocupado: a día de hoy, las espadas siguen en alto y no hay argumentos definitivos para aceptar o rechazar la propuesta relevantista o la neogriceana, pero puede pensarse que, como sucedía con la Itaca de Kavafis, lo importante sea el camino.

BIBLIOGRAFÍA

- Carston, R. (2002): *Thoughts and utterances*. Oxford, Blackwell.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2004): *Fundamentos de semántica composicional*. Barcelona, Ariel.
- Gazdar, G. (1979): *Pragmatics: Implicature, presupposition and logical form*. New York, Academic Press.

- Katz, J. y J. Fodor (1963): «The structure of a semantic theory». *Language* 39, 170-210.
- Levinson, S. (2000): *Presumptive meanings*. Cambridge, The MIT Press.
- Mey, J. L. (1993): *Pragmatics. An introduction*. London, Blackwell.
- Morris, C (1971:1938): *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague, Mouton.
- Pons Bordería, S. (2004): *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*. Madrid, Arco.
- Wittgenstein (1983: 1952): *Investigacions filosòfiques*. Barcelona, eds. 62.

LENGUA Y SOCIEDAD: LA CORTESÍA COMO FENÓMENO SOCIOPRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN CONVERSACIONAL

PEDRO BARROS GARCÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA

¿Vivimos en una sociedad descortés?
¿Es que la cortesía ya no se lleva?
¿Son los medios de comunicación un ejemplo a seguir?¹
¿Qué entendemos por cortesía?

DEFINICIÓN Y CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE CORTESÍA

Henk Haverkate (1994, *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*) hace referencia a los escasos trabajos que ya han visto la luz en el mundo hispánico, desde que Brown y Levinson (1978 y 1987) impulsaron estos estudios en otras lenguas. No obstante, esta situación está cambiando en los últimos años², tras la aparición de nuevas revistas dedicadas al análisis del discurso oral, que tienen entre sus objetivos la investigación del empleo de los recursos corteses en la comunicación. Trabajos más recientes como los de Diana Bravo (2003) y Bravo y Briz. (*Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel lingüística, Barcelona, 2004), recogen los últimos estudios teóricos y prácticos sobre la materia.

1. Véanse los ejemplos 7 y 8 de los textos que se adjuntan

2. Véase *Oralia*, 4, Universidad de Almería. Madrid, Arcos Libros, 2001.

Diana Bravo, en la introducción del libro (2004: 7), traza una breve panorámica de la cortesía y su metodología. Lo primero que habría que delimitar es el concepto de «cortesía», pues, como fenómeno sociocultural que es, se ve condicionado, en cuanto a sus manifestaciones lingüísticas, por factores antropológicos, sociológicos, psicológicos, culturales, etcétera. Por ello propone, como mejor forma de delimitar su campo, introducir cuatro adjetivaciones que contribuyen a su definición y al conocimiento de su historia. Estos calificativos son:

Cortesía lingüística.

Cortesía comunicativa.

Cortesía conversacional.

Cortesía estratégica.

La lingüística, desde la llegada de la pragmática, se interesa por la cortesía y la reclama como objeto de estudio, en especial al abordar los estudios de la lengua hablada, lo que ha significado también el abandono de las célebres dicotomías saussureanas, lengua/habla, y chomskiana, competencia/ actuación. Ello implica también, que el estudio de la lengua ya no se reduzca a describir las reglas para el uso de la lengua por un «hablante ideal», sino que la lengua hablada, en la interacción «cara a cara», se convierta en la modalidad donde los aspectos sociales del lenguaje entren en acción, con la consiguiente consideración también de los recursos comunicativos no verbales, junto con los verbales y el entorno suprasegmental. Esto quiere decir que se tendrá en cuenta no sólo lo estrictamente lingüístico (sistemático), sino también todos aquellos recursos expresivos, comunicativos, que muestran la atención y la presencia del interlocutor —miradas, vocalizaciones, aspiraciones, interjecciones, etcétera— y que cumplen también una función comunicativa en el intercambio. Veamos un ejemplo de esta interacción:

A: *¡Ay Manolita! ¡ Qué bien te veo!*

B: *¡Uy, querida! ¡Qué mala vista tienes!*

La cortesía «conversacional», hace referencia a que la interacción «modelo» que se aplica a este tipo de cortesía es, en forma mínima, un diálogo entre personas físicamente presentes que mantienen una relación «idealmente» simétrica en cuanto a sus derechos a participar en el intercambio de contribuciones comunicativas.

Por último, la cortesía «estratégica», establece una diferencia entre «cortesía normativa» y «cortesía volitiva». La primera se refiere a las expresiones comunicativas convencionales y ritualizadas (por ejemplo, los saludos)

que tienen un carácter fijo en la lengua. La segunda depende de elecciones libres del hablante en el contexto de la situación de habla en la que se producen. Esta es la que más ha interesado a las teorías lingüísticas de la cortesía. Podemos aludir a los saludos como ejemplos de integración de estas calificaciones:

Saludos ritualizados:

A: ¿Qué tal? O ¿Cómo estás?

B: Bien y tú.

A: Buenos días, ¿cómo está usted?

B: Buenos días. Muy bien ¿y usted?

A: Muy bien, gracias.

Saludos connotados social y situacionalmente:

A: ¿Qué haceh tronco?

B: Ya veh, aquí currando.

A: ¿¡Passa colegaaa!?

B: La tira chungo, tío.

La consolidación de la pragmática como parte de la lingüística, hace que se amplíe el campo pragmático, permitiendo analizar la interdependencia existente entre lenguaje y sociedad.

Las máximas conversacionales de Grice (1975), basadas en el principio de cooperación, se pueden completar con «la máxima de cortesía», que regiría los supuestos que los hablantes tienen que cumplir para ser cooperativos conversacionalmente: «se cortés». Esto implica que los participantes en la interacción deben:

- a) No imponerse.
- b) Dar opciones.
- c) Tener tacto.
- d) Ser generosos (maximizando los beneficios y minimizando las ofensas)³.

Pero, según Wats *et al.* (1992)⁴, el estudio de la cortesía es el estudio de la interacción social, y esta presenta múltiples variantes debido a los facto-

3. Véanse los ejemplos dados en el punto 7 de los textos adjuntos

4. Cito por Diana Bravo, *Op. Cit.*, 2004, pág. 7

res sociopragmáticos, situacionales e individuales, entre otros, que intervienen, por lo que no puede presentarse como un modelo fijado que se manifiesta con expresiones lingüísticas predeterminadas. Estas consideraciones ponen en tela de juicio la pretensión de Brown y Levinson de conceder a la cortesía un valor universal, pancultural, puesto que el fenómeno cortés parece estar estrechamente relacionado con el contexto, en el que se incluyen los rasgos de los participantes, la situación, la interacción y todo lo extralingüístico. De ahí que la cortesía se considere hoy como un fenómeno socio-cultural, dependiente de los efectos sociales que los comportamientos comunicativos producen en una situación real de habla.

La cortesía es parte de cualquier tipo de discurso y tiene como objetivo que la comunicación se mantenga y no se produzca una ruptura de la interacción. Los actos de habla suponen siempre una amenaza para la imagen de los participantes, por lo que éstos tienen que utilizar estrategias de cortesía para salvar o mitigar esas amenazas. En consecuencia, el análisis del discurso de cortesía nos exige relacionar lo lingüístico con lo social y comprobar el valor formulístico o funcional de las estrategias.

Supongamos el siguiente ejemplo tras una discusión:

A: ¿Quieres venir a tomar un café?

B: No, gracias, no te esfuerces ahora por quedar bien.

A: ¡Pues vete a tomar...!

También habría que investigar, tras este breve repaso de las teorías de la cortesía —de la mano de Diana Bravo—, qué tipo de actitudes corteses son las más frecuentes en el discurso español: las que favorece la cortesía positiva o las que priman la cortesía negativa.

LA CORTESÍA EN LA CULTURA ESPAÑOLA

Según Haverkate («El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española», en *Pragmática sociocultural...*, pág. 55 y siguientes), «persiste cierto consenso con respecto a la tipificación de la cultura española como cultura orientada hacia la cortesía positiva», basándose en la distinción que hacen Brown y Levinson (*Socio-cultural implication*, 1987) entre culturas de «cortesía positiva» y culturas de «cortesía negativa».

Desde un punto de vista intracultural, parece comprobado que las clases socioeconómicamente menos acomodadas se inclinan más por la cortesía positiva, (la que ensalza la imagen del otro), favoreciendo los lazos de solidaridad de grupo; en tanto que las clases más elevadas de la sociedad se

muestran más propensas al distanciamiento interpersonal, lo que prioriza actuaciones que están en relación con la cortesía negativa (respete mi imagen, no me agreda, etcétera).

Pero desde una perspectiva intercultural, los pueblos también se asocian a uno u otro tipo de cortesía: por ejemplo, parece que las culturas asiáticas (chinos y japoneses) enfatizan el carácter colectivo —cortesía positiva— en detrimento de la identidad del individuo. En cambio, en el mundo occidental, no hay tal homogeneidad, sino que los distintos países se inclinan por uno u otro tipo de cortesía: por ejemplo, los ingleses y los holandeses —según Haverkate— se inclinan por la cortesía negativa, es decir, conceden más valor al distanciamiento social, en tanto que los españoles tienden a destacar la solidaridad entre los interlocutores, o sea, tratan de potenciar la cortesía positiva.

Pero ¿es la cultura española de cortesía positiva? Para responder a esta pregunta podríamos analizar algunos actos discursivos, siguiendo las orientaciones de Haverkate.

1. *Actos asertivos*

En estos actos, la intención del hablante es asumir la responsabilidad de la veracidad de lo que se asevera. Por ello es fundamental para su imagen que el oyente acepte su punto de vista. Esto suele hacerse mediante expresiones cooperativas como *claro, si, vale, bien*, o mediante gestos; pero quizás el recurso que manifiesta de forma más efectiva la coincidencia de opinión es la repetición de parte del discurso de su interlocutor, es decir, mediante la *alorrepetición*.

a) La alorrepetición

En los actos asertivos, la repetición juega un papel importante, en concreto la alorrepetición, es decir, la repetición por parte del oyente. Esta estrategia conversacional puede tener la función de destacar la conformidad total con un punto de vista formulado por el interlocutor. Con ello se pretende conseguir el efecto perlocutivo de transmitir una señal de cortesía positiva⁵:

Ejemplo tomado de Haverkate (pág. 57):

AMM: Bueno no lo sé. Yo, como siempre he sido así, es decir, este libro... Es una parte de mi infancia.

5. Véanse los textos 10 y 11 en *dossier* adjunto.

GN: Eso se nota claramente; Hay tantísimo sentimiento y dolor en el libro.

AMM: Eso se nota claramente, hay parte de mi infancia...⁶.

Esta estrategia del discurso, la alorrepetición léxica, es bastante normal en la conversación española, lo que parece abundar en la consideración de que en la cultura española se atribuye un valor esencial a la cortesía de solidaridad.

b) La ironía

La ironía asertiva es una estrategia conversacional mediante la cual el hablante comunica lo contrario de lo que cree. Esta insinceridad del locutor irónico es patente, por lo que no pretende engañar a su interlocutor, sino intensificar el valor contrario de la aserción. Ejemplos:

Ejemplo número 11 de los textos que se adjuntan.

Los chistes utilizan también la ironía:

Iban 10 ciegos en una barca, gobernada por un timonel tuerto. De pronto un golpe de mar hace que el mango del timón golpee el ojo bueno del timonel y lo deja ciego. Ante esta situación el timonel exclama con ironía: ¡pues ya hemos llegado! Y se ahogaron todos.

O la expresión: ¡sí, espérame sentado!
(Cuando alguien no quiere acudir a una cita).

O ¡bonito día nos ha salido hoy! (Cuando está lloviendo).

Estos ejemplos, con enunciados irónicos, pueden ser considerados típicamente españoles, por la utilización de determinados recursos lingüísticos (marcadores: *pues, si*; adjetivos: *bonito, valiente, menudo, dichoso*, etcétera) y paralingüísticos (la intensidad, la entonación, etcétera) que cumplen la función de orientar al oyente hacia la perfecta comprensión del enunciado. Esto parece fundamental en las manifestaciones orales o escritas dentro de la cultura española, donde lo que parece predominar es llamar al «pan, pan y al vino, vino»; es decir, evitar la mala interpretación que podría generar problemas interactivos, dada la complejidad que encierran los enunciados irónicos. Esta es la razón por la que no abunda la ironía en los diálogos, a no ser que quede muy patente la intencionalidad irónica.

6. Ejemplo tomado de Haverkate, *Op. Cit.* pág. 57

2. Actos directivos.

Con estos actos, el hablante pretende influir en el comportamiento intencional del interlocutor de manera que este realice la acción que se propone en el enunciado. En estos actos se distinguen dos variantes: el ruego y la orden. Evidentemente, lo que nos interesa desde la perspectiva de la cortesía es el ruego, donde se pone de manifiesto la «cortesía negativa», pues, mediante la estrategia del ruego, el hablante puede suavizar la invasión del dominio intencional del oyente. Por lo tanto, el ruego, como acto perlocutivo, persigue reducir la amenaza de la libertad de acción del oyente.

Desde esta perspectiva, parece necesario que se minimice cualquier petición mediante el uso de partículas, diminutivos, estructuras modales o recurriendo a la indirección. Por ejemplo:

Uso de diminutivos: «Prestamente un poquito tu bolígrafo», «dame un poquito...», o el ya famoso, «un poquito de por favor».

Estructuras modales: «Me puedes dar un poco» o «me podrías dar un poquito».

Indirección: ¿Te lo vas a comer todo?

El uso del imperativo, sin mitigar, parece aceptado, en opinión de Haverkate, en la cultura española, en oposición a la holandesa, porque entiende que en las sociedades, como la nuestra, donde predomina la solidaridad, se sobreentiende el derecho a reducir la libertad de acción del interlocutor. Nosotros creemos que más que el uso de la forma gramatical del imperativo, la aceptación del ruego o la orden, dependerá del tono con que se emita, de las relaciones interpersonales y de la situación en la que tiene lugar la comunicación. Es evidente que en el ejemplo que él propone: una clínica en la que el doctor le pide al paciente que «levante un peso», es aceptado como un ruego. Esto, en cambio, según su opinión, no podría hacerse en Holanda, pues el imperativo tendría que ser atenuado con otras partículas.

En España, una anfitriona puede pedirle a su invitado que «coma más» o «cómételo todo, que está muy rico», sin que por ello se sienta agredido, sino que, a pesar del uso del imperativo, lo interpreta como una actitud cortés, de generosidad por su parte.

3. ACTOS EXPRESIVOS

La finalidad de los actos expresivos es manifestar el estado psicológico del hablante, producido por algún suceso que atañe al interlocutor o al propio hablante. De entre los distintos actos expresivos —Haverkate— se centra en las categorías del *agradecimiento* y el *cumplido*.

a) El agradecimiento

El agradecimiento es el acto discursivo mediante el cual el hablante muestra su consideración o gratitud hacia el oyente por el beneficio recibido. Haverkate piensa que en la cultura española no se le da importancia al empleo de fórmulas de agradecimiento, utilizadas como reacción o respuesta a determinados actos más o menos rutinarios o habituales en la interacción, que siguen un patrón preestablecido. Nos da, como ejemplos ilustrativos, situaciones en las que los españoles no solemos dar las gracias: entre camarero y cliente, entre revisor y pasajero y entre vendedor y comprador (yo pienso que se podrían añadir muchas más, como por ejemplo entre profesor y alumno). Lo que, según parece, siempre se hace en Holanda, porque el holandés trata de acentuar verbalmente la distancia social que le separa de su interlocutor, agradeciendo estos actos rutinarios, mostrando así una cortesía negativa.

Este distinto comportamiento puede generar malos entendidos interculturales, ya que lo que para los holandeses sería un síntoma de la mala educación de los españoles, para estos la manifestación de dichos actos de agradecimiento rutinario podría parecerles exagerados o hipócritas. (Sería también interesante aludir a la insistencia en el ofrecimiento por parte de los españoles y a la manifestación reiterada de agradecimiento al abrir los regalos).

b) Los cumplidos

El cumplido es un acto expresivo que tiene por objeto transmitir solidaridad y aprecio por la persona del interlocutor. En consecuencia, su efecto perlocutivo refuerza la imagen positiva del oyente.

Parece que la actitud tan española de hacer alabanzas a algo o a alguien, de forma reiterada, para reforzar el efecto, no es compartida por otros europeos —ingleses, holandeses— que consideran estos actos, que manifiestan una cortesía positiva, como exagerados, hipócritas y embarazosos.

Digamos que la manifestación más prototípica del cumplido en la cultura española es el piropo; acción que no siempre es bien entendida y aceptada por otras culturas. Por lo tanto, para que produzca algún efecto positivo, el piropo tiene que ser compartido por interlocutores que posean los conocimientos culturales necesarios para valorar adecuadamente el contenido del elogio.

En consecuencia, parece que los españoles aceptamos con más facilidad o somos más tolerantes con los hechos o manifestaciones que invaden nuestra privacidad y afectan a nuestra imagen. ¿Qué español o española no se

siente halagado cuando alguien alaba su magnífica figura, arte en el vestir o sus buenas habilidades? ¿A quién no le gusta que le digan cumplidos?, como:

¡Qué guapa estás!
 ¡Qué bien te queda el traje!
 ¡Qué buena percha tienes!
 ¡La comida está de escándalo, querida!
 ¡Qué manos tienes para la pintura!, etcétera.

CONCLUSIÓN

Hemos analizado brevemente algunos aspectos de la cortesía como fenómeno sociopragmático en la interacción conversacional, tomando como eje para el comentario recientes trabajos de Diana Bravo y Henk Haverkate, principalmente. Hemos querido llamar la atención sobre la interacción entre lengua y cultura, como pilares representativos de una sociedad, en nuestro caso la española, mediante la consideración del concepto de cortesía. Para ello hemos fijado nuestra atención en tres aspectos pragmlingüísticos propuestos por Haverkate: los actos asertivos, directivos y expresivos. En este análisis parece evidente que la cultura española se inclina por resaltar los factores que priman la cortesía positiva, como consecuencia de una postura social que apuestan más por la nivelación y la solidaridad que por la diferenciación y al distanciamiento. No obstante, será necesario ampliar el análisis a otros muchos textos para comprobar con más seguridad estas afirmaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Bravo, D. (2004), «Panorámica breve acerca del marco teórico y metodológico», en Bravo D. y Briz., A. (eds) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel Lingüística. Barcelona, págs. 5-10.
- , (2003) «Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción», en *Actas del primer coloquio del programa EDICE*, «Las perspectivas no etnocentristas de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes». Bravo, D. (ed). Universidad de Estocolmo, págs. 98-108. www.edice.org.
- Bravo, D. y Briz, A. (2004) (eds), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel Lingüística. Barcelona.
- Brawn, P. Levison, S. C. ([1978] 1987). *Politeness. Some universals in Language Usage*. Cambridge, CUP. Originalmente publicado como: «Universals in len-

guage usage, politeness phenomenon». Esther Goody (ed) (1978) *Questions and politeness, strategies in Social Interactio*, Nueva York: CUP.

Briz, A. (2004), «Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación», en Bravo D. y Briz, A, (eds) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel Lingüística. Barcelona, pág. 67-92.

Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*. Madrid. Gredos. —, (2004), «El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmlingüística de la cultura española», en Bravo D. y Briz, A, (eds) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel Lingüística. Barcelona, págs. 55-64.

LENGUA Y SOCIEDAD: LA CORTESÍA COMO FENÓMENO SOCIOPRAGMÁTICO EN LA INTERACCIÓN CONVERSACIONAL.

(Ejemplos y textos)

1) A: ¡Ay Manolita! ¡Qué bien te veo!

B: ¡Uy, querida! ¡Qué mala vista tienes!

2) Saludos ritualizados:

A: ¿Qué tal? O ¿Cómo estás?

B: Bien y tú

A: Buenos días, ¿cómo está usted?

B: Buenos días. Muy bien ¿y usted?

C: Muy bien, gracias.

Saludos connotados social y situacionalmente:

A: ¿Qué haceh tronco?

A: Ya veh, aquí currando.

A: ¿¡Passa colegaaa!?

B: La tira chungo, tío.

3) A: ¿Quieres venir a tomar un café?

B: No, gracias, no te esfuerces ahora por quedar bien

A: ¡Pues vete a tomar...!

4) AMM: Bueno no lo sé. Yo, como siempre he sido así, es decir, este libro... Es una parte de mi infancia

GN: Eso se nota claramente; Hay tantísimo sentimiento y dolor en el libro

AMM: Eso se nota claramente, hay parte de mi infancia...

- 5) ¡Qué guapa estás!
 ¡Qué bien te queda el traje!
 ¡Qué buena percha tienes!
 ¡La comida está de escándalo, querida!
 ¡Qué manos tienes para la pintura!, etcétera.
- 6) Uso de diminutivos: «prestamente un poquito tu bolígrafo», «dame un poquito...», o el ya famoso, «un poquito de por favor».
 Estructuras modales: «me puedes dar un poco» o «me podrías dar un poquito»
 Indirección: ¿te lo vas a comer todo?
- 9) A: [porque tú (())=]
 C: [aparte]
 A: = estudiar no tienes que... ¡ESTE AÑO SI!
 C: °(si)°/// pero mira/ aparte de eso/ si yo quiero escuchar otras músicas pues cierro la puerta de mi cuarto y pongo la mía/ que esa a mi me da igual y... se puede poner música pa(ra)/ pa(ra) limpiar por ejemplo/ con la puerta abierta [((cuando estás escuchándola))]
 A: [para limpiar hay que poner] [música]
 B: [(())]
 C: pero... ya está que no es eso/ y luego... que yo me callo/ yo me callo... es que hay cosas también que no hace falta (decir) no puedes hacer esto porque ya se sabe ¿no?/// tampoco hay que estar como un crío chico no hagas esto que me molesta y... yo que se/// estamos conviviendo aquí tres personas y... §
 A: § el año 0 pasa(d)o lo que pasaba [es que=]
 C: [(())]
 A: = había uno que a las ocho de la mañana/ a las siete y media se iba ¿no?// y ponía la música a toda voz/// y lo hacía a mala follá/ eso... (())
 ¿es que hay que decirle que no haga eso?/// ¡A ESA PERSONA HAY QUE DECIRLE NO HAGAS ESO!! ¿es que esa persona no tiene luces pa(ra) decir// coño/ está la gente durmiendo §
 B: § pero a lo mejor lo hace a mala leche (()) por tal de despertaros§
 C: § claro que [es a mala leche]
 A: [pues si tú no...] pues... pues si [tú no]
 B: [(())]
 C: [mientras se peinaba]

B: eso ya es respeto a los demás

C: eso es lo que [yo quiero decir =]

A: [¿tú que te crees...]

C: =que hay muchas cosas que no hay ni [que decirlas]

A: [QUE DECIRLAS]/// hay cosas que tú dices ¡coño! si este lo está haciendo así§

B: § pero eso es de sentido común ¿no?

C: por eso

A: (luego) hay cosas que son de sentido común

10) MC: Mira, e mi amiga Irene que ha venido de Argentina

A: ¿A síii? ¿de Argentina? ¿Cuándo vinihte?

I: He venido ya hase do meses, noo de de el Do de Enero que estoy acá. Así que bueno, he recorrido España

MC: Si, ¿dónde ha estao?

I: Y en, en distinto lugare

MC: Ah, en distinto lugare

I: Especialmente en Granada

MC: Ah, ¡qué bien!

11) Loc (1). Nada, ¿no? Doscientas ochenta y ocho. (PRECIO)

Loc (2). ¿Las dos... las dos cosas?

Loc (1). Las do cosas.

Loc (2). Y si no te pago, ¿qué? (TONO IRÓNICO)

Loc (1). Pues no pasa nada; otro día me pagas, hija. Yo por tí no tengo problema,

Loc (2). ¿A que no?

Loc (1). ¡Qué va! Eres más formal que nadie.

Loc (2). Yo no; yo no soy formal de nunca. Yo siempre cuando he venído no te he pagado (IRÓNICAMENTE)

Loc (1). Por eso.

Loc (2). Espérate, que te voy a dar... que tengo que... (SACA DINERO DEL PECHO). Que (...) esta mañana en el «sustén» por el lío, porque es que...

COMUNICACIONES

SOBRE LA PRAGMÁTICA DE LAS FÓRMULAS DE TRATAMIENTO
EN ESPAÑOL Y POLACO.
COMPARACIÓN DEL USO DE NOMBRES Y APELLIDOS

AGATA ADAMSKA Y EDYTA WALUCH-DE LA TORRE

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene por objetivo comparar los sistemas de tratamiento en el idioma polaco y el español, así como demostrar las dificultades que pueden tener los polacos en el aprendizaje de las fórmulas de tratamiento en el idioma español. Este asunto es esencial desde el punto de vista tanto de la pragmática como de la gramática de cada lengua natural. Una frase gramaticalmente correcta pero que viole las reglas de cortesía dependiendo de la situación dada, de la relación entre los interlocutores puede causar un conflicto entre ellos o llegar a ser un delito penado por la ley. La elección de la forma de tratamiento es tan importante porque ocurre ya en el inicio de cada encuentro de los interlocutores, sobre todo cuando de ella depende la forma verbal del verbo, como es el caso tanto del polaco como del español.

Según R. Huszcza, la honorificidad, o sea

«un tipo especial de significado encerrado en el contenido del enunciado un comunicado que informa sobre la relación social y de sociabilidad entre el emisor y el receptor del texto lingüístico»¹,

1. Huszcza Romuald, O gramatyce grzeczności, in: Pamiętnik Literacki, 1980, I, págs. 175-186.

es en el idioma polaco una categoría gramatical obligatoria para pronombres personales de la segunda y tercera persona y en las formas verbales de la segunda persona. Así, al contrario de la división tradicional en la lingüística polaca, en que los pronombres son considerados, debido a la tradición latina, como una clase cerrada compuesta por lexemas *ja, ty, on, ona, my, wy, oni, one*, los pronombres personales se dividen en honoríficamente neutrales (*ja, my*) y honoríficamente marcados: pronombres del valor –HON (dichos pronombres de familiaridad: *ty, wy* y *on* deíctico) y pronombres del valor +HON (dichos pronombres de cortesía: *pan, pani, państwo*) y la clase abierta, p.ej. *dziadek, tata, pani profesor*, palabras hasta entonces consideradas como sustantivos. El sistema de pronombres personales en polaco es muy complejo, más complejo que el sistema de pronombres personales en español. En la norma peninsular (salvo algunas partes del país, donde se suele utilizar *ustedes* en vez de *vosotros*, tenemos los pronombres del valor –HON (dichos pronombres de familiaridad: *tú, vosotros, vosotras*) y los pronombres del valor +HON (dichos pronombres de cortesía: *usted, ustedes*).

El sistema de pronombres personales en el español continental es mucho menos complicado que en polaco. Sin embargo, siempre pueden surgir dudas sobre la manera de tratar a alguien en un determinado contexto, pero en general podemos constatar que en España se usan más los pronombres del valor –HON que en Polonia, lo que a veces puede resultarle extraño al estudiante polaco, habituado a un tratamiento más formal en situaciones equivalentes en Polonia. Pero las dificultades que puede tener un estudiante polaco son más frecuentes en la elección adecuada de fórmulas de tratamiento vocativas. Las fórmulas en cuestión aparecen fuera de la construcción de la frase, por lo que se las denomina sintácticamente no integradas. Tienen por objetivo llamar la atención del destinatario del enunciado, iniciar, mantener o terminar el contacto verbal con el interlocutor, pero también referirse a él en el contexto situacional correspondiente. Este fenómeno es muy importante en el idioma polaco, acusado a veces de una cierta «manía de títulos» debido a un riquísimo sistema de fórmulas de tratamiento vocativas de que hacen parte los nombres, apellidos, términos de parentesco, títulos profesionales y científicos, nombres de profesiones, etc., en las más variadas combinaciones. El fenómeno en cuestión, junto con otros aspectos de la honorificidad, fue estudiado en la lingüística polaca por: R. Huszcza en su artículo *O gramatyce grzeczności*² (*Sobre la gramática de la cortesía*), y en el libro *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typo-*

2. R. Huszcza, (1980).

logía,³ (*Honorificidad. Gramática. Pragmática. Tipología*) de E. Tomiczek en su estudio sociolingüístico comparativo sobre los sistemas de tratamiento en polaco y alemán. Los trabajos sobre las fórmulas de tratamiento en la lengua española que nos han resultado útiles son de A. Carrasco Santana⁴, N. Carricaburo⁵ y otros autores citados en la bibliografía. Además, teniendo en cuenta que estos fenómenos sufren cambios constantes, y a veces muy rápidos, nos pareció indispensable estudiar el estado actual, también en el lenguaje coloquial. Los ejemplos españoles citados abajo nos fueron confirmados por hispanohablantes conocidos y en los ejemplos polacos nos servimos de nuestra propia competencia lingüística.

Somos conscientes de que la presente comunicación no agotará el tema, pues el fenómeno en cuestión es tan complejo que un enfoque más detallado necesitaría un análisis mucho más amplio. Nos concentraremos entonces en las fórmulas vocativas con nombres y apellidos. Como ya hemos dicho, el uso de fórmulas de tratamiento adecuadas puede causar problemas porque es muy particular en cada lengua. Al mismo tiempo, las fórmulas de tratamiento son elementos lexicales con un valor comunicativo esencial. Recordemos que, por un lado constituyen un elemento importante del signo lingüístico con función deíctica indicando el destinatario del enunciado, y por otro lado reflejan las relaciones interpersonales de cada situación o medio (social). Subrayemos una vez más que su elección tiene que realizarse ya en el inicio de cada contacto con el interlocutor pudiendo influir en su eficacia comunicativa.

II. PERSPECTIVAS DE DESCRIPCIÓN

Según el modelo de análisis pragmático propuesto por la española María Victoria Escandell Vidal (1993), existen en todo proceso comunicativo elementos materiales (o físicos, según ella) y elementos inmateriales o relacionales. Son materiales: el emisor, el destinatario, el enunciado y el entorno; son relacionales: la información pragmática, la intención, y la distancia social. El emisor es «la persona que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito» (1993:31) y el enunciado es, en general, según Escandell, «la expresión lingüística que produce el emisor».

3. R. Huszcza, (1996).

4. A. Carrasco Santana, (2002).

5. N. Carricaburo, (1997).

El cuarto de los elementos fijos de la clasificación de Escandell es el entorno, esto es, la situación espaciotemporal describable dentro de la cual se produce la comunicación. El entorno es un factor determinante, desde el punto de vista pragmático, porque

«las circunstancias que impone el aquí y el ahora influyen decisivamente en toda una serie de elecciones gramaticales y quedan reflejadas habitualmente en la misma forma del enunciado; y, a la vez, constituyen uno de los pilares en que se fundamenta su interpretación» (1993:35).

En nuestro estudio hemos puesto énfasis en los factores no verbales del entorno de que depende la interacción verbal: el grado de mutuo conocimiento, existencia o ausencia de lazos emocionales, edad, posición y distancia social que existe «por el mero hecho de pertenecer a una sociedad (es decir, a una organización humana con una estructura social)» (Escandell, 1993:44), así como la intención comunicativa que resulta de

«la relación entre el emisor y su información pragmática, de un lado, y el destinatario y su entorno, de otro. Se manifiesta siempre como una relación dinámica, de voluntad de cambio»,

según Escandell (1993:40). Desde una perspectiva pragmática intentaremos describir las diferencias y semejanzas del uso del nombre y apellido como fórmulas de tratamiento vocativas y las posibilidades de su concurrencia con varios grupos de tratamiento en ambas lenguas. Veremos también de qué factores no verbales dependen en el marco del lenguaje coloquial.

Desde el punto de vista sintáctico podemos distinguir dos subclases de fórmulas de tratamiento: sintácticamente integradas PI (Pronombres Integrativos) y vocativas PV (Pronombres Vocativos). Los PI son fórmulas que aparecen en la construcción de la frase:

[PI] = PI + verbo

Był pan wczoraj w kinie? (pol.).
¿/Usted/ estuvo ayer en el cine? (esp.)⁶.

Sin embargo, el presente artículo dejaremos de lado el primer tipo de fórmulas y nos concentraremos en los pronombres vocativos (PV). Éstos pueden aparecer al principio, en el medio y al final del enunciado:

6. El uso del pronombre *pan* en polaco es obligatorio, al contrario al español donde la elisión es posible aunque provoca cambio semántico del enunciado.

1. [PV] + ... + [PI]

Pani Aniu, czy zrobiła pani zakupy? (pol.)
¿Doña Ana, ha hecho usted las compras? (esp.)

donde *pani Aniu/ doña Ana* constituyen el PV y *zrobiła pani / ha hecho usted* - PI.

2. [PI] + ... + [PV] + ... + ...

Mogłaby pani, pani Aniu, powiedzieć mi całą prawdę? (pol.).
¿Podría decirme, doña Ana, toda la verdad? (esp.).

3. ... + [PI] + ... + [PV].

Muszę z panią porozmawiać, pani Aniu. (pol.).
Tengo que hablar con usted, doña Ana. (esp.).

Después de estas observaciones previas quisiéramos presentar lexemas que incluiremos en las categorías mostradas en la tabla que aparece como anejo y su uso en un determinado contexto y situación comunicativa. Aunque, como ya hemos mencionado arriba, el fenómeno al que nos dedicaremos en el presente artículo, es el uso de nombres propios y apellidos junto con otras formas titulares, merece la pena señalar la complejidad del problema. La tabla que hemos juntado como anejo, contiene grupos titulares y algunos ejemplos de fórmulas de tratamiento polacas con sus análogos más cercanos en español.

III. EL EMPLEO DE NOMBRES PROPIOS COMO FÓRMULAS DE TRATAMIENTO VOCATIVAS EN POLACO Y ESPAÑOL

El primer grupo que queríamos describir, constituyen los nombres propios, empleados en las situaciones cuando los interlocutores se conocen por lo menos un poco. El empleo de nombres propios está, por lo general, relacionado con una situación informal y depende de la relación existente entre los interlocutores. En las situaciones, cuando nos dirigimos a alguien o llamamos su atención, en polaco, los nombres propios tienen una doble forma: nominativa o vocativa, aunque la segunda es mucho menos frecuente, por lo menos en el habla corriente. En español se emplea sólo la forma nominativa.

Juliusz / Juliuszu, podejdz tutaj. (pol.)
Julio, ven aquí. (esp.)

Una muestra de cierta familiaridad o confianza entre los interlocutores la constituye el empleo del pronombre personal *ty* (pol.) y *tú* (esp.) en las construcciones con el nombre propio, a pesar de que la misma terminación del verbo ya nos indica la forma de la 2.^a persona al dirigirnos a nuestro locutor.

Alfons / Alfonsie, co *ty* powiesz? (pol.)
Alfonso, ¿*tú* qué dices? (esp.)

En las situaciones más formales o cuando el grado de familiaridad o confianza entre los interlocutores es menor, en español con bastante frecuencia, ocurren las construcciones en las que el nombre propio como fórmula de tratamiento vocativa va delante la de forma verbal de la 3.^a persona del singular.

Felipe, ¿ha vendido (*usted*) todo? (esp.)

Una frase analógica es gramaticalmente admisible también en polaco aunque las construcciones de este tipo son mucho menos comunes que en español. Una frase:

Filip/Filipie, sprzedał pan wszystko? (pol.)

puede ocurrir en dos tipos de situaciones: cuando el receptor de enunciado es mucho más joven que el emisor, o cuando los interlocutores están en un contacto regular o sistemático (p. ej. en la oficina, en vecindad, etc.) y no sienten la necesidad de mantener una distancia verbal pero a la vez, aún no han pasado a tutearse.

Las diferencias semánticas en el empleo de las fórmulas arriba mencionadas, muestran claras tendencias de unificación. Actualmente, parece cada vez más difícil definir unívocamente las normas de empleo de cada una de las formas, puesto que dependen, en gran medida, de la relación interpersonal en cada uno de los casos particulares.

Un intento semejante en el proceso de disminución de la distancia verbal entre los interlocutores en las relaciones más o menos amistosas, que sin embargo, no permite pasar libremente a tutearse por razones profesionales, falta de confianza o familiaridad o por la diferencia de edad, implica el empleo de una construcción del tipo:

Pani Stasiu, czy napisała *pani* już list? (pol.)

El empleo de esta fórmula de tratamiento no tiene que ser necesariamente simétrico; por lo general de este modo se dirige un superior o un jefe a su

subordinado. En español no existe ninguna fórmula que sea analógica a la que acabamos de describir en polaco. La fórmula más próxima, desde el punto de vista semántico, es la construcción descrita arriba: el nombre en la forma sintácticamente no integrada + el verbo en 3ª persona + *usted*. Sin embargo, es posible el uso de la forma nominativa *Doña* + nombre en diminutivo ante una mujer, p. ej.:

Doña Juanita, ¿ha escrito ya (usted) la carta? (esp.)

no obstante este ejemplo es aplicable únicamente en el caso, cuando toda la gente le llama a la Doña Juana de esta manera y es generalmente conocida por el diminutivo *Juanita*⁷.

La siguiente construcción que demuestra una distancia entre los interlocutores de diferente edad es la fórmula de tratamiento vocativa: *panno / panienko* (pol.) / *señorita* (esp.) + nombre propio.

Es necesario subrayar que en polaco la forma *panienko* + nombre propio ya ha caído completamente en desuso. Esporádicamente aún la usan las personas mayores de edad:

Panienko, a dokąd to? (pol) (¿Y señorita, a dónde va?)

con una cierta dosis de humor o ironía a las muchachas jóvenes o hasta a las chicas pequeñas. En español, la fórmula señorita + nombre en diminutivo ya no se usa prácticamente y puede ser interpretada como ofensiva o fuertemente irónica:

Señorita Juanita, ¡ayer se oyó mucho ruido en su habitación! (esp.)

Panienko Joanno, wczoraj słychać było z pokoju panienki straszny hałas. (pol.)

La siguiente fórmula de tratamiento que supone una distancia mayor y, al mismo tiempo, una menor familiaridad y confianza entre los interlocutores que las formas arriba citadas, es la construcción: *pan* (i) + nombre / *don* (doña) + nombre:

Panie Franciszku, jak się pan czuje? (pol.)

Don Francisco, ¿cómo se siente? (esp.)

7. El uso de los diminutivos en español depende del nombre de que se trate así como de cómo suene al oído. En las construcciones de este tipo, se usa más a menudo las formas diminutivas irregulares, tales como p. ej.: Dolores → Lola, Concepción → Conchita (esp.), etc.

De lo arriba mencionado desprende que en español el nombre propio no puede ser acompañado por la fórmula de tratamiento vocativa *señor*. Una construcción de este tipo posiblemente es admisible en la lengua coloquial pero, por lo general, es considerada poco cortés o incluso ofensiva. En cambio, las formas del género femenino adoptan las siguientes construcciones:

Pani Zofio, co pani dolega? (pol.).
*Doña Sofía, ¿qué le pasa?*⁸ (esp.).

En polaco también, al dirigirnos a las personas eclesiásticas, no empleamos las fórmulas de tratamiento *pan / pani* ni como pronombre personal ni como fórmula nominal vocativa. Puesto que en el presente artículo nos limitamos al empleo de nombre propio y apellido en las fórmulas de tratamiento, vamos a citar sólo algunos de los ejemplos más interesantes:

Księżę Grzegorzu, czy odprawił już ksiądz mszę? (pol.).
Padre Gregorio, ha dicho (usted) ya la misa? (esp.).

En polaco, a las monjas nos dirigimos: *Siostro* + nombre propio. En español para las monjas de clausura empleamos la fórmula de tratamiento *Sor* + nombre propio (esp.); para las demás *Hermana* + nombre propio (esp.).

Siostro Tereso, czy przyjdzie siostra do kaplicy? (pol.).
Hermana / Sor Teresa, ¿viene (usted) a la capilla? (esp.).

En las dos lenguas, con los nombres propios pueden aparecer también las siguientes fórmulas de tratamiento aplicadas a las personas eclesiásticas: *ojcze, matko, bracie* y sus respectivos correspondientes en español (vide tabla).

Al grupo de las fórmulas organizacionales (que se dan en el seno de una organización social o asociación) que en polaco pueden ir unidas con los nombres propios, podemos incluir: la fórmula de tratamiento de *Kolego / Koleżanko*, que se emplea normalmente en unos grupos sociales en los que «los factores decisivos del carácter interactivo son: la integración y la influencia mutua»⁹. Estas fórmulas contienen en sí muchos rasgos de la soli-

8. En español, la construcción *señora* + nombre propio es admisible en el lenguaje coloquial. De este modo puede dirigirse con respecto p. ej. una vecina a otra. En algunas partes de España el empleo de este tipo de construcciones es más frecuente.

9. K. Pisarkowa, (1979:5), la traducción al español hecha por las autoras del presente artículo.

daridad, pertenencia o filiación a un grupo social, pero al mismo tiempo mantienen una clara distancia verbal entre los interlocutores. Actualmente se emplean más por hábito, en algunos grupos profesionales (p. ej. entre los abogados, maestros, médicos, etc.). En español raramente ocurre que las citadas fórmulas aparezcan con el nombre propio.

Kolego (Piotrze), czy możesz mi przynieść te dokumenty? (pol.).
Colega, ¿puedes traerme estos documentos? (esp.).

IV. EL EMPLEO DE APELLIDOS COMO FÓRMULAS DE TRATAMIENTO VOCATIVAS EN POLACO Y ESPAÑOL

El apellido es una de las fórmulas nominales que se utiliza en español con mucha más frecuencia como fórmula de tratamiento que en polaco. Según Carrasco Santana (2002:101), en español es un tratamiento cuya frecuencia de uso, generalmente, decrece a medida que el conocimiento mutuo es mayor entre los interlocutores. Al igual que en el caso del nombre de pila, es necesario un mínimo conocimiento mutuo para que se pueda emplear, pero, sin embargo, este tratamiento está más especializado en las relaciones de proximidad media y baja, tanto en situaciones formales como no formales —pues es un apelativo que indica una relativa distancia y un cierto respeto, sobretodo si los lazos socio— afectivos son bajos. Dependiendo del grado de distancia, tanto en polaco como en español, el apellido puede ir acompañado de formas tuteantes o ustedeadas: en el primer caso, el grado de confianza con el interlocutor es mayor que en el segundo. En español el uso del apellido es propio de iguales de mediana edad que tienen un grado de conocimiento medio o bajo. Hay casos, en que el nivel de conocimiento es grande pero los lazos socio-afectivos son bajos; los interlocutores utilizarán entonces el apellido en posición vocativa como una forma que marque esta relación e indique una distancia respetuosa. Lo mismo, e incluso más frecuentemente, sucede si los interlocutores son de edad avanzada. En polaco, en general, en vez del apellido, se utilizan como apelativos, dependiendo de la situación y el contexto. Las construcciones *panie / pani + títulos profesionales, científicos o funcionales*, p.ej.: *panie redaktorze* (señor redactor), *pani profesor* (señora profesora), *panie mecenasie* (señor letrado). Ciertos títulos pueden ser utilizados independientemente de la situación, por ejemplo los estudiantes se dirigen al profesor *panie profesorze* (señor profesor) tanto en la universidad, como durante un encuentro en la calle. Los apelativos como *panie trenerze* (señor entrenador) y *panie redaktorze* (señor redactor) pueden ocurrir en una entrevista en un programa deportivo, sin embargo, los interlocutores no se tratarán así fuera del estudio. Tanto en

español como en polaco los títulos: *doktor* (pol.) y *doctor* (esp.) pueden aplicarse únicamente a las situaciones profesionales o relacionadas directamente con la profesión que ejerce una persona dada y corresponden al título académico real. Por supuesto, en ambas las lenguas, los títulos *doktor* (pol.) / *doctor* (esp.) corresponden a los médicos. En polaco, en vocativo no se usa la construcción *doktor* + apellido, sino *panie doktorze* / *pani doktor* + eventualmente el apellido¹⁰:

(*Pani*) *doktor (Flisek)*, proszę o napisanie tego referatu na jutro. (pol.)
(*Señora*) *doctora Ortega*, escriba esta conferencia para mañana,
por favor. (esp.)¹¹.

En caso de mayor confianza entre los interlocutores se utiliza, como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, formas *panie* / *pani* + nombre de pila, o bien *panie* / *pani* + nombre de pila en diminutivo.

En español, entre los interlocutores con posiciones sociales distintas, los que están en una posición superior —bien porque entre los interlocutores haya una relación de dependencia, bien porque pertenezcan a clases sociales distintas— utilizan con más frecuencia el apellido, siempre que sean cortes. Los subordinados o los que están en una posición social inferior, utilizarán el apellido, preferentemente, anteponiendo el tratamiento *señor*.

En polaco, el empleo del apellido y del pronombre *pan* / *pani* con verbo en la 3.^a persona es posible pero puede ser recibido como descortés o hasta humillante, visto que expresa la posición más baja del destinatario:

Kowalski, niech pan to przygotuje na jutro! (pol.)
*(Pérez, que lo tenga (usted) preparado para mañana) (esp.).

El subordinado se dirigirá al superior, dependiendo de la relación de dependencia entre ellos o del cargo del último, por *panie* / *pani* + título o cargo en forma vocativa:

Pani dyrektor, już wysyłam pani ten raport. (pol.)
*(Señora directora, ya le mando a usted este informe.) (esp.).

10. Sin embargo en polaco, estas construcciones se emplean únicamente en situaciones muy oficiales tales como p. ej.: durante las reuniones de un consejo de una facultad o del consejo de un departamento en la universidad. En el contacto cotidiano, el personal académico emplea entre sí las fórmulas *de pan* / *pani* + nombre propio. Para dirigirse a aquellos docentes universitarios que se hallan en posesión de la habilitación en adelante, se emplea la forma vocativa de *panie profesorze* / *pani profesor*.

11. En español el título de *señor/a doctor/a* + apellido, aparece únicamente en la lengua escrita cuando nos dirigimos oficialmente a una persona.

El uso del apellido junto con el tuteo es característico del ambiente escolar en ambos países. En Polonia los maestros suelen tratar de esa forma a alumnos de escuela secundaria (a los alumnos más jóvenes se usa normalmente el nombre de pila como forma vocativa). Desde el punto de vista de la pragmática podemos decir que el empleo del apellido y del pronombre del valor -HON *ty*, expresa la distancia al destinatario que ya no es un niño, pero su baja edad todavía no obliga al emisor a utilizar el pronombre +HON *pan / pani* con la forma verbal del verbo en tercera persona. En español las construcciones de este tipo pueden ocurrir aunque es mucho más frecuente el uso del nombre propio en semejantes consituaciones.

Kowalski, dlaczego nie *masz* pracy domowej? (pol.).
González, ¿por qué no *has hecho* los deberes? (esp.).

Dado que el sistema escolar favorece el uso del apellido, de la misma manera, pero simétricamente, se pueden también tratar los alumnos entre ellos, y a veces pueden continuar con este trato en la vida adulta (entre un grupo de amigos).

Piotrowski, pożycz mi linijkę! (pol.).
 ¡*Rodríguez*, préstame la regla! (esp.).

El apellido puede ser utilizado por los profesores también para alumnos de los últimos años del instituto y en la universidad pero ya con formas ustedeadas y con el vocativo *panie / pani* + apellido. En español utilizamos el apellido como forma vocativa y el ustedeadeo.

Comparemos los dos siguientes ejemplos:

Panie Nowak, co może nam *pan* powiedzieć o tym artykule? (pol.).
Ortega, ¿qué puede *usted* decirnos sobre este artículo? (esp.).

Si los iguales son jóvenes, la aparición del apellido es mucho menos frecuente, pues, en este grupo de edad, el hecho de pertenecer a la misma generación los aproxima de tal manera que cualquier signo de distancia sea poco común. Sin embargo, en ambas las lenguas, puede ocurrir la situación mencionada arriba, cuando los interlocutores se conocen desde la infancia escolar y utilizan entre ellos el apellido y las formas tuteantes del verbo.

El empleo del tratamiento vocativo *panie / pani* + apellido en polaco tiene también carácter regional y está restringido a la región de Poznań y Alta Silesia (1983:76). En el resto de Polonia se utilizarán, según las circunstancias, las descritas arriba formas neutrales *proszę pana / proszę pani* o formas del tipo *panie / pani* + título, o bien *panie / pani* + nombre de pila.

V. CONCLUSIONES

El presente artículo tenía por objetivo mostrar las diferencias en el empleo de los nombres propios y apellidos como las fórmulas de tratamiento vocativas así como su unión con algunas de las fórmulas de tratamiento. Esperamos que nuestro corto y sucinto análisis haya demostrado por lo menos los puntos más destacados del empleo de estas fórmulas en español y polaco, así como las diferencias y analogías entre ambas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Carrasco Santana, A. (2002): *Los tratamientos en español*, Valladolid.
- Carricaburo, N. (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid, Arco Libros.
- Denst, E. (2001): *Paradigma pronominal y verbal de la segunda persona en el uso hispánico*, Tesis de licenciatura, Varsovia, Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos.
- Escandell Vidal, María Victoria, (1993): *Introducción a la pragmática*, Anthropos, Madrid.
- Fernández, M. (2003): *Constitución del orden social y desasosiego: pronombres de segunda persona y fórmulas de tratamiento en español*.
http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_fernandez.pdf
- Huszcza, R. (1996): *Honoryfikatywność. Gramatyka. Pragmatyka. Typologia.*, Warszawa.
- , (1980): *O gramatyce grzeczności*, in: *Pamiętnik Literacki*, I, pp. 175-186.
- Łaziński, M. (1999): «Pan ksiądz i inni panowie. Wtórna funkcja lekceważąca jednostki *pan* w polszczyźnie» w *Poradnik Językowy*, 577; 29-38, 578; 19-28.
- Marcjanik, M. (2001): *W kręgu grzeczności*. Kielce.
- Tomiczek, E. (1983): *System adresatywny wspó łczesnego języka polskiego i niemieckiego. Socjolingwistyczne studium konfrontatywne*. Wroc ł aw.
- Pisarkowa, K. (1979): «Jak się tytu łujemy i zwracamy do drugich» w *Język Polski* I, s. 5-17.

	<i>Polaco</i>	<i>Español</i>	<i>Concur. con nomb. propios en español</i>	<i>Concur. con apell. en español</i>	<i>Concur. con nomb. propios en polaco</i>	<i>Concur. con apell. en polaco</i>
Nombre	Jan/Janie	Juan				
Apellido	Nowak	Ortega				
<i>Tratamiento</i>						
Estándar						
	Panie	Señor	+	+	+	+
		Don	+	-	+	+
	Pani	Señora	+	+	+	+
		Doña	+	-	+	+
	Panno/Peanienko	Señorita	+	+	+	-
	Księżę	Padre	+	+	+	-
	Matko	Madre (rel.)	+	-	+	-
	Siostró	Hermana/Sor	+	-	+	-
	Bracie	Hermano	+	-	+	-
Organizacional						
	Kolego	Colega	-	-	+	+
	Towarzyszu	Camarada	-	-/+	+	+
	Obywatelu	Ciudadano	-	-/+	-	+
Profesional						
a) Establecida	Profesorze	Profesor	+	+	-	-/+
	Doktorze	Doctor	+	+	-	-/+
	Mecenasie	Licencia./Letra.	-	+	-	-/+
	Prezydencie	Presidente	-	+	-	-/+
	Prezesie	Presidente	-	+	-	-/+
	Ambasadorze	Embajador	-	+	-	-
	Konsulu	Cónsul	-	+	-	-
b) Situacional	Dyrektorze	Director	-	+	-	-/+
	Shretarzu	Secretario	-	+	-	-/+
	Sędzio	Juez	-	+	-	-/+
	Sędzio (sportowy)	Árbitro	-	+	-	-/+
	Pułkowniku	Coronel	-	+	-	+
	Mistrzu	Maestro	-	+	+	-
	Mistrzu	Oficial	-	+	-/+	-/+
	Majstrze	Maestro	-	+	-/+	-/+
	Trenerze	Entrenador	-	+	-/+	-/+
	Siostró	Enfermera	+	-	+	-
	Inspektorze	Inspector	-	+	-	+
	Komisarzy	Comisario	-	+	-	+
	Władzo	Guardia	-	-	-	-

	<i>Polaco</i>	<i>Español</i>	<i>Concur. con nomb. propios en español</i>	<i>Concur. con apell. en español</i>	<i>Concur. con nomb. propios en polaco</i>	<i>Concur. con apell. en polaco</i>
b) Situacional	Dyrektorze	Director	-	+	-	-/+
Ceremonial	Magnificencio	Magnificencia	-	-	-	-
	Ekscelecio	Excelencia	-	-	-	-
	Eminencio	Eminencia	-	-	-	-
	Świątobliwość	Santidad	-	-	-	-
	Wysokość (Król)	Majestad	-	-	-	-
Familiar	Tata/tato	Papá/Papa	-	-	-	-
	Mama/Mamo	Mamá	-	-	-	-
	Synu	Hijo	-	-	-	-
	Córko	Hija	-	-	-	-
	Dziadek/Dziadku	Abuelo	-	-	-/+	-
	Wujek/Wujku	Tío	-/+	-	-/+	-
	Braciszku	Hermanito	-	-	-	-
	Siostrzyczko	Hermanita	-	-	-	-
	Kumie	Compadre	-	-	-/+	-
	Teściu	Suegro	-	-	-	-
Circuns.	Rodacy	Compatriotas	-	-	-	-
	Szefie	Jefe	-	-	-	-
	Stary	Hombre	-	-	-	-
	Sąsiedzie	Tío/Macho	-	-	-	-
	Kochanie	Vecino	-	-	-	-
		Amor/Querido	querido	-	Kochanie +	-
		cariño	lengua escr.	-	lengua escr.	-
	Dziecko	Hijo/a	-	-	-	-
	Chłopce	Joven/chico	-	-	-	-
		chaval	-	-	-	-
	Draniu	Mamarracho	-	-	-	-
		Gamberro	-	-	-	-
	Smarkaczu	Mocoso	-	-	-	-
		Enano	-	-	-	-

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE CIENTÍFICO-TÉCNICO. A PROPÓSITO DEL LÉXICO CIENTÍFICO-TÉCNICO DE LA ARQUEOLOGÍA.

GONZALO ÁGUILA ESCOBAR

1. INTRODUCCIÓN

En las Jornadas anteriores poníamos de manifiesto la importancia del lenguaje para la ciencia y cómo éste no era un simple soporte, sino que constituía la Ciencia misma. La Ciencia empieza en la palabra y el giro copernicano de la filosofía da cuenta de este hecho y dota al lenguaje de una situación privilegiada en el conocimiento científico. Como diría la filosofía analítica, los problemas filosóficos y científicos son, en realidad, problemas lingüísticos. Ahora bien, como explica Adrados, «el problema de la lengua, en definitiva, está en el centro del problema no sólo de la descripción científica, sino, sobre todo, de la concepción de la Ciencia misma». O dicho de otro modo más categórico, «una ciencia no comienza a existir o no puede imponerse como tal, más que en la medida en que consigue encajar los conceptos en sus denominaciones». El lenguaje, pues, funciona como verdadero director de la ciencia. Podríamos decir como Winckler que «a través del lenguaje y las maneras de decir se construye el objeto de la ciencia». La autora argentina, en la línea de Foucault, considera que «no existe ni un tema ni una disciplina, sino estrategias discursivas que constituyen una disciplina como tal». Así, cualquier ámbito científico, cualquier conocimiento de la realidad, «no es una entelechia, sino un modo particular de describir determinados objetos». Un geólogo y arqueólogo, delante de una misma piedra, generarán estrategias de acceso diferentes y por tanto discursos distintos que conllevarían a su vez disciplinas variadas, pues es

siempre el discurso el que construye los objetos de la ciencia: «aquello que no está dicho, no es objeto de la ciencia», o lo que es lo mismo, «es cognoscible todo lo que puede ser expresado y sobre ello es sobre lo único que puede hablarse».

Desde la convicción de que lenguaje y ciencia son las caras de una misma moneda, proponemos nuevas perspectivas en el estudio y enseñanza del lenguaje científico-técnico teniendo como referencia el LCT de la Arqueología.

1.1. *El lenguaje científico-técnico en el marco teórico de los lenguajes especiales*

Los conceptos de «lenguaje de especialidad» y «lenguaje científico-técnico» con los que se asocia todo lenguaje perteneciente a una disciplina científica, lejos de estar perfectamente definidos y clarificados, representan una gran dificultad teórica y metodológica e incluso denominativa, hasta el punto de que algunos autores niegan su existencia como tal o en el extremo contrario, consideran que todas las palabras de la lengua son técnicas y por tanto, no podría establecerse una división tradicional entre lengua común y lengua especializada. En el término medio se hallan los que defienden la existencia de un lenguaje especializado y dentro de él, unos subgrupos entre los cuales se encontraría el de los lenguajes científico-técnicos.

Y es que, como expone Cabré, «resulta difícil, por no decir imposible, trazar una línea divisoria nítida entre la noción de lo que es general o especializado aplicada a cualquier campo relativo al conocimiento o al lenguaje». Esta complejidad ha originado una gran heterogeneidad teórica respecto a la naturaleza de los lenguajes especiales, hasta el punto de cuestionar su existencia misma. Para algunos teóricos como Lerat o Alpizar, la lengua es única y por tanto, «los llamados “lenguajes de especialidad”, o tecnolectos, no son más que especializaciones de determinados elementos de la única lengua general», por lo que sería inconsecuente hablar de ellos. Entre los que sí consideran la existencia de los lenguajes de especialidad no hallamos sin embargo una unificación de criterios a la hora de definir el objeto de estudio. Esto explica que, bajo esta denominación, se incluyan elementos muy variados e incluso contradictorios como en la definición de Wulff, para quien dentro de las lenguas especiales cabría el concepto de dialecto.

En líneas generales podemos decir que los lenguajes especiales se definen en relación a la lengua común o general de la que son subsidiarios o, como destacan muchos autores, se hallan en relación de inclusión

respecto a la lengua general y en relación de intersección respecto a la lengua común. Esta serie de apreciaciones nos remite inexorablemente al concepto de «diasistema» de Coseriu, por el cual «una lengua histórica no es sólo un “sistema lingüístico”, sino un “diasistema”, un conjunto de “sistemas lingüísticos”, entre los que hay a cada paso coexistencia e interferencia». Por tanto, se puede hablar de un *continuum* de sistemas lingüísticos entre los que se hallarían la lengua común y los lenguajes especiales, así como las diferencias diatópicas, diafásicas, diastráticas, etc. En definitiva, los lenguajes especiales se definen en relación a la lengua común que a su vez es un subconjunto de la lengua considerado como «no marcado», puesto que es el elemento que se más se acerca a la idea de «lengua funcional» de Coseriu, aunque, como él mismo aprecia, no coincide con ella.

Ahora bien, la especialización de un texto, como generalmente se ha atribuido, no se debe tan sólo a su temática, pues como explica Cabré sería muy difícil determinar cuáles son los criterios por los que un tema es o no especializado. Cuando hablamos de especialización no tenemos más remedio que acudir a criterios pragmáticos, puesto que desde el punto de vista lingüístico, la gramática que se emplea en la comunicación especializada es la misma que en las situaciones comunicativas no marcadas. Desde esta perspectiva pragmática se consideran tres elementos fundamentales: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación. Respecto a la temática, el conocimiento especializado se diferencia del conocimiento general en que éste se adquiere de forma consciente y dentro de un marco de instrucción explícito; los usuarios de los lenguajes especiales son los especialistas de cada una de las materias, y la situación de comunicación se produce dentro de los parámetros de formalidad y referencialidad que exige toda comunicación de estas características. Esta comunicación especializada a la que hemos aludido se lleva a cabo a través de los llamados textos especializados que son, en definitiva, la concreción de lo abstracto, el único elemento visible y analizable de lo que denominamos como lenguajes especiales.

En suma, podemos decir que el concepto de lenguaje especial es un constructo metodológico que discrimina en el *continuum* de la lengua general considerada como diasistema aquel segmento subsidiario de la lengua general, que se caracteriza por cuestiones pragmáticas tales como la temática, los usuarios o la situación comunicativa, y algunas cuestiones lingüísticas como el léxico, las frecuencias estructurales o las funciones del lenguaje.

Dentro de la gran heterogeneidad teórica respecto a la naturaleza de los lenguajes especiales, parece haber un consenso entre los lingüistas respecto a la división interna de los mismos en tres grupos:

1. El argot.
2. Los lenguajes sectoriales.
3. Los lenguajes científico-técnicos.

Este tercer grupo, el de los LCT, lo forman como expone Rodríguez Díez, «las nomenclaturas específicas de cada una de las ciencias o disciplinas científicas en cuanto a tales productos científicos», sin embargo, este concepto de nomenclatura no puede denominar el léxico específico de los LCT, pues tan sólo designa un tipo específico del mismo que sólo poseen algunas de las ciencias más especializadas como la Química o las Matemáticas, es decir, la nomenclatura es un elemento más que forma parte del léxico de un LCT. Por ello, preferimos la definición de Gutiérrez Rodilla por la cual el LCT es el «conjunto de todos los sublenguajes especializados de las diversas ramas de la ciencia y de la técnica», abriendo más tarde la noción a «todo mecanismo utilizado para la comunicación, cuyo universo se sitúa en cualquier ámbito de la ciencia, ya se produzca esta comunicación exclusivamente entre especialistas, o entre ellos y el gran público, sea cual sea la situación comunicativa y el canal elegido para establecerla». Quiere decir esto, que este concepto de LCT incluye todos aquellos aspectos relacionados con el lenguaje de la ciencia y la técnica y que por consiguiente, la comunicación especializada de la Arqueología se comprende dentro de este grupo.

2. GRANDES TÓPICOS EN EL ESTUDIO DEL LCT A RAÍZ DE LA DISTINCIÓN ENTRE TÉRMINO Y PALABRA

Aceptando la existencia hipotética de los lenguajes especiales y dentro de ellos, del LCT, podemos descubrir que muchas de las características generales atribuidas tradicionalmente a este parcela de la lengua como pueden ser la monosemia, la universalidad, el tipo de léxico o el predominio de la función referencial, resultan contradictorias a la luz de los hallazgos que ofrece la práctica en el análisis lingüístico de la cada una de las ciencias y en este caso, de la Arqueología.

La cuestión de las unidades especializadas de los LCT representa uno de los escollos más importantes dentro de la lingüística actual, puesto que su delimitación conceptual se resuelve en la distinción entre término y palabra que comienza desde el estructuralismo de Saussure, y se afianza en la semántica estructural de Coseriu, Ullmann, Baldinger, Pottier, Greimas, Trujillo o Gregorio Salvador, encontrando su oposición directa en las últimas corrientes lingüísticas procedentes sobre todo de la Teoría Comunicativa de la Terminología.

Pero es sobre todo Coseriu, el que explicita la diferenciación entre estas dos clases de léxico que de algún modo u otro ya se dejaba intuir en Saussure: un léxico estructurado y lingüístico, y un léxico nomenclator y terminológico. Para Coseriu, las terminologías científicas y técnicas, así como las terminologías y nomenclaturas populares (términos de los oficios, clasificaciones botánicas y zoológicas,...) «no pertenecen al lenguaje ni, por consiguiente a las estructuraciones léxicas del mismo modo que las “palabras usuales”: constituyen utilizaciones del lenguaje para clasificaciones diferentes (y, en principio, autónomas) de la realidad o de ciertas secciones de la realidad». Esto implica el hecho de que para las ciencias, las palabras son lo sustitutos de las cosas por lo que la significación coincide con la designación, que es para Coseriu «la referencia a la realidad entendida como extralingüística, o bien esta realidad misma (en cuanto “representación”, “hecho”, “estado de cosas”), independientemente de su estructuración por medio de tal o cual lengua».

En definitiva, Coseriu asienta las bases para la distinción entre término y palabra, entre léxico estructurado y léxico nomenclator, entre palabras y cosas. Las palabras serían «unidades léxicas que pertenecen por naturaleza al sistema lingüístico, en tanto que portadoras de significados de base estrictamente lingüística; los términos designan realidades de naturaleza extralingüística que incorporamos al juego elocutivo por vía de la experiencia, del conocimiento».

Esta concepción dicotómica entre término/palabra conlleva una serie de implicaciones teóricas que el mismo Coseriu anota y que, si observamos cualquier manual sobre el léxico científico-técnico, constituyen el fundamento de su caracterización. Así, el hecho de que «la mayoría de las terminologías no [*pertenezcan*] a las lenguas más que por sus significantes», implica que su significado sea subidiomático e interidiomático, es decir, que pertenezca a ámbitos especializados y a la vez se caracterice por su universalidad. Esto además conlleva una facilidad a la hora de traducir los términos, pues traducción en este caso, consiste simplemente en sustituir los significantes. Ahora bien, entre las consecuencias teóricas más importantes de la distinción término/palabra es la de la precisión, pues implica toda una serie de rasgos que son auténticos lugares comunes dentro de la teoría del léxico científico-técnico como son la monosemia, monorreferencialidad, ausencia de sinonimia, denotación, neutralidad, predominio de la función referencial, etc. Estos rasgos propios de la terminología científica parten de la idea de Coseriu de que «las delimitaciones científicas y técnicas son delimitaciones en la realidad objetiva como tal» y por ello, «las delimitaciones terminológicas son precisas, en relación con la realidad designada, y son delimitaciones definidas o definibles por criterios “objetivos”». Sobre esta idea descansa el principio de «consustancialidad cuantitativa» de Rodríguez Díez, que se erige como

uno de los pilares que define el LCT. Este lingüista, tras la distinción entre signo lingüístico y signo científico, considera que éste último se rige por el principio de consustancialidad cuantitativa o también llamado biunivocidad, que se define como la correspondencia uno a uno entre el significante y el significado del signo. Y de este principio referido, se derivan toda una serie de rasgos asociados a la idea de precisión:

1. Ausencia de los fenómenos de polisemia y sinonimia.
2. Ausencia de connotación.
3. Predominio de la función representativa del lenguaje.

Sin embargo, el análisis del léxico científico-técnico de algunas disciplinas científicas como la Arqueología pone de manifiesto las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica, pues muchos de estos rasgos esenciales como la monosemia o la universalidad no se cumplen.

Así, frente a la semántica estructural y sus postulados teóricos que distinguen entre término y palabra desde la pertenencia o no a la estructura de la lengua, se sitúan aquellos lingüistas para los que esta divergencia no se debe a cuestiones de lengua, sino más bien a cuestiones de carácter pragmático, puesto que no existe separación real entre el lenguaje especializado y el lenguaje natural, pues los lenguajes especiales son un elemento más dentro del *continuum* de la lengua general. Es por esto que Alpizar considera que «el término es tan signo lingüístico como cualquier unidad léxica de las áreas no especializadas, y los hablantes científicos y técnicos son tan hablantes como el resto. Las diferencias entre “término” y “no término” son de tipo pragmático, no formal, funcional ni semántico». Y en este sentido se expresa Vangehutchén cuando dice que «los términos no son unidades autónomas que constituyen un léxico especializado separado del léxico general, sino unidades lingüísticas que activan su contenido semántico especializado en función de las características pragmáticas de la situación en la que se emplean». Por tanto, como clarifica Cabré, «las unidades no son inicialmente ni palabras ni términos, sino solo potencialmente términos o no términos [...] el carácter de término se activa en función de su uso en un contexto o situación adecuados». Y Cabré termina definiendo los términos como «unidades léxicas activadas singularmente por sus condiciones pragmáticas».

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS LCT A RAÍZ DE LA NUEVA PERSPECTIVA

En consecuencia, si los términos son considerados como signos lingüísticos al mismo nivel que las palabras, entonces éstos, en su existencia real, participan

de los mismos fenómenos que cualquier otro. Es decir, si despojamos al término de cualquier tipo de especificidad marcada por la relación significante/significado y por tanto, consideramos que no hay diferencias en el plano lingüístico, entonces la naturaleza del término se iguala a la de la palabra, lo que le hace participe como tal de todos los fenómenos propios de un elemento de su clase y explica que a su vez, en la terminología de una ciencia, se puedan hallar fenómenos de sinonimia, polisemia, variaciones regionales, etc. Esta equiparación lingüística entre término y palabra posibilita un acercamiento distinto a los rasgos esenciales del léxico científico-técnico:

1. En primer lugar, cabe destacar que no todo el léxico de una ciencia se compone de términos específicos y que al mismo tiempo, no todos estos términos presentan el mismo grado de especialización. Algunos autores coinciden en distinguir tres grandes grupos:

- a) Vocabulario común.
- b) Vocabulario científico general.
- c) Vocabulario especializado, técnico o terminológico.

Aplicando el criterio de especialización, se pueden distinguir en el seno de las terminologías científicas las siguientes áreas:

- a) Zona ultraespecializada.
 - b) Zona central.
 - c) Zona de transición entre lengua común y léxico científico-técnico.
2. Si se observa la composición léxica del LCT, podemos advertir en ella la idea ya referida de que los lenguajes especiales y por tanto, el LCT, pertenece a la lengua natural y constituye un *continuum* entre la especialización y la banalización. Como consecuencia de esta pertenencia a la lengua y teniendo en cuenta el presupuesto teórico de que las unidades no son palabras ni términos, sino que su singularidad se activa por razones pragmáticas, es fácilmente comprensible uno de los fenómenos más importantes del LCT como es el trasvase continuo de unidades léxicas entre la lengua común y el LCT puesto que al no establecerse diferencias naturales sino usuales, las unidades pueden emplearse en uno u otro extremo del *continuum*. Esto implica además, que los términos especializados, en su contacto con la lengua común, adquieran significados figurados, usos sinonímicos, que pueden repercutir en la ciencia.
 3. La equiparación entre término y palabra respecto a la lengua implica, desde el punto de vista teórico, el hecho de que los términos participen como cualquier unidad lingüística de fenómenos tan comunes como la

sinonimia o la polisemia frente a la univocidad siempre asignada. Y esta consideración teórica se verifica en la práctica cuando constatamos que un concepto es designado con diferentes términos según las escuelas o corrientes teóricas, o cuando un término posee diferentes acepciones en el seno de una disciplina como es el caso del término «lado», que en el seno de la Geometría presenta cinco acepciones distintas como se refleja en el *DRAE*. En el ámbito de la Arqueología, la subdisciplina que se encarga del estudio de las prácticas funerarias de las sociedades pretéritas se denomina «arqueología funeraria» y también, «arqueología de la muerte»; y en este mismo ámbito de conocimiento, un término como «hábitat» presenta cuatro acepciones distintas: este término proviene de la Biología donde designa según el *DRAE*, el «lugar de condiciones apropiadas para que viva un organismo, especie o comunidad animal o vegetal». Cuando este concepto se aplica a las comunidades humanas consideradas también como una especie u organismo, su significado varía considerablemente e incluso, como destaca el *Diccionario de Arqueología* coordinado por Alcina, dependiendo del empleo en el contexto americano o europeo: en Europa, el hábitat se define según este diccionario, como el «medio en el que se instalan las sociedades humanas y el modo en que organizan ese medio» y a la vez designa el «conjunto de vestigios que testifican el hecho de la instalación humana durante un tiempo suficiente como para haber estructurado el conjunto del sitio»; en América, se utilizan dos términos diferentes: «hábitat» y «asentamiento» con acepciones distintas a las empleadas en el ámbito europeo.

4. Relacionado con lo anterior y como vemos en el caso de «hábitat», es muy común en el léxico de la ciencia que un término originario de una disciplina se integre en el entramado terminológico de otra materia receptora. En el seno de esta nueva disciplina caben dos posibilidades: que se emplee con el mismo significado originario, o que se modifique ligeramente con objeto de adaptarlo a sus propias necesidades. En estos supuestos, no podrá hablarse de homonimia sino del mismo signo en el primer caso, y de polisemia en el segundo.

Este fenómeno es muy común en materias interdisciplinarias como la Arqueología que se nutre de numerosos términos procedentes de otras disciplinas con las que comparte o toma prestado elementos teóricos o prácticos. Así, el término «colapso» se emplea en numerosos ámbitos como la medicina, la economía, la geología o la arqueología. La Arqueología toma su significado de la Geología, aunque adaptándola a sus necesidades y aplicándolo por tanto, al hundimiento de los estratos arqueológicos.

5. Como consecuencia de estos presupuestos y de la constatación práctica, la metáfora que había sido un elemento casi exclusivo de la literatura y la retórica, —y por supuesto—, excluida de la ciencia, comienza a considerarse como explica Vangehutchter, imprescindible para la denominación de nuevas realidades porque permite expresar lo nuevo en función de lo ya experimentado». Y en contra de lo que pudiera esperarse, las metáforas aportan a la ciencia precisión designativa. No obstante, y en relación con la metáfora literaria tradicional, hay quienes consideran que la metáfora de la ciencia no debe equiparse a ella pues a diferencia de ésta, —que aspira a la belleza causada por la peculiaridad, el extrañamiento y lo inusitado de la imagen—, las metáforas científicas son metáforas muertas, petrificadas, que dejan de ser metáforas para convertirse en términos.
6. Otro de los rasgos atribuidos con asiduidad al léxico de la ciencia es el de la no ambigüedad, pues como explica Martín Camacho, «el vocabulario científico está desprovisto de ambigüedad debido a su independencia del contexto. [...] los términos ni presentan sentidos divergentes en virtud de la situación en que se emiten ni necesitan remitirse a ella para concretar su designación, frente a la dependencia contextual intrínseca del léxico común». Y pone como ejemplo la comparación entre una oración como «Juan es un niño» y «el argón es un gas noble», donde la palabra «niño» puede adoptar distintos sentidos, mientras que «argón» significa siempre lo mismo. Ahora bien, en una sentencia como «la cultura es el alma de los pueblos» o «el yacimiento fue saqueado», tanto el término «cultura» como «yacimiento» son de gran ambigüedad, pues necesitan de un contexto en donde se explicité desde qué posición se define cultura, si se refiere a la cultura material, a la física o a la arqueológica, y a qué tipo de yacimiento se alude, es decir, si es arqueológico, geológico, minero, etc. Es el contexto el que nos posibilita atisbar que el yacimiento es arqueológico y que han sido unos huaqueros los que han llevado a cabo el saqueo, pero necesitamos precisamente de ese contexto para saberlo. La ambigüedad o no ambigüedad dependerá no de una cuestión innata y preconcebida del término, sino del grado de especialización del mismo.
7. Por último, la universalidad es uno de los rasgos que caracterizan a la terminología y que como ya hemos referido a propósito de Coseriu, proceden de su carácter interidiomático debido a que los términos según este lingüista, sólo pertenecen a la lengua por sus significantes lo que además propicia su traducibilidad. La realidad que ofrece el léxico científico, sin embargo, es bien distinta, pues la variación interlingüística e incluso, como hemos visto, la variación en el seno de una misma lengua

y una misma disciplina es una constante. Esto explica por ejemplo, que el *Diccionario Arqueológico* de Fernández Diste o la *Terminología del análisis lítico* de G. Winchckler, ambos elaborados en el contexto de la arqueología americana, presenten algunas peculiaridades que en España no se emplean. Incluso, dentro de un mismo territorio de acción, y de una misma disciplina, un mismo objeto de estudio no es designado de la misma manera según las escuelas o las corrientes de pensamiento. Por todo ello, la universalidad de los términos queda en entredicho y dependerá una vez más, de la especialización y alcance de la disciplina.

8. Como idea final que resume cada una de estas dialécticas entre lo considerado tradicionalmente y las nuevas propuestas, entre el apriorismo y lo «a posteriori» del análisis, hay que considerar el concepto de «variación» por el cual, los términos considerados como signos lingüísticos están sujetos a la variación denominativa, dialectal, funcional, etc., lo que explica que la terminología científica pueda estar sujeta a fenómenos como la sinonimia, polisemia, ambigüedad, connotación, variación interlingüística, etc.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los estudios llevados a cabo sobre el léxico empleado en disciplinas científicas han puesto de manifiesto que las características tradicionales asignadas no corresponden con la realidad, pues ésta nos muestra que la naturaleza de este léxico es muy variada y que por supuesto, participa de todos y cada uno de los fenómenos de la lengua. Ahora bien, esto no quiere decir que la lengua natural no pueda satisfacer o no satisfaga las aspiraciones de la ciencia, sino que aquello que la ciencia precisa no constituye una realidad innata en la lengua. Es por ello, que la precisión de la ciencia debe ser considerada como un ideal al que hay que aspirar y pretender y no como una realidad que pertenece de manera innata a las ciencias desde su constitución. Aún más, mientras se siga pensando que la rigurosidad y la univocidad de las ciencias vienen caídas del cielo y no de la mano de lingüistas y científicos, la terminología científica y en consecuencia, la ciencia misma, seguirán estancadas en su propia inmovilidad. La precisión de los términos es un *desideratum* y no una realidad. La precisión de las ciencias dependerá del grado de especialización de cada una de las materias, de su formalización, de su desarrollo teórico, de la madurez, de la intervención por parte de las instituciones lingüísticas y científicas, etc. Y en este sentido, se puede deducir la imposibilidad de hablar de la precisión como un rasgo general aplicado a todas las ciencias, sino que ésta variará según el grado de espe-

cialización de cada una de las disciplinas. Los términos de una disciplina serán más precisos en tanto y en cuanto, ideal y realidad, estén cada vez más próximos.

En consecuencia, no es recomendable hablar de lenguaje científico-técnico de manera general, sino más bien especificando en cada ámbito tal y como hemos sostenido, ya que cada una de estas materias posee unas peculiaridades lingüísticas que deben ser consideradas y expuestas de manera independiente. Tan sólo mediante un estudio lingüístico individual podremos ir descubriendo la situación lingüística verdadera de cada una de las ciencias y con ello, estar en disposición de describir lo que entendemos por LCT. Hemos de abordar el LCT uno a uno puesto que, aunque en líneas generales se puede hablar de un LCT en singular, pues como señala Gutiérrez Rodilla, «son más los puntos comunes que los divergentes», estimamos que el estudio del LCT debe abordarse de manera individual describiendo estos lenguajes científico-técnicos mediante un análisis previo de los mismos y no desde una serie de presupuestos teóricos tradicionales y comunes a todas los lenguajes especializados pertenecientes a las disciplinas científica, y todo ello, con el fin de dotar a la ciencia y su lengua de la precisión y el rigor que exigen.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, J. J., *Lenguaje y filosofía*, Octaedro, Barcelona, 1993.
- Ahumada, I., «Problemas de definición enciclopédica en las palabras especializadas», en Bargalló, M. *et alii* (coords.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del simposio Hispano-Austriaco*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 2001, págs. 59-68.
- Alpizar Castillo, R., *¿Cómo hacer un diccionario científico-técnico?*, Memphis, Buenos Aires, 1997.
- Benvenistes, É., «Genèse du terme scientifique», en É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, París, 1974, págs. 247-253.
- Cabré, M. T.,
- *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*, Antártida/Empuries, Barcelona, 1993.
 - *La terminología. Representación y comunicación*, IULA, UPF, Barcelona, 1999.
 - «Sumario de principios que configuran la nueva propuesta teórica», en Cabré, M. T. y FELIÚ, J. (eds.), *La terminología científico-técnica*, IULA, UPF. Barcelona, 2001, págs. 19-25.
- Cabré, M. T. y Feliú, J. (eds.), *La terminología científico-técnica*, IULA, UPF, Barcelona, 2001.

- Cabré, M. T., *et alii*, «Las características del conocimiento especializado y la relación con el conocimiento general», en M. T. Cabré y J. Feliú (eds.), *La terminología científico-técnica*, IULA, UPF, Barcelona, 2001, págs. 173-186.
- Cartagena, N., «Acerca de la estructura léxica de los textos españoles especializados», en *Sendebarr*, Vol. 7, Granada, 1996, págs. 97-109.
- Coseriu, E.,
 —, *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977.
 —, *Gramática, semántica, universales. Estudios de lingüística funcional*, Madrid, Gredos, 1978.
- Estany, A., «La conceptualización de la realidad», en M. T. Cabré y J. Feliú (eds.), *Terminología y cognición*, Institut universitari de Lingüística aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2001, págs. 39-75.
- Ezquerria, R., «El vocabulario general de orientación científica y sus estratos», en *RSEL*, 7 (2), 1977, págs. 178-189.
- Fort Cañelas, M., «Terminología específica y su difusión en la lengua común», en M. Bargalló *et alii* (coords.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del simposio Hispano-Austriaco*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 2001.
- Gómez de Enterría, J., «Últimas tendencias neológicas en la prensa económica», en *La neología en el tombant del segle*, Barcelona, IULA, 2000, págs. 75-83.
- Gutiérrez Rodilla, B. M., *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*, Península, Barcelona, 1978.
- Lerat, P., *Las lenguas especializadas*, Ariel, Barcelona, 1997.
- Martín Camacho, J. C., *El vocabulario del discurso científico-técnico*, Arco-Libros, Madrid, 2004.
- Mondejar, J., «Sobre palabras y términos (“Wortfeld” frente a “Sachfeld”）」, en *RSEL*, 1991, págs. 11-34.
- Schifko, P., «¿Existen los lenguajes de especialidad?», en M. Bargalló *et alii* (coords.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica. Actas del simposio Hispano-Austriaco*, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, 2001, págs. 21-29.
- Rodríguez Adrados, F., «La lengua en la ciencia contemporánea y en la filosofía actual», en *RSEL*, 1973, 3(2), págs. 297-321.
- Rodríguez Díez, B.:
 —, *Los lenguajes especiales. El léxico del ciclismo*, Colegio Universidad de León, León, 1981.
 —, «Lo específico de los lenguajes científico-técnicos», en *Archivum*, XXVII-XXVIII, 1977-1978, págs. 485-521.
- Trujillo, R., «El lenguaje de la técnica», en *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Fundación Juan March, Madrid, 1974, págs. 195-211.
- Vangehutchten, L., *El léxico del discurso económico empresarial: elaboración de una metodología con vistas a su descripción y enseñanza en ELE*, Louvain-la-Neuve, Tesis doctoral, 2002-2003.

Vila Rubio, M. N. y Casanovas Catalá, M., «Lengua especializada y lexicografía», en M. N. Vila *et alii* (eds.), *Así son los diccionarios*, Universitat de Lleida, Lleida, 1999, págs. 121-145.

Winckler, G.,

—, «La semiótica y la descripción de los objetos líticos en Arqueología», en 66.º *Encuentro anual de la Society for American Archaeology, Simposio «Artifacts as signs: approaches to the study of meanings*, New Orleans, Abril 18-22, 2001.

—, «Algunos criterios generales preliminares» publicados en la página de internet www.winckler.com.ar. Fecha de consulta: Agosto 2002.

Wulff, E., *Lenguaje y lenguas*, Salvat, Barcelona, 1981.

RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LÉXICO

CARMEN ÁVILA MARTÍN

Los cambios introducidos en la enseñanza de la Lengua en los últimos años hacen necesario un cambio en la metodología empleada. Una enseñanza memorística y teórica ha dado paso a una metodología activa y de participación. Y además, en lo que respecta la enseñanza del léxico ese cambio metodológico va relacionado con cambios en la descripción teórica sobre el funcionamiento del lenguaje, es decir, nace de las investigaciones en los diferentes campos teóricos en las disciplinas lingüísticas y en la Lingüística Aplicada además de los avances en Pedagogía.

Entre las destrezas que los alumnos deben adquirir en sus años de aprendizaje está el de mejorar su conocimiento del léxico. Esta mejora está relacionada con otros mecanismos de comprensión y conocimiento del mundo que condicionan el aprendizaje. Nuestro objetivo es reflexionar sobre los métodos más frecuentes en la enseñanza del léxico, pues los avances en las investigaciones lingüísticas mejoran las propuestas que se ofrecen para su enseñanza y aprendizaje. Entre estas propuestas para la enseñanza del léxico coexisten planteamientos tradicionales con otras innovadoras porque en ciertos aspectos han funcionado o responden a aspectos concretos de la descripción lingüística. En la enseñanza y aprendizaje del léxico confluyen también una serie de factores que tienen que ver con el desarrollo y difusión de los distintos métodos de análisis lingüístico.

En líneas muy generales, en los años sesenta se iniciaron los análisis de tipo estructural en los que era fundamental el concepto de sustitución. La preeminencia de modelos de descripción sintáctica de los años setenta dio lugar a un modelo de enseñanza donde predominaba el análisis gramatical. Un cierto agotamiento en los planteamientos sintácticos hizo que se desa-

rollara el estudio del componente léxico de una lengua a partir de planteamientos estructurales, con la denominada *lexemática*: con las redes asociativas o campos semánticos. El desarrollo a partir de los años setenta de las concepciones textuales dio lugar a modelos de aprendizaje basados en la tipología textual. Las últimas tendencias han desarrollado modelos comunicativos que implican los conocimientos situacionales y discursivos en el manejo del lenguaje. La descripción del nivel gramatical de una lengua no es suficiente para el aprendizaje de una lengua, pues hay que tener en cuenta otros saberes lingüísticos. Se han desarrollado así métodos de aprendizaje que buscan mejorar las destrezas receptivas (entender y leer), y las productivas (hablar y escribir).

Los nuevos enfoques en el análisis lingüístico mejoran nuestros conocimientos sobre el funcionamiento del lenguaje y deberían repercutir en la práctica docente dando lugar a la aparición de métodos de enseñanza y aprendizaje que tengan justificación teórica o que apliquen las novedades en la descripción lingüística. Además, el desarrollo de los métodos de descripción lingüística no suponen la eliminación de modelos anteriores. El planteamiento de métodos comunicativos no ha desplazado a los descubrimientos del análisis estructural, sino que los completa, aunque sean enfoques diferentes en la descripción del funcionamiento del lenguaje.

En este sentido la enseñanza y el aprendizaje del léxico no se puede realizar de forma aislada, sino que en él están relacionados todos los aspectos del lenguaje. Conocer una palabra es el aprendizaje de muchos aspectos lingüísticos ortográficos, sintácticos y léxico semánticos, conocer el significado además de aspectos situacionales y discursivos. Porque las palabras no aparecen aisladas sino que aparecen en uso en los discursos. Las palabras crean redes de sentido en los textos. Por eso las palabras deben aprenderse no de forma aislada sino en textos y a ser posible en situaciones reales de comunicación.

Nuestra reflexión debe estar encaminada a mejorar la competencia léxica para mejorar la competencia comunicativa. Esto se consigue proporcionando estrategias que ayuden a aumentar la comprensión y el uso de los términos en diferentes contextos y situaciones, para incrementar el nivel de conocimiento de los mismos. Y por otro lado, potenciando las relaciones entre las palabras, ya que cuanto mayor número de conexiones entre los términos existan, habrá más capacidad de recuerdo y de posibilidades de uso competente. Es lo que denomina «estrategias múltiples», según Giammateo *et alii* (2001:62).

«Las mencionadas estrategias dan cuenta de cómo interactúan en el funcionamiento léxico, por un lado, los aspectos extralingüísticos o situacionales (pragmáticos y discursivos), y por otro, los aspectos intralingüísticos entre los que destacamos los conceptuales (semánticos) y los gramaticales (morfológico y sintáctico)» (Giammateo *et alii*. 2001:62).

Aprender una palabra es un proceso complejo y además hay distintos grados en el conocimiento de una palabra. Una palabra puede usarse, conocerla solo sin utilizarla, o haberla oído pero no saber lo que significa exactamente.

Utilizo aquí el término palabra de una forma muy amplia, refiriéndome al conjunto de palabras con significado pleno de una lengua. No es lo mismo *léxico* que *vocabulario*, pero nos referimos con estos términos al conjunto de unidades léxicas de una lengua. La palabra es una denominación tradicional de la que todo el mundo tiene conciencia práctica por tratarse de una unidad diferenciada en la cadena fónica. La división en palabras de la cadena hablada tiene una validez práctica pero no teórica en los estudios lingüísticos actuales. Así, la lingüística actual parte del concepto de *signo lingüístico*. El signo lingüístico, dividido entre significante y significado que presenta una relación arbitraria entre la parte material y el concepto con el que se relaciona.

En la conciencia de los hablantes está arraigada la división entre unidades léxicas y unidades gramaticales. Los elementos léxicos constituyen clases abiertas: los verbos, los adjetivos, los adverbios, y en particular los sustantivos, que presentan un límite difuso y pueden enriquecerse fácilmente. Mientras los morfemas gramaticales constituyen clases cerradas, es decir, contienen un número contable de elementos: las preposiciones y las conjunciones. Esta clase de palabras es más difícilmente ampliable, más estable, y tienen una mayor frecuencia de uso.

Estas distinciones son necesarias porque cuando hablamos del léxico de una lengua nos referimos a las unidades con significado pleno. Pero antes de plantearnos los métodos que emplearemos en su aprendizaje tendremos que establecer de cuántas unidades estamos hablando. ¿Cuántas son las palabras de una lengua?

Existen estudios al respecto. Las palabras más utilizadas de una lengua pertenecen a la clase cerrada: preposiciones y conjunciones, es decir, las que sirven para mantener la estructura del mensaje. Mientras que las voces realmente portadoras de información son relativamente pocas en el discurso.

Algunos autores señalan que una persona culta puede llegar a dominar entre 25.000 y 30.000 unidades. Aunque otros estudios señalan que dejando fuera los términos de la especialidad de cada uno, un hablante medio de una lengua puede dominar unas 5.000 palabras (ya que nuestra memoria tiene una capacidad limitada: en torno a las 7.000 unidades). Si tenemos en cuenta que la Real Academia Española incluye más de 80.000 voces en su diccionario, convendremos que la diferencia es grande.

Además, se puede afirmar que nadie conoce todas las palabras de una lengua. El léxico general o global es el que está a disposición de todos los individuos de una comunidad lingüística. El léxico de un individuo está

integrado por lo que se denomina *léxico activo* y *léxico pasivo*. El léxico pasivo se relaciona con el *vocabulario disponible* es decir, aquellos vocablos que el sujeto conoce y comprende perfectamente pero que tienen una frecuencia muy baja o no aparecen en la lengua usual, porque son vocablos que están unidos a determinados temas: se trata de palabras como *carta - sello* que es muy difícil que aparezcan en un texto si no se habla específicamente del correo. El léxico pasivo es «aquel que sólo se comprende pero que nunca usamos en nuestra actuación lingüística». El léxico activo «el que además de comprender, manejamos en nuestra expresión oral y escrita». Lo que se denomina léxico fundamental de una lengua está constituido por una suma del léxico usual y el léxico disponible (Humberto López Morales, 1986).

Además el conjunto de palabras que domina un individuo cambian de uno a otro. No todas las palabras tienen la misma importancia funcional y operativa. Hay palabras que pertenecen al léxico activo de unas pocas personas. Y además dentro del léxico de una lengua se establecen subgrupos en atención a las diferencias en los niveles de uso.

Hay un léxico propio de las hablas regionales: diferencias diatópicas; b) de grupos sociales diastráticas; c) de estilos: diafásicas; d) los especiales de un tema: diatécnicos; y finalmente, e) los pertenecientes a diversos grupos generacionales.

De todas las palabras que podemos usar, éstas dependerán del tema del que estemos hablando, del lugar geográfico en que nos encontremos, del tipo de comunicación que realicemos, etc. Y utilizaremos palabras pertenecientes al léxico general, al léxico disponible, y a nuestro vocabulario activo. Y de la misma manera que nos retratamos cuando hablamos como pertenecientes a una determinada comunidad lingüística, nos retrataremos como usuarios del lenguaje.

De todo ese conjunto de vocablos, ya hemos dicho que los más frecuentes pertenecen a las clases cerradas. Pero además podemos establecer otra importante división entre las palabras con contenido léxico. En la lingüística actual se distingue lo que es debido al conocimiento de las cosas como tales, como lo que es debido al lenguaje. Es decir, hay palabras que designan objetos, por lo que «su significación coincide con la designación» (Coseriu), son sustitutos de las cosas que designan. Nos referimos a las terminologías científicas y técnicas que tienen que ver con el estado de la disciplina y no con los avatares lingüísticos. El conocimiento de ese léxico tiene que ver con un conocimiento de la disciplina de que se trate. Es decir, se trata de un conjunto del léxico de una lengua que designa realidades y que sirve para enumerarlas.

Los estudios estadísticos sobre la frecuencia de las palabras o su conocimiento por parte de los alumnos son fundamentales para la pedagogía de la

lengua y para la elaboración de diccionarios. En la elaboración de diccionarios afecta, por un lado, a la macroestructura por la selección del léxico que se va a incluir en una obra en función de los destinatarios; y en lo que respecta a la microestructura, en la selección del vocabulario que se emplea en las definiciones. Por lo que respecta a la enseñanza de la Lengua, es importante determinar qué vocabulario deben aprender los alumnos y compararlo con el que ya conocen. Según Humberto López Morales (cfr. 1986:78) desde el año y medio a los siete años, el vocabulario del niño aumenta rápidamente hasta llegar a las 2.000 o 2.500 unidades. Una vez que se sabe cuáles son esas palabras, mediante la preparación de listas de frecuencias e investigaciones de disponibilidad léxica, lo que hay que hacer es restarlas al inventario de las que la escuela debe introducir.

Pero todavía se plantean nuevos problemas, según este autor, en la planificación y adquisición del vocabulario. En primer lugar, determinar cuánto vocabulario debe introducir la escuela teniendo en cuenta que un hablante culto dispone de unos 5.000 vocablos. Y en segundo lugar, qué vocabulario, pues habrá que introducir una serie de criterios correctores en las listas de palabras: por ejemplo, entre otros posibles, habrá que tener en cuenta el mundo infantil, pues no sólo incluye vocablos que pueden no ser frecuentes en el mundo de los adultos, sino que también habrá que tener en cuenta el grado de maduración de los alumnos en relación con la complejidad semántica de algunos vocablos que no podrán ser introducidos hasta ciclos superiores.

Una vez que se termina la planificación, en la que se tendrá en cuenta la edad del niño y la frecuencia de las categorías gramaticales de la oración, así como su funcionalidad, entonces comienza la labor de los redactores de textos, que no está tampoco exenta de dificultades. Es un trabajo difícil pues no es sólo el léxico el que entra en la planificación, sino también las estructuras racionales y el discurso. Deben realizarlos profesionales especializados, no autores literarios que «desconocen el mecanismo de las lenguas y la finalidad de la enseñanza del español» (H. López Morales, 1986:85).

Lo ideal, por tanto, es utilizar un método planificado. Una vez que se sabe cuáles son esas palabras, mediante la preparación de listas de frecuencias e investigaciones de disponibilidad léxica, lo que hay que hacer es restarlas al inventario de las que la escuela debe introducir. De este modo, los estudios estadísticos sobre la frecuencia de las palabras o su conocimiento por parte de los alumnos son fundamentales para la pedagogía de la lengua.

Teniendo en cuenta las cifras que se manejan en las primeras etapas debería garantizarse el conocimiento del vocabulario básico (2.000 palabras). Al finalizar la enseñanza secundaria el alumno debería dominar entre 3.000 y 4.000 palabras. En el bachillerato entre 4.000 y 5.000 y graduarse

ese aprendizaje por cursos. Los vocabularios específicos de especialidad están garantizados por la enseñanza de las demás materias: Biología, Geografía, Matemáticas, Historia, Física y Química, Música, etc.

Esta planificación podría ser un objetivo pedagógico porque realmente en la actualidad no se realiza en la enseñanza de la lengua materna. La introducción de palabras nuevas no se hace de forma planificada y los textos utilizados suelen ser textos literarios o periodísticos.

Con todo, el método empleado en la introducción del nuevo vocabulario a los alumnos debe ser siempre en contexto. Se trata de imitar el procedimiento normal de adquisición de la lengua materna; y es el más utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además la lectura y comentario de palabras en un texto garantiza el conocimiento de las más frecuentes.

Pero además todas las palabras están en los diccionarios. Otro método de aprendizaje sería memorizar listas de palabras. No estaría mal aprenderlas de corrido como confiesa haberlo hecho Gabriel García Márquez. (aunque esto no confirma un buen aprendizaje ortográfico como todos sabemos) en sus memorias *Vivir para contarla* (Barcelona, Mondadori, 2002, pág.113):

«Sin embargo, cuando el abuelo me regaló el diccionario me despertó tal curiosidad por las palabras que lo leía como una novela, en orden alfabético y sin entenderlo apenas. Así fue mi primer contacto con el que habría de ser el libro fundamental en mi destino de escritor».

El manejo del diccionario por parte del alumno es fundamental. Éste debe aprender que existe y debe aprender a manejarlo en la clase de Lengua, de lo cual ya hemos hablado en este foro en alguna ocasión.

Sin embargo, su uso en clase plantea problemas, son obras de consulta y es difícil utilizarlo continuamente en clase. Por lo que los ejercicios que se planteen con el diccionario suelen ser ejercicios para la casa que después se ponen en común en clase. Aunque esta cuestión no es obstáculo para que pueda haber uno en clase para consultas puntuales. No se puede obligar a traer a los niños a clase un diccionario que pesa tanto. Pero sí se tiene que enseñar su uso. Lo ideal es presentarlo a principios de curso, recomendar su uso y la compra de un buen diccionario adecuado al nivel. En su vida escolar el alumno debe comprar dos o tres diccionarios como máximo adaptados a primaria y secundaria y las ofertas editoriales han mejorado mucho a este respecto. Consiste prácticamente en un método de autoaprendizaje y no se suelen explotar todas sus posibilidades.

Por su parte, entre los recursos que podemos encontrar en las propuestas de las distintas editoriales existen diferencias que proceden en parte de las teorías lingüísticas que las sustentan. Las más tradicionales ofrecen fundamentalmente ejercicios de vocabulario circunstanciales teniendo como refe-

rencia un texto literario generalmente. Por ejemplo: *¿Busca en tu diccionario qué significa palafrenero?*

Otros manuales incluyen ejercicios de carácter estructural basados en el principio de la sustitución:

Los verbos del recuadro tienen el significado común original de *mover de abajo arriba*. Utiliza cada uno de ellos en la oración en que sea apropiado:

alzar, elevar, enarbolar, erigir, izar, levantar y levar

- a) Una comisión de los trabajadores ... una protesta contra la dirección.
 - b) La semana pasada ... una estatua la fundador de esa institución.
 - c) Los manifestantes ... la pancarta que reivindicaba sus derechos. Etc.
-

Vicens Vives, 2.º Bach. pág. 23.

Este tipo de ejercicios son útiles porque pueden agrupar la dificultades del lenguaje ayudando, por ejemplo, a distinguir homófonos o a precisar el significado.

En otros casos, sin embargo, la incorporación de criterios textuales para la realización de ejercicios no aportan mucho a la riqueza léxica. A pesar de que podamos pensar que es más novedosa. Por ejemplo, el siguiente ejercicio de antónimos se convierte en un ejercicio sin sentido:

Escribe el antónimo de las palabras subrayadas en el siguiente texto:

«El *sofocante* mediodía en que *reveló* sus secretos, José Arcadio Buendía tuvo la *certidumbre* de que aquel era el principio de una *grande amistad*». Anaya, 4.º Secundaria.

Texto que se convierte en «El frío mediodía en que ocultó sus secretos, Jose Arcadio Buendía tuvo la incertidumbre de que aquel era el final de una pequeña enemistad». Que atenta contra las leyes de la lógica además de ser un atentado literario.

En el aprendizaje del léxico, como en el de la lengua en general, habrá que plantearse qué objetivo se quiere conseguir. Si el objetivo es aprender a entender y leer así como hablar y escribir, el ejercicio anterior tiene poca productividad.

Otras propuestas de ejercicios responden mejor a la variedad y complejidad de los mecanismos lingüísticos y se integran mejor en los procesos comunicativos. En estos casos se trata de ejercicios que parten de textos que pueden ser literarios o no. A veces los textos literarios, como los que recoge José Calero Heras, se presentan como una rica cantera de propuestas de juego con las palabras que enriquecen y mejoran las habilidades de comprensión y dominio del lenguaje. Por ejemplo, el famoso texto de Julio Cortázar en el que Lucas enseña español en una academia con textos perio-

dísticos de actualidad, sólo que escoge un texto de crítica taurina, endiablada para sus estudiantes.

Por otro lado, los juegos de palabras: crucigramas, alineaciones futbolísticas de antónimos, dominó de sinónimos, etc. son ejercicios ocasionales que se prestan al refuerzo y al entretenimiento.

Además el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación hace más atractiva la enseñanza y el aprendizaje. En nuestra labor debemos crear el mayor número de situaciones reales, aunque nuestro lugar de trabajo es el aula. En este sentido, el aula por sí misma es un contexto en el que jugamos a crear situaciones reales, jugamos a que estamos en la vida real y simulamos situaciones reales. Porque la motivación para los alumnos es importante. Entra aquí en juego la metodología de aprender por tareas: la elaboración de un vocabulario particular de cada alumno, la elaboración de vocabularios específicos según el campo de interés de los alumnos; la elaboración de un periódico o revista, la creación de textos con una finalidad específica.

Estas destrezas que los alumnos deben practicar continuamente con todo tipo de textos y con una gradación uniforme, tienen más sentido cuando la actividad tiene repercusión en el centro, y si fuera posible en su entorno, barrio o ciudad. Publicación de los trabajos en medios de mayor difusión: la página web del centro, prensa local, etc. Participar en el concurso literario, elaboración de murales informativos, redacción de la revista del centro, etc.

El aprendizaje del léxico requiere del empleo de todas las destrezas lingüísticas y de métodos programados para que el alumnado pueda acceder a la complejidad del significado.

BIBLIOGRAFÍA

- Manuel Alvar Ezquerro, *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid, Arco-Libros, 2003.
- José Calero Heras, *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona, Octaedro, 1992.
- Eugenio Coseriu, *Principios de semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1977.
- Mabel Giammatteo, Hilda Albano, Augusto M. Tombetta, Adalberto Ghío, «Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico», en *Español actual*, 76, 2001, págs. 61-69.
- Humberto López Morales, *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, Madrid, Playor, 1986.

SOBRE EL ANACOLUTO EN LA LENGUA HABLADA (DE LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO A LA LINGÜÍSTICA DEL HABLAR)

M.^a JESÚS BEDMAR GÓMEZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA

0. INTRODUCCIÓN

Vamos a dar cuenta de la investigación que, en dos etapas separadas en el tiempo y por el ángulo de explicación teórica, hemos realizado sobre el anacoluto en textos orales. Aprovecharemos esta introducción para hablar del punto de partida de nuestro trabajo, del enfoque tradicional, y para hacer mención de las teorías aplicadas: la de la Lingüística del texto y la de la Lingüística del hablar. Lo que estas teorías aportan al conocimiento del anacoluto, en la medida de nuestras limitaciones, se expondrá en las partes primera y segunda del presente artículo¹.

1. La primera parte recoge una amplia síntesis de la Comunicación presentada en el *XV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*, en diciembre de 1985, y posteriormente publicada en el vol. *Amistad a lo largo. Estudios en Memoria de J. Fernández Sevilla y N. Marín López*, Univ. de Granada, 1987, págs. 56-80. Las notas bibliográficas reflejadas en dicha síntesis, incluidas las del enfoque tradicional, conservan los datos originales de edición. Agradecemos la oportunidad que se nos brinda de ofrecer un material que en su día no recibió el tratamiento editorial adecuado (por motivos ajenos a nuestra voluntad, los ejemplos aportados no se reprodujeron con toda la simbología precisa). También deseamos agradecer a A. M.^a Vigarra Tauste las referencias que de este artículo hizo en su obra *Morfosintaxis del español coloquial*, Gredos, Madrid, 1992, págs. 81-82 y n., 411n., pág. 422, 434n.

1. PUNTO DE PARTIDA: EL ENFOQUE TRADICIONAL DEL ANACOLUTO

1.1. *Definiciones sobre el anacoluto*

Lo que la tradición enseña del anacoluto se reduce a su consideración como figura literaria y a ciertas observaciones de carácter más o menos lingüístico.

1.1.1. Definiciones de carácter general recogidas de diversos diccionarios:

DRAE: «Inconsecuencia en el régimen o en la construcción de una cláusula»².

Diccionario de términos filológicos: «Abandono de la construcción sintáctica exigida por un período para adoptar otra más acorde con lo que el hablante piensa en aquel momento, con olvido de la coherencia gramatical»³.

Diccionario de terminología lingüística actual: «Omisión de la continuación o conclusión de la oración inicial debida a la distracción, excitación y olvido»⁴.

Diccionario de Lingüística: «Ruptura de la construcción de una oración. El anacoluto está formado por dos partes de oración que son sintácticamente correctas, pero de cuya sucesión resulta una oración sintácticamente compleja, anormal o inusitada»⁵.

Diccionario de medios de comunicación: «Ruptura de la construcción, por ej., ruptura del acorde mas. – fem.»⁶.

1.1.2. Definición como figura literaria:

«En medio de una frase los pensamientos toman otra dirección, de modo que la construcción comenzada no puede continuar consecuentemente».⁷

2. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1984, s. v. anacoluto.

3. CARRETER, L., *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1968, pág. 41.

4. WERNER, A., *Diccionario de Terminología lingüística actual*, Gredos, Madrid, 1981, pág. 57.

5. DUBOIS, J. y otros, *Diccionario de Lingüística*, Alianza, Madrid, 1978, p.39.

6. FAGES, P., *Diccionario de medios de comunicación*, F. Torres ed., Valencia, 1975, pág.105.

7. KAYSER, W., *Interpretación y análisis de la obra literaria*, Gredos, Madrid, 1979, pág. 190.

1.2. Reflexiones sobre el contenido de las definiciones

De estas definiciones, que a título de muestra se acaban de exponer, se desprende lo siguiente:

- a) Se *define* el anacoluto aplicándole términos tales como inconsecuencia en el régimen o en la construcción de la cláusula, abandono de la construcción sintáctica, omisión de la continuación o conclusión de la oración inicial; por lo que puede afirmarse que el criterio que con más frecuencia se le aplica es el de ruptura de la construcción sintáctica. También se utiliza el criterio de otros tipos de ruptura gramatical, como es el caso de la concordancia de género.
- b) Como *causa* que lo produce se establece y adquiere carta de naturaleza la siguiente apreciación: el pensamiento toma otra dirección porque, en un momento determinado, aparece otro nuevo pensamiento, lo que impide la continuación de la construcción comenzada. Factores determinantes de tal hecho son la distracción, la excitación, el olvido, la pasión y el descuido del lenguaje popular.
- c) Como *consecuencia* de la ruptura se señala, a título general, el olvido de la coherencia gramatical o, en otras palabras, la inconsecuencia en el régimen o construcción; también se habla de construcción u oración inicial que no continúa, y, más concretamente, se plantea la aparición de oraciones sintácticamente complejas, anormales o inusitadas como resultado de dos partes de oración que por separado son sintácticamente correctas y unidas en sucesión no lo son.

Al hilo de estas consideraciones adelantemos ya que ni el concepto de oración ni el de ruptura de la construcción gramatical, en su sentido más amplio, nos han sido de utilidad.

Sobre estas cuestiones nuestra postura quedó definida desde el primer momento como sigue:

- 1.^a Decidimos restringir el campo de estudio al de la *ruptura de la construcción sintáctica* con el fin de establecer bases de análisis homogéneas. Si hubiésemos escogido una visión más amplia, habríamos tenido que agrupar fenómenos muy diversos, con peculiaridades propias, entre ellos, por ejemplo, la ruptura de la concordancia de número en los *pluralia tantum* (*Un grupo de personas fueron perseguidas*) o la falsa concordancia de número en las *oraciones impersonales* con *haber* (*Hubieron fiestas*).
- 2.^o Optamos por cambiar la unidad *oración* por la unidad *texto*, unidad más amplia que la puramente sintáctica, para dar cabida tanto al fenómeno anacoluto como a sus repercusiones lingüísticas.

Con estas reflexiones y con estos apuntes de delimitación de campo y de unidad contamos ya con los elementos que, en principio, nos encaminan hacia nuestro objetivo: desvelar el funcionamiento del anacoluto en textos orales.

2. DOS TEORÍAS PARA EL ESTUDIO DEL ANACOLUTO

La primera parte de la investigación, a la que inmediatamente daremos paso, se sustentó en la teoría lingüística más avanzada que por entonces teníamos a mano, la que nos proporcionaba la Lingüística del Texto⁸. Al respecto, posibilitaremos el seguimiento de nuestro trabajo sobre el fenómeno anacoluto haciendo una síntesis de los presupuestos que entonces utilizamos y retomando los resultados obtenidos. Además, continuaremos valiéndonos de esta teoría inicial para establecer contrastes con la que ahora, en una segunda etapa, hemos aplicado, la Teoría del hablar, establecida por E. Coseriu⁹. Finalmente, comprobaremos en qué medida los resultados que entonces obtuvimos continúan o no siendo válidos en el marco de esta otra teoría. Según lo dicho, dividiremos nuestra exposición en dos partes.

PARTE PRIMERA

EL ANACOLUTO Y LA LINGÜÍSTICA DEL TEXTO

1. PRELIMINARES: EL TRATAMIENTO DE TEXTOS ORALES. PRESENTACIÓN DEL CORPUS. PRIMERAS OBSERVACIONES

- 1.1. Las posibilidades que en su momento ofrecieron las *grabaciones magnetofónicas* para registrar la *lengua hablada*, aparte de facilitar el estudio del nivel fónico de la lengua, abrieron camino para trabajar con amplias secuencias textuales, con textos completos. Los estudios de carácter sintáctico comenzaron entonces a aflorar. Situándonos en esta línea, pero con derivación hacia el tratamiento textual propiamente dicho, presentamos en el *XV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística* los resultados de la investigación llevada a cabo sobre ana-

8. La obra que tuvimos como guía fue la de E. Bernárdez, *Introducción a la Lingüística del Texto*, Espasa-Calpe, Madrid, 1985.

9. Nos remitimos fundamentalmente a su obra *Competencia lingüística*, Gredos, Madrid, 1992.

colutos en textos orales. De su tratamiento en las fuentes consultadas se desprendía que este fenómeno no había sido tratado dentro de su marco natural de producción y que tampoco había sido planteado desde una perspectiva lingüística capaz de afrontar su sistematización, esto es, que permitiera dar cuenta del funcionamiento de sus elementos componentes y del proceso que su presencia conlleva.

Pusimos entonces de manifiesto la necesidad de afrontar el conocimiento de los fenómenos de la lengua hablada en sí mismos, rechazando su catalogación como desviación o incorrección respecto de la lengua escrita¹⁰. Nuestra idea era, y sigue siendo, que los fenómenos de la lengua hablada no son subsidiarios de la lengua escrita, sino que son fenómenos muy cursados en el tiempo, bien estructurados a su manera, que lo único que necesitan es ser descritos en sí mismos con el suficiente ángulo de visión. La justificación resulta sencilla: la lengua hablada precede a la lengua escrita y sus recursos deben estar bien organizados y ser eficaces para habernos facilitado tan prolongadamente la comunicación.

1.2. El *corpus* manejado reúne grabaciones magnetofónicas de radio y televisión, encuestas directas y una selección de textos escritos del habla culta de Sevilla y de Granada. El total de horas de grabación tomadas por nuestra parte es de diecinueve: cuatro corresponden al corpus de nuestra *Memoria de Licenciatura*, siete al de nuestra *Tesis Doctoral*, siete a emisiones del programa televisivo *Usted por ejemplo* y una a grabaciones de radio. En cuanto a textos transliterados, hemos revisado la mitad de las encuestas del habla culta de Sevilla (*CIV1, CIV2, CIV3, CIV4; C2V1, C2V2, C2V3, C2V4; C3H1, C3H3, C3H3, C3H4*) y tres del habla culta de Granada¹¹.

10. Nuestro reconocimiento al profesor G. Rojo por la aceptación de estas ideas (en «Hacia una sintaxis del español coloquial», Sevilla, 1992, http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/sevilla/unida/ponenc_narbona.htm).

11. Hacemos a la vez las precisiones bibliográficas del material:

- *Sociolingüística andaluza, 2. Encuestas del habla urbana de Sevilla —Nivel culto—*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla, 1983.
- Las encuestas del habla urbana de Granada, veinticuatro en total, fueron realizadas bajo la dirección de F. Salvador. Los textos, aunque ya contrastados con las grabaciones, estaban siendo supervisados en una última comprobación antes de ser publicados.
- BEDMAR GÓMEZ, M. J., «Extensión silábica de los grupos fónicos en Pegalajar (Jaén)», en *LEA*, VI (1985), págs. 213-228 (publicación a propósito de nuestra *Memoria de Licenciatura*).
- BEDMAR GÓMEZ, M. J., *Indagaciones fonológicas en el habla de Porzuna*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Granada (Sección de Tesis doctorales), Granada, 1983.

El conjunto de informantes abarca diferencias de *sexo* (*H* = hombre, *M* = mujer), de *cultura*, que hemos reducido a la denominación de cultos (*C*) e incultos (*I*), y de *edad* —desde los nueve a los ochenta y cuatro años—, englobadas en tres divisiones: jóvenes (*J*), edades medias (*E. M.*) y viejos (*V*). Los ejemplos seleccionados van etiquetados con las correspondientes abreviaturas y conservan la numeración original.

1.3. *Una vez recogidos los anacolutos establecimos las siguientes observaciones*

- 1.^a Existe gran desproporción entre la cuantía del material revisado y los anacolutos recogidos, 170 en total.
- 2.^a No en todos los informantes se da el fenómeno con la misma frecuencia: hay algunos en los que apenas se registra; esto ocurre, sobre todo, en hablantes que emplean en su discurso frases cortas y cerradas (lo uno, respecto de la estructura sintáctica, y lo otro, desde el punto de vista significativo). La posibilidad de presentación del anacoluto está, pues, asociada al *ritmo sintáctico de cada hablante*, factor que se manifiesta con independencia del *grado sociocultural* (un carnicero y un maestro pueden tener, en este sentido, un similar ritmo sintáctico).
- 3.^a Otros factores que inciden en la frecuencia de su aparición son *la edad, la situación discursiva* y el *registro diafásico*. Veamos cómo:

El lenguaje infantil no es el apropiado para que el anacoluto se dé, precisamente porque se vale de un tipo de frases cortas y cerradas en las que el anacoluto no encuentra su lugar: emplea la parataxis, prefiere la ordenación temporal del discurso (*luego... después...*) o referencial (*entonces...*) a la subordinación, y no produce variaciones sintácticas de las estructuras.

La situación discursiva de *monólogo* o *diálogo* influye del siguiente modo: se constata que en un discurso dialogado (siempre que no tienda al monólogo) el anacoluto aparece menos; sobre todo, si el intercambio es rápido, las estructuras sintácticas suelen hacerse más cortas, más completas desde el punto de vista significativo y con menos tendencia a la variación en su presentación formal.

Finalmente, la elección del registro coloquial favorece muy directamente su presentación y esto ocurre con independencia del factor sociocultural. En efecto, informantes de elevado nivel cultural ofrecen mayor o menor número de anacolutos en función del nivel diafásico seleccionado. Si optan por un registro más espontáneo no se atienen a la influencia de la letra impresa. En suma: la presencia de los anacolutos se aleja de la etapa infantil, se ve

favorecida en el monólogo y aparece con facilidad en el nivel diafásico de carácter coloquial.

2. LOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS

Daremos unas breves indicaciones sobre los presupuestos con que tratamos el anacoluto en el marco de la Lingüística del Texto. La primera elección que tuvimos que afrontar dentro de este marco teórico fue la de establecer una unidad que nos permitiera acceder al conocimiento del anacoluto en textos orales. Inmediatamente abandonamos, por insuficiente e inadecuado, el concepto de oración y establecimos una nueva unidad de base. Esa unidad fue el *texto* —más en particular, como se verá, la *secuencia textual*— y la definición que escogimos para su concepción, la de E. Bernárdez:

«Texto es la *unidad lingüística* comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social, está *caracterizada* por su cierre semántico y comunicativo, así como por su *coherencia profunda y superficial*, debida a la *intención (comunicativa)* del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante *dos conjuntos de reglas: las propias de nivel textual y las del sistema de la lengua*»¹².

También decidimos adoptar la noción de coherencia establecida por el mencionado autor¹³:

La coherencia es una propiedad del texto *previa* a su existencia como tal. La coherencia es un proceso que se desarrolla en distintas fases:

- a) Intención comunicativa del hablante.
- b) Plan global para su desarrollo en el que se cuenta con factores situacionales.
- c) Operaciones realizadas por el hablante para verbalizar ese plan global, de tal modo que el oyente sea capaz de construir o identificar la intención comunicativa inicial a través de las estructuras superficiales.

Nota: estas diferentes fases se implican entre sí de forma que un texto dejaría de ser coherente si se presentara un fallo en cualquiera de ellas.

A partir de estos planteamientos hicimos lo siguiente:

12. *Op. cit.*, pág. 85. Sobreponemos al texto las cursivas.

13. *Op. cit.*, capítulos n.º 3 y n.º 4 (síntesis). También adjuntamos las cursivas.

- a) Nos situamos en la tercera fase de la coherencia:

Operaciones que el hablante ha de efectuar para verbalizar el plan global en forma de texto, de tal modo que el oyente sea capaz de construir o identificar la intención comunicativa inicial a través de las estructuras superficiales.

- b) Tuvimos en cuenta los dos tipos de reglas necesarios para llevar a cabo la tarea de la verbalización: las propias del sistema de la lengua y las propias del nivel textual.

3. LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS

A partir de la aplicación de los presupuestos de la lingüística del Texto, logramos describir funcionalmente los componentes del anacoluto, establecimos su tipología, hicimos algunas precisiones de carácter descriptivo y explicamos, por último, sus repercusiones textuales (a ellas les dedicamos por entero el & 4.).

3.1. *Componentes funcionales del anacoluto.*

Los tipos básicos de anacoluto

3.1.1. Partiendo del texto, delimitamos primero la sub-unidad denominada *secuencia textual*. La secuencia textual es el fragmento del texto en cuyos límites es explicable la presencia del anacoluto (esta secuencia constituye el cuerpo textual de los ejemplos que mostraremos). Dentro de la secuencia textual distinguimos los *segmentos textuales*: segmentos que se suceden en la secuencia textual y que presentan determinadas relaciones entre sí.

Hay tres tipos de segmentos textuales:

- *Segmento inicial (S*)*: su función es la de establecer el comienzo de la secuencia en que se produce el anacoluto y marcar el punto de la ruptura sintáctica. Aparecerá en los ejemplos destacado mediante subrayado y delimitado por el signo *, que indicará el punto exacto de la fractura sintáctica¹⁴.

14. Este segmento —así como, en general, el cuerpo del texto— no recibió en su momento la debidas precisiones gráficas (hemos hecho mención de este lamentable suceso en la nota n.º 1). Esperamos reparar aquellas deficiencias introduciendo, incluso, signos con mayor capacidad de representación.

- *Metasegmento (S')*: sustituye al segmento terminal y su función específica es la de procurar el cierre textual de la secuencia truncada. Presentaremos el segmento textual correspondiente enmarcado entre comillas (« »).
- *Segmento interpolado o inciso (I)*: su presencia es ocasional. Aparece incluido en el segmento inicial, como explicación sintáctica del mismo, o bien interpolado tras él con relativa o total independencia sintáctica. Su función es la de proporcionar un cierre eventual al segmento inicial, o también la de servir de intervalo textual entre el segmento inicial y el metasegmento. No emplearemos distinción gráfica para señalarlo porque va a aparecer inmediatamente tras el segmento inicial (marcado con *). Su límite final puede coincidir, en unos casos, con el del texto del ejemplo (texto que siempre limita su margen a lo estrictamente necesario para la explicación del anacoluto en cuestión); y, en otros, dicho límite viene a coincidir con el comienzo del metasegmento, que va entrecomillado (por lo que, obviamente, el inciso se muestra textualmente completo).

En esta relación no aparece el *segmento terminal (ST)*, segmento que debería completar al segmento inicial. Justamente su ausencia es la que implica que el segmento inicial quede desconectado sintácticamente del resto de la secuencia. Este segmento puede ser eludido por parte del hablante si en ese momento cuenta con la confianza de su interlocutor.

3.1.2. Las posibilidades combinatorias que se desprenden de los planteamientos expuestos nos encaminan, en una primera fase de clasificación, hacia los anacolutos que denominamos *básicos*. En una segunda fase nos ocuparemos especialmente del *subtipo que presenta peculiaridades en el metasegmento*.

Anacolutos básicos

Tipo I:	S* – I (con inciso y sin metasegmento)
Tipo II:	S* – S' (sin inciso y con metasegmento)
Tipo III:	S* – I – S' (con los tres componentes)

Desde el punto de vista formal estricto la formulación conjunta de los tipos II y III se reduciría a S* (+ I) + S'.

3.2. Descripción de tipos básicos

Anotación preliminar: destacaremos en *negrita* los elementos pertinentes para la caracterización particular del tipo y, cuando así convenga, los que resulten relevantes para el comentario.

3.2.1. Tipo I: S* – I

Aquí quedarían integrados los anacolutos que responden a la configuración de segmento inicial (S*) *más inciso (I)*. Un ejemplo modelo:

Ej. (1): / bueno / fíjate tú que / **estos niños heroinómanos*** / bueno habrá de todo / **uno será** / simplemente porque ya **ellos** se acostumbran a evadirse un poco de los problemas que ven en su entorno verdad / **otras veces sería** porque son **explotados** / eh / como es el caso de algunos **niños mendigos** / y otras veces diría yo / porque a veces **los padres** no se dan cuenta de que todo empieza a lo mejor por el **alcohol** / eh no se ha hablado nunca del **alcohol** [...] / (H. EM. C.).

En el plano textual este tipo de anacolutos se caracteriza porque la información contenida en el segmento inicial queda tematizada intratextualmente, es decir, va a permanecer en el contexto textual como información dada que será utilizada por el hablante como punto de partida para aportar información nueva. El segmento inicial pierde su viabilidad sintáctica al no enlazar con un segmento terminal correspondiente.

Del inciso hay que destacar que sus relaciones significativas con el segmento inicial (aparte de los enlaces tema-rema del nivel profundo) suelen establecerse en el plano superficial (plano del texto) a través de relaciones semánticas entre lexemas y, con gran frecuencia, mediante repetición en el propio inciso de elementos léxicos contenidos en el segmento inicial.

En el aspecto fónico se advierte la presencia de pausa, de mayor o menor duración, tras el segmento inicial (siete son los casos en nuestro corpus). Aparece *coma* en los textos con puntuación ortográfica (dos casos).

Ante la ausencia de un segmento terminal, estos anacolutos se caracterizan porque es en el inciso donde se van manifestando las formas de coherencia textual. Son, pues, anacolutos de tipo abierto.

3.2.2. Siguiendo con la clasificación de los anacolutos, y antes de pasar a estudiar los que presentan metasegmento, habría que considerar *secuencias textuales en las que tras el segmento inicial no encontramos ni inciso ni metasegmento*. Es lo que sucede en el ejemplo siguiente:

Ej. (2): / pues ya hemos / recuperado el alijo / lo que valía y lo que importaba el alijo / y lo que nos echaron de multa ya lo hemos recu-

perado eran unos estraperlistas / en gordo // asi que* // luego allí [...] (H. EM. I.).

La estructura sintáctica queda cortada, como hemos visto; sin embargo, en estas secuencias, como en otras similares, el hablante no muestra intención de proseguir lingüísticamente lo que está diciendo. En consecuencia, la estructura interrumpida no se proyecta verbalmente a través de ningún metasegmento, ni tan siquiera a través de relaciones léxico-semánticas que pudieran aparecer en un inciso (anacolutos de Tipo I). Tan sólo la pausa refuerza la ruptura en todos los ejemplos registrados (ocho en total).

Estamos aquí ante un caso en que el oyente debe reponer lo que el hablante no dice, dando por supuesto que su interlocutor puede o debe completar la secuencia. En Lingüística del Texto se diría que el oyente conoce el *rema*. Se trata de hecho de fenómenos que pueden remitirse al contexto extratextual, contexto en el que intervienen factores tales como el conocimiento del mundo compartido por el hablante y por el oyente, entorno sociocultural, etc. Estamos ante estos mismos casos cuando alguien empieza un refrán y no lo termina: «No por mucho madrugar...», o también cuando reproducimos de modo incompleto algún anuncio publicitario: «Cuando un bosque se quema...».¹⁵, etc.

La secuencia textual se configuraría como S* [+ S]. En ella [+ S] es un segmento eludido, un segmento no manifiesto que, supuesto por el hablante y restablecido por el oyente, proporcionaría *continuación discursiva* a lo dicho.

El mecanismo ahora es distinto: no se ofrecen relaciones de coherencia que de algún modo sustituyan la ausencia del segmento terminal o aminoren el efecto de su ausencia. Entendemos, en consecuencia, que aquí no hay que hablar de anacoluto, ya que no se pone en marcha ningún proceso lingüístico que, de alguna manera, establezca enlace con el segmento que pierde la viabilidad sintáctica.

3.2.3. Tipo II: S* + S'

Próximo a este tipo de secuencias se encuentra otro en el que, además de presuponerse un segmento eludido [+ S] tras el segmento inicial, aparece de modo manifiesto, después del referido segmento inicial, un metasegmento que actúa como cierre. Son secuencias que constituyen los anacolutos de Tipo II, cuya formulación directa es S* + S'. Veamos un ejemplo:

15. El segmento terminal decía: «algo suyo se quema».

Ej. (4): / y claro / ahora / hay muchos menos **tractores** que antes / debido / a que **llevamos unos años muy malos** / como es un pueblo zona agrícola que no tiene otra cosa* / «**porque aquí no hay industria** / aquí **no hay nada** / más que **lo que da el campo**» / (H. V. I.).

Ej. (5): / y como cae mal la pesca y no vivimos más que / de eso* / «**pero claro nos tenemos que apañar**» / (M.EM.I.).

Ej. (6): / pero ahora ya / **tengo otros dos bares** aquí / que me han puesto al lado / **mucho mayores** / claro **con más / lujo / más modernos** / y claro pues* / «**pero claro / yo tengo** la gente mayor» / (H. V. I.).

Características de este metasegmento son: primera, que, desde el punto de vista fónico, ofrece solución de continuidad al segmento correspondiente a la estructura sintáctica inconclusa; y, segunda, que procura, textualmente, el cierre significativo de la secuencia, unas veces con grado de matiz conclusivo (*vid.* los ejemplos precedentes con sus diferentes matices: *porque, pero claro*) y otras no tanto, como ocurre el siguiente ejemplo (adviértase la función de *y*):

Ej. (7) : // echa uno la cebolla y el ajo // y de que está frito pues* // «y los **pimientos**» / (M.EM.I.).

Para el comentario de las que denominamos *marcas de progresión textual*, cfr. *Primera parte, & 4.9.*

Es además frecuente encontrar en dicho segmento relaciones semánticas entre lexemas respecto del segmento inicial, e incluso repeticiones léxicas. En el aspecto sintáctico es fácil constatar la interrupción de esquemas de uso común en la lengua hablada del tipo *prop. + nexo (como, cuando, si) + prop. + pues + prop.* En los ejemplos n.º(4) y n.º(5) cabría reponer enteramente un segmento, *segmento eludido*, encabezado por el elemento *pues* correlativo de *como* ; en el n.º (7) sí aparece un *pues*, cuya secuencia se trunca, que entraría en correlación con *de que* (equivalente a *cuando*)¹⁶.

Por último, desde el punto de vista fónico, la pausa separa en todos los casos (14 registrados) el segmento inicial del metasegmento.

16. Cfr. J. A. Moya Corral, «Notas de sintaxis fonológica», *RSEL*, 11/2, (1981), págs. 83-89.

3.2.4. Reflexión tras el análisis de los tipos I y II

Se da el fenómeno anacoluto cuando, en correspondencia con la ruptura sintáctica, el hablante provoca un proceso de recuperación y/o de progresión textual por vía lingüística (frente a secuencias como las comentadas en el & 3.2.2., que no cumplen con este requisito).

3.2.5. Tipo III: S* + I + S'

La variación respecto del modelo anterior estriba, en primer lugar, en la presencia del segmento interpolado o inciso. El metasegmento, que aquí también se presenta, se caracteriza ahora porque implica significativamente al segmento inicial y al inciso, o bien exclusivamente a este último. La formulación correspondiente es S* + I + S'

Ej. (8): / esto también tiene mucho que ver porque estos niños* / que por supuesto tienen un **fracaso escolar** / pero tienen un **fracaso escolar** porque se ha sustituido el tener **demasiadas normas** / por el no tener **ninguna** no / «entonces / eh / en los **centros** yo creo que pasa *lo mismo* no» / (H. EM. C.).

Ej. (9): / estos maltratos / eh / psíquicos y estos maltratos físicos en general en el niño* del que / también se suele decir que es eh / de una **única clase social** / «tampoco es exacto» / (H.EM.C.).

Ej. (10): // piensen ustedes que a través de una legislación adecuada de la que hoy no se dispone* / pues se dispone de una **legislación muy fragmentaria contradictoria** y a veces incluso hasta **incoherente** / «entonces lo que sucede es que el gobierno socialista / **el primero uno de los primeros temas** que se ha planteado también es la **ley de aguas**» // (H. EM. C.).

Ej. (11): [...] llegaron Zamora Vicente y no sé si Dámaso Alonso y alguno más [...] pidiendo al profesor, don Juan María López Aguilar*, que era **Catedrático de Instituto**, que me dejó a mí un recuerdo muy bueno, «**pues, él** se encargó de buscar **alumnos** que representarían un poco el habla popular granadina» (H.V.C.).

En el plano textual estos anacolutos presentan tematización intratextual del segmento inviable sintácticamente, repeticiones léxicas y relaciones semánticas entre lexemas que procuran en superficie la coherencia del texto. También aparecen marcadores de progresión temática del tipo *pues, pues bien* o *entonces*. En los ejemplos de nuestro corpus (nueve en total) las pausas delimitan los

distintos segmentos de la secuencia (si bien en algunos casos, como en el ejemplo n.º 9, se desplaza ligeramente tras el comienzo sintáctico del inciso).

Las construcciones sintácticas que aparecen en el metasegmento son en general *autosuficientes*, esto es, contienen los elementos necesarios correspondientes a las funciones sujeto y predicado. Sin embargo, en algunos casos se establece dependencia sintáctica del metasegmento respecto del segmento interpolado (esto sucede cuando el metasegmento mantiene relaciones significativas exclusivamente con dicho segmento); así se aprecia en el referido ejemplo n.º 9 del texto, en el que la función sujeto habría que establecerla a partir del segmento interpolado (Cfr.: *que el niño es[/sea] de una única clase social tampoco es [/sería] exacto*).

3.3. *Anacolutos con particularidades en el metasegmento*

Al poseer metasegmento, los anacolutos que ahora se van a analizar están vinculados a los tipos II (sin inciso) y III (con inciso). La formulación común a ambos sería, como ya se indicó, $S^* (+ I) + S'$. Su clasificación responde a los siguientes tipos particulares producidos por disfunción sintáctica o por variación formal de alguno de sus elementos (aclaración metodológica: dada la relevancia que ofrecen preferimos seguir con la clasificación de tipos más que entrar en otra de subtipos):

- a) *Anacolutos de Tipo IV: con disfunción sintáctica del metasegmento en su conjunto respecto del segmento inicial.*
- b) *Anacolutos de tipo V: con disfunción sintáctica en el metasegmento por cambio de función intraoracional de algún componente del segmento inicial.*
- c) *Anacolutos de tipo VI y de Tipo VII: con variación formal de la estructura sintáctica inicial en el metasegmento. Sin inciso (VI) y con inciso (VII).*

Pasemos a considerarlos:

3.3.1. *Anacolutos de Tipo IV: con disfunción sintáctica del metasegmento en su conjunto respecto del sintagma inicial*

Son casos que responden a la formulación $S^* + I + S'$:

Ej. (12): y además, a mí me parece muy valioso* y yo he soñado alguna vez en hacerlo y luego he fracasado por falta de medios, «**que es publicar grandes libros llenos de información, de datos de archivo**». (H. V. C.).

Cfr.: a mí me parece muy valioso publicar grandes libros...

Ej. (13): pero el que va allí* [a la feria del Rocio] precisamente porque son **típicos elementos populares**, ¿no?, «**entonces pues se oye verdadero cante flamenco**». (H.J.C).

Cfr.: el que va allí oye...

Aparece una disfunción o alteración sintáctica en lo que debería ser el segmento terminal, por lo cual hablaremos también aquí de *metasegmento*. Resulta evidente que el segmento inicial no encuentra la prolongación sintáctica esperada.

Es posible incluso que las relaciones significativas del metasegmento no dependan enteramente del segmento inicial, sino que también enlacen con el inciso. Véase en este sentido el último ejemplo presentado, el n.º 13. Obsérvese también sobre este particular el doble enlace establecido por *entonces* y *pues* y la progresión discursiva que establecen ambos elementos a través de sus funciones: *valor anafórico* y *continuativo* e incluso *deductivo-consecutivo* de *entonces*, y progresión implícita *causa... consecuencia* de *pues*.

3.3.2. Anacolutos de tipo V: con disfunción sintáctica en el metasegmento por reajuste funcional de algún componente del segmento inicial

Otras veces la disfunción se plantea a raíz de la recuperación en el metasegmento de un elemento que en el segmento inicial cumplía una función diferente. Ello es posible gracias a la tematización textual de dicho elemento. Se presentan:

a) *Con inciso*

Ej. (14): / hay una cifra que anda por ahí que es la de ocho mil niños / más o menos* / y creo que la **cifra** se queda pequeña / «**son maltratados** en España de una manera **física** / o **psíquica**»/ (M.E.M.C.).

Cfr.: ocho mil niños son maltratados...

Ej. (15): / ella va a aportarnos [...] / una / visión que puede discre / discrepar / muchísimo de la que tenemos nosotros [...] **de los muchachos que* abandonados de la familia / abandonados de la escuela / abandonados de la calle / reprochados por toda sociedad** // «pues / **les queda** ni más ni menos que estas / conductas que a todos nos / atemorizan y» [...] / (H.E.M.C.).

Cfr.: a los muchachos no les queda ni más ni menos...

b) *Sin inciso*

En ocasiones para que esto ocurra no es necesaria siquiera la presencia del segmento interpolado:

Ej. (16): Precisamente en la hermandad de la Candelaria* «celebra, hace poco **celebró**, en el mes de Febrero, al principio **celebró** la **fiesta**, precisamente de la Virgen de la **Candelaria**». Sev. (H. J. C).

Cfr.: la hermandad de la Candelaria celebra...

c) *Sin inciso y con referente anafórico*

Junto a estos casos que venimos comentando se dan otros en los que la disfunción aparece paliada por medio de un *referente anafórico* que consigue la *adaptación funcional de lo dicho en el segmento inicial*. Lo vemos en el siguiente ejemplo:

Ej. (17): [...] yo creo que en el fondo, todos esos penitentes que van descalzos y con la cruz a cuestas*, «eso no se hace simplemente por teatro.» Sev. (M. V. C).

d) *Con cierre combinado*

Si el verbo del metasegmento puede enlazar desde el punto de vista sintáctico directamente tanto con el referente anafórico como con los sintagmas contenidos en el segmento inicial, el anacoluto se diluye:

Ej. (18): // y las fronteras de las / de seseo y distinción / o de **aspiración** y no **aspiración pronunciación** jota tensa o **pronunciación** [h̃o]* / [...] «eso son dos cosas que quedaron dilucidadas en ese momento /» (H. V. C.).

Nuevamente observamos en los ejemplos la presencia de relaciones semánticas entre lexemas y repeticiones tanto léxicas como de estructuras sintácticas. Por su parte, la pausa fónica, o en su lugar la coma, siempre está presente ante el metasegmento; tras el segmento inicial se da en ocho de los nueve casos registrados.

3.3.3. Anacolutos de Tipo VI y VII: con variación formal de la estructura sintáctica inicial en el metasegmento

En la mayor parte de los anacolutos registrados en nuestro corpus (129 frente a 41) el metasegmento entra en relación de alternancia o variación sintáctica con el segmento inicial. Se trata, pues, del mecanismo más frecuente de progresión temática que hemos registrado.

En esta situación S' puede ser una réplica del S*, *en el nivel profundo*, pero han variado en superficie la construcción sintáctica y las relaciones significativas conexas. La formulación correspondiente sería, pues, S* + (I) +S', empleando el signo ' para representar la variación o alternancia sintáctica de los segmentos S* y S'.

A los anacolutos que ofrecen estas características los clasificaremos como tipos VI (sin inciso) y VII (con inciso). Frente al menor número de divisiones establecidas para los anacolutos que presentan disfunción sintáctica en el metasegmento, preferimos ahora añadir estos dos tipos más a la relación general para ponderar las variantes que representan y la riqueza de sus modalidades.

3.3.3.1. Tipo VI: modalidades

Anacolutos, con modalidades específicas, que responden al tipo S* + S':

a) *Con variación del núcleo verbal*

Entre los anacolutos con inciso encontramos unos que repiten tras el segmento inicial su mismo núcleo verbal, aunque ya en una nueva construcción sintáctica, con variación de la persona, del número o relativa a la denominada *voz*.

Ej. (19): El punto de vista turístico también mirándolo en lo económico, como ocurre hoy en día en todos los aspectos de la vida, tiene su importancia y **es tomado***... «y **se le toma** su interés». (H. J. C.)

Ej. (20): // entonces yo dije cuando yo / os diga*/ «os **digan** que a levantarse vosotros lo que hacéis [...]»/ (H.V.I).

b) *Con tendencia a la disolución*

A veces la estructura sintáctica adquiere cariz de mera repetición, con la consiguiente tendencia a la disolución del anacoluto:

Ej. (21): / esto permite* // «**pues permite** cosas que no se podían haber hecho nunca/ » (H.V.C).

c) *Con distintas repeticiones*

También encontramos casos en que no es exclusivamente el núcleo verbal el que se repite.

Ej. (22): Y creo que en realidad la Semana Santa aunque tiene mucho arraigo tradicional y la gente, naturalmente la gente mayor, continúa siendo unos adeptos enormes a la Semana Santa, sin embargo el que constituye la Semana Santa en Sevilla hoy en día como*, «naturalmente **el que constituye todo, toda actividad**, es la juventud». Sev. (H. J. C.)

Ej. (23): [procurador] que pueda ser con poder o bien designado de oficio, o bien como si*... declarando como si*... «Que acepta esa representación del cliente **como si** le hubiera correspondido en turno de oficio». (H. EM. C.),

Adviértase en este ejemplo la doble fragmentación de la estructura sintáctica.

d) *Con información superpuesta*

La repetición de elementos léxicos del segmento inicial en el metasegmento da lugar a que se superponga, más o menos *in extenso*, la información de ambos segmentos tomando a veces una forma muy concreta de ampliación explicativa:

Ej. (25): han pasado por mí* / «pues verá en treinta y tres años lo que **habrá pasado** por mis manos» / (M.V.C.).

Ej. (26): allí lo pasábamos* «teníamos ratos de todo **lo pasábamos bien y lo pasábamos mal**» / (M.J.I.).

e) *Con información contigua*

También puede resultar, en lo que se refiere a la información ofrecida por el metasegmento, que esta quede en cierto modo en posición contigua respecto de la que se da en el segmento inicial, originándose asimismo repeticiones léxicas y relaciones semánticas entre lexemas.

Ej. (27): // él también lo cuenta porque claro él estaba pero* / «y **dicen** no será tanto como **dicen**» // (M. V. I.)

Ej. (28): / el fandango que aquí es muy bonito / es / un fandango de tipo serrano / que* / «el cante sobre todo el **fandango** es precioso» / (H. EM. C.).

f) *Con variaciones léxicas del sintagma verbal*

Otro grupo de estos anacolutos de tipo VI ofrece —además de relaciones léxicas entre lexemas— precisiones léxicas del sintagma verbal.

Ej. (30): [...] se mete en una **olla** y se **hierve** / y cuando ya está cocida que está* «se hace / una bola» se le echa su poquita **sal** //(H. V. I).

Cfr.: ya está cocida / se hace una bola.

Por este camino de las variaciones léxicas nos encontramos con otra alternativa de progresión textual que llega a desembocar en la variación sintagmática con ajustes léxicos de tipo *sinónimo* y *antónimo*. La variación puede ser nominal o verbal y abarcar segmentos más o menos amplios. Veamos los ejemplos:

Ej. (31): pero siempre... Entonces, sí, es curioso ver **un sitio donde...*** «**Una romería donde** se acostumbra a beber en cantidades enormes ¿no?» (H. J. I.).

Ej. (32): // entonces **iba ya** */ «**venía**» don Francisco Gómez / Jordana / (H. J. I.).

Ej. (33) / y nos lo pasábamos muy bien / **estaba la cosa más** * / no tan aburrida / (M. J. I.).

Cfr.: más [animada].

El anacoluto también en estos casos tiende a la disolución.

g) *Con partículas de transición*

Finalmente, mencionemos que en estos anacolutos de Tipo VI pueden aparecer elementos léxicos que marcan la transición del segmento inicial al metasegmento. Son elementos tales como: *o sea*, *este*, *es decir*, *vamos*, *claro*, etc. Ejemplos:

Ej. (34): Sobre el fútbol y eso, pues la gente*, «**o sea**, yo personalmente sí voy desde pequeño a Sevilla». (H. J. C).

Ej.(35): Francisco era* / «**este** // ahora no puedo decirlo el jefe que había // no me acuerdo» // (H. V. I.).

Ej. (36): [...] dentro de la posibilidad//que ofrece lo que llamamos seseo* // «**es decir** el ceceo no es más que una variedad [...] fonética / del seseo como fenómeno fonológico» / (H. V. C).

Ej. (37): / pues el yeísmo gana terreno / vertiginosamente / estableciendo una confusión de fonemas y tradi* / «**vamos** / digamos eliminando una distinción fonemática existente en español» / (H. V. C).

3.3.3.2. Tipo VII: modalidades

Anacolutos, con modalidades específicas, que responden así mismo al tipo S* + I + S'.

a) *Con repeticiones y paralelismos:*

Entre los ejemplos que se ajustan a este tipo se encuentran aquellos que presentan repeticiones léxicas que originan estructuras paralelísticas repetitivas.

Ej. (38): / y ya varias veces me han dicho / y este año no se en qué va a quedar / **que tengo que dejar*** / ya somos veinte maestros aquí / «**que tengo que dejar** el curso o la dirección» / (M. V. C).

Ej. (39): (...) como es lógico en toda actividad humana, pues, hay que mostrarse*, creo, «**me nuestro** receloso». (H. J. C.).

En los ejemplos anteriores hallamos tanto la mera repetición (ej. n.º 38), en cuyo caso no habría que hablar de anacoluto, como la presencia de construcciones más o menos paralelísticas que presentan variaciones del tiempo verbal, de la persona o de la propia estructura sintáctica y que dan lugar a anacolutos de tipo VII. Para casos de alteración de estructura sintáctica, véase, además del ej. n.º 39 (forma perifrástica / forma neutra pronominal), este otro que sigue:

Ej. (40): / porque es evidente que el patrimonio acumulado* / y ese es uno de los temas importantes / «no se puede dar **un cachito de patrimonio / acumulado** a cada trabajador». (H. EM. C.).

Cfr.: el patrimonio acumulado (*sintagma nominal*) / un cachito de patrimonio acumulado (de patrimonio acumulado: *sintagma preposicional*)

Apreciemos en el ejemplo cómo varía la distribución sintagmática y la función de los elementos léxicos repetidos.

Podemos también encontrarnos con el caso de que se repita en buena parte la estructura sintáctica pero no los mismos elementos léxicos:

Ej. (41): / si se ha incrementado el origen la causa de eso está* / en la medida además en que el incremento se ha producido que desde luego no es en los porcentajes / que desde algunos se afirma / «**si se ha producido es fundamentalmente por** la injusticia de las estructuras sociales» / (H.EM.C).

b) *Con elemento de transición*

Tampoco faltan aquí ejemplos con elementos léxicos que marcan la transición:

Ej. (42): y eso de la alta costura es* como yo digo «**bueno**, no es que vaya a ser un modisto de los grandes, ¿no?, pero que me gusta eso de las modas» (M. V. C.).

Para terminar este comentario de los tipos VI y VII, señalemos que del primero hemos computado setenta y cinco ejemplos, de los cuales sólo en cinco no se da la pausa fónica. Del segundo tipo los ejemplos suman un total de treinta y ocho, y solamente en dos de ellos no aparece pausa tras el segmento inicial. La coma, los puntos suspensivos y el punto y aparte marcan las divisiones de los segmentos en los ejemplos con puntuación ortográfica (dato este válido para todos los modelos estudiados).

3.4. *Precisiones: descripción del segmento interpolado y del metasegmento.*

Tras el estudio del corpus, estamos en condiciones de manifestar que el segmento interpolado y el metasegmento presentan, además de sus respectivas funciones iniciales, las siguientes características:

3.4.1. El segmento interpolado

a) Puede ofrecer o no estructuras sintácticas completas; b) entre el segmento inicial y el segmento interpolado suelen establecerse complejas relaciones sintáctico-significativas, que, por su parte, envuelven a los elementos de cohesión (es lo que ocurre especialmente en los anacolutos de Tipo I: S* + I, en los que no está presente el metasegmento); y c) la estructura sintáctica del segmento interpolado puede derivarse de la complejidad sintáctica que llega a adquirir todo el segmento inicial, o bien de la complejidad que desarrolla alguno de los elementos componentes del propio inciso.

La presencia de periodos oracionales y de proposiciones de relativo suele ser la causa más frecuente de aparición de desajustes sintácticos, juntamente con la presencia de lo que tradicionalmente se entiende por inciso. Tales desajustes se producen porque el hablante, ante tanta complejidad, ya no se muestra capaz de hacer que la estructura sintáctica progrese sin ruptura.

3.4.2. El metasegmento

Por lo general tiene bien definida su estructura sintáctica, sea oracional o no, lo cual no es de extrañar ya que viene a resolver problemas planteados y a cerrar la secuencia. Ejemplo de estructuras oracional y no oracional:

Ej. n.º 6: /«tampoco es exacto»/

Ej. n.º 7: //«y los pimientos»/

4. LAS REPERCUSIONES TEXTUALES

Una vez realizado el análisis de los anacolutos, pasamos a establecer las repercusiones que su presencia conlleva en el texto. Esta es la relación de fenómenos obtenida:

1. *Tematización de segmentos textuales.*
2. *Repeticiones léxicas.*
3. *Relaciones semánticas entre lexemas.*
4. *Nuevas distribuciones sintagmáticas de los elementos repetidos.*
5. *Disfunción sintáctica en el metasegmento por reajuste funcional de algún componente del segmento inicial.*
6. *Disfunción sintáctica del metasegmento en su conjunto respecto del segmento inicial.*
7. *Alteración en la morfología verbal.*
8. *Presencia de referente anafórico.*
9. *Presencia de marcas de progresión textual.*
10. *Presencia de pausa delimitativa.*
11. *Diversidad de movimiento de los tonemas.*
12. *Especial disposición del orden de palabras.*

Si bien todas estos fenómenos han sido descritos a lo largo del análisis de los anacolutos, a propósito de su tipología, facilitaremos a continuación —pensando en su utilidad— una guía de conceptos ilustrada con ejemplos modelo e incluiremos así mismo alguna información adicional relativa sobre todo a la presencia de pausa y al movimiento de tonemas.

- 4.1. *Tematización de segmentos textuales:* procedimiento por el cual la información contenida en el segmento inicial queda tematizada intratextualmente, es decir, permanece en el contexto textual como información dada que será utilizada por el hablante como punto de partida para aportar información nueva.

(1): / bueno / fíjate tú que / **estos niños heroinómanos*** / bueno habrá de todo / **uno será** / simplemente porque ya **ellos** se acostumbran a evadirse un poco de los problemas que ven en su entorno verdad / **otras veces sería** porque son explotados / eh / como es el caso de algunos **niños** mendigos / **y otras veces diría** yo / porque a veces los padres no se dan cuenta de que todo empieza a lo mejor por el alcohol / eh no se ha hablado nunca del alcohol [...]/ (H. EM. C.).

4.2. *Repeticiones léxicas*: paralelismo de segmentos que repiten, de modo más o menos literal, parte de lo dicho:

Ej. (22): Y creo que en realidad la Semana Santa aunque tiene mucho arraigo tradicional y la gente, naturalmente la gente mayor, continúa siendo unos adeptos enormes a la Semana Santa, sin embargo el que constituye la Semana Santa en Sevilla hoy en día como*, «naturalmente **el que constituye todo, toda actividad**, es la juventud». Sev. (H. J. C.).

4.3. *Relaciones semánticas entre lexemas*: conexión establecida a partir de palabras pertenecientes a un mismo campo asociativo.

Ej. (30): [...] se mete en una **olla** y se **hierva** / y cuando ya está cocida que está* «se hace / una bola» se le echa su poquita **sal** // (H. V. I.).

4.4. *Nueva distribución sintagmática de los elementos repetidos*: adquisición de nuevas conexiones sintácticas por parte de una unidad cuya estructura formal básica se mantiene.

Ej. (40): / porque es evidente que el patrimonio acumulado* / y ese es uno de los temas importantes / «no se puede dar **un cachito de patrimonio / acumulado** a cada trabajador». (H. EM. C.).

4.5. *Disfunción sintáctica en el metasegmento por reajuste funcional de algún componente del segmento inicial*: aparición en el metasegmento de una construcción sintáctica que presupone una función distinta para algún elemento del segmento inicial.

Ej. (14): / hay una cifra que anda por ahí que es la de ocho mil niños / más o menos* / y creo que la cifra se queda pequeña / «**son maltratados** en España de una manera física / o psíquica»/ (M. EM. C.).

Cfr.: *ocho mil niños son maltratados...*

- 4.6. *Disfunción sintáctica del metasegmento en su conjunto respecto del segmento inicial*: enlace sintáctico irregular de la totalidad del metasegmento con parte del segmento inicial

Ej. (12): y además, a mí me parece muy valioso* yo he soñado alguna vez en hacerlo y luego he fracasado por falta de medios, «**que es publicar grandes libros llenos de información, de datos de archivo**». (H. V. C.).

- 4.7. *Alteraciones en la morfología verbal*: variaciones morfológicas relativas al tiempo y a la persona, incluso a la denominada voz.

Ej. (16): Precisamente en la hermandad de la Candelaria* «**celebra***, hace poco **celebró**, en el mes de Febrero, al principio celebró la fiesta, precisamente de la Virgen de la Candelaria». Sev. (H. J. C.).

Ej.(20): // entonces yo dije cuando yo / os diga/ «os **digan**» que a levantarse vosotros lo que hacéis [...] / (H. V. I).

Ej. (19): El punto de vista turístico también mirándolo en lo económico, como ocurre hay en día en todos los aspectos de la vida, tiene su importancia y es tomado*...«y se le **toma** su interés». (H. J. C.).

- 4.8. *Presencia de referente anafórico*: ajuste funcional de lo dicho en el segmento inicial mediante un elemento que reconduce la información.

Ej. (17): [...] yo creo que en el fondo, todos esos penitentes que van descalzos y con la cruz a cuestras*, «**eso** no se hace simplemente por teatro.» Sev. (M. V. C.).

- 4.9. *Presencia de marcas de progresión textual*: ocurrencia de partículas tales como *pues* o *entonces* que funcionan como marcas formales que aíslan el segmento interpolado del metasegmento, anticipando así la presencia de este último y, por tanto, adelantando el propio cierre del anacoluto. Su presencia se corresponde en el plano fónico con la aparición sistemática de pausa. Actúan además como marcadores de la progresión temática con carácter conclusivo: en el caso de *pues*, mediante la progresión implícita *causa... consecuencia*, y en el caso de *entonces*, por su valor *anafórico* y *continuativo* e incluso *deductivo-consecutivo*. Estas marcas pueden aparecer aglutinadas:

Ej. (13): Pero el que va allí* [a la feria del Rocío] precisamente porque son **típicos elementos populares**, ¿no?, «**entonces pues** se oye verdadero cante flamenco». (H.J.C.).

También se observa la presencia de *y* como elemento de cierre conclusivo, aunque de menor grado:

Ej. (27): // él también lo cuenta porque claro él estaba pero* / «**y dicen** no será tanto como **dicen**» // (M. V. I.).

Finalmente, como ocurre en los anacolutos de tipo VI, pueden aparecer elementos léxicos que marcan la transición del segmento inicial al metasegmento. Son elementos capaces de procurar una alternativa a lo dicho tales como: *bueno, o sea, este, es decir, vamos, claro*, etc. Ejemplos:

Ej. (42): y eso de la alta costura es * como yo digo, «**bueno**, no es que vaya a ser un modisto de los grandes, ¿no?, pero que me gusta eso de las modas». (M. V. C.).

Ej. (34): Sobre el fútbol y eso, pues la gente*, «**o sea**, yo personalmente sí voy desde pequeño a Sevilla». (H. J. C.).

Ej.(35): Francisco era* / «**este** // ahora no puedo decirlo el jefe que había // no me acuerdo» // (H. V. I.).

Ej. (36):[...] dentro de la posibilidad//que ofrece lo que llamamos seseo* // «**es decir** el ceceo no es más que una variedad [...] fonética / del seseo como fenómeno fonológico» / (H. V. C.).

Ej. (37): / pues el yeísmo gana terreno / vertiginosamente / estableciendo una confusión de fonemas y tradi* / «**vamos / digamos** eliminando una distinción fonemática existente en español» / (H. V. C.).

4.10. *Presencia de pausa delimitativa*: segmentación habitual por pausa fónica de los segmentos textuales componentes del anacoluto. Se comprueba que en el plano fónico la pausa separa generalmente el segmento inicial del segmento interpolado y éste del metasegmento.

Por otra parte, es de notar que la pausa que delimita el segmento inicial interrumpe estructuras sintácticas en cualquier punto del encadenamiento sintagmático. Se llega incluso a extremos en que el cuerpo fónico de la *palabra se ve afectado*¹⁷:

17. Muy distinta es la opinión de A. Quilis, para quien ni siquiera la pausa puede transgredir el sirrema. Pero no es eso lo que se comprueba en el estudio directo de textos orales. Una muestra: en el ejemplo (40) se observa la ruptura del sirrema *sustantivo + adjetivo*: un cachito de patrimonio / acumulado. Vid., sobre este particular, QUILIS, A. y FERNÁNDEZ, J., *Curso de Fonética y Fonología españolas para hablantes angloamericanos*, Madrid, CSIC, 1982, pág. 144.

Ej. (15): / ella va a aportarnos [...] / una / visión que puede **discre** / **discrepar** / muchísimo de la que tenemos nosotros [...] de los muchos que* abandonados de la familia / abandonados de la escuela / abandonados de la calle / reprochados por toda sociedad // «pues / les queda ni más ni menos que estas / conductas que a todos nos / atemorizan y» [...] / (H. EM. C.).

(Súmese a este el ej. n.º 37, cfr. *supra*).

4.11. *Diversidad del movimiento de los tonemas*: ajustes de la curva melódica a la ruptura sintáctica. La audición de textos orales nos permite conocer los movimientos de la entonación. De los perfiles estudiados en nuestro corpus se desprende que a la ruptura sintáctica le corresponden movimientos del tonema tanto de suspensión como de semianticadencia e incluso de semicadencia. Por el orden mencionado, así lo registramos en los siguientes ejemplos:

Ej. (20): // entonces yo dije cuando yo / os diga*/ «os digan» que a levantarse vosotros lo que hacéis [...] / (H. V. D).

Ej. (8): / esto también tiene mucho que ver porque estos niños* / que por supuesto tienen un fracaso escolar / pero tienen un fracaso escolar porque se ha sustituido el tener demasiadas normas / por el no tener ninguna no / «entonces / eh / en los centros yo creo que pasa lo mismo no» / (H. EM. C.).

Ej. (10): // piensen ustedes que a través de una legislación adecuada de la que hoy no se dispone* / pues se dispone de una legislación muy fragmentaria contradictoria y a veces incluso hasta incoherente / «entonces lo que sucede es que el gobierno socialista / el primero uno de los primeros temas que se ha planteado también es la ley de aguas» // (H. EM. C).

La percepción auditiva confirma en el plano fónico —nivel suprasegmental— la presencia y la tipología de los anacolutos. Cuando esto no ocurre nos enfrentamos a las dificultades de la lectura de textos transliterados con la ortografía al uso, sobre todo si faltan las segmentaciones fónicas. Lo comprobamos en el siguiente ejemplo:

Fundamentalmente, yo lo que más encuentro en la Universidad ahora. Es que antes, en nuestra época, incluso en la mía, los que llegábamos a la Universidad estábamos preparados. (Sev., C3 + H1, pág. 257).

Este tipo de representación de lo fónico mediante signos de puntuación genera anacolutos ortográficos como el que tenemos delante. También hay

que reconocer que, a pesar de las indicaciones de las pausas fónicas y de la delimitación de segmentos, algunos de nuestros ejemplos no resultarán, de entrada, fáciles de interpretar¹⁸.

4.12. *Especial disposición del orden de palabras*: alteración del orden de palabras como resultado de la ruptura de las estructuras sintácticas, lo que, sin duda, permite la flexibilización de los elementos verbales comunicativos.

Ej. (16): Precisamente en la hermandad de la Candelaria* «celebra, hace poco **celebró**, en el mes de Febrero, al principio **celebró** la **fiesta**, precisamente de la Virgen de la **Candelaria**». Sev. (H. J. C)

5. CONCLUSIONES:

5.1. *Sobre el marco y la unidad de estudio*

El estudio del anacoluto sintáctico debe integrarse no en un marco meramente gramatical (oracional), sino en el plano comunicativo. Por dos razones: porque el marco en que surge y se desarrolla es más amplio que cualquier tipo de unidad sintáctica y porque las repercusiones lingüísticas a que da lugar también superan los límites oracionales. De ahí que hayamos tenido que optar por una unidad que conviniera a dicho plano: el texto y no la oración, que nos situaría en un terreno sintáctico.

18. En la misma línea del *anacoluto ortográfico* se sitúa el *anacoluto fónico*, ya que si aquel puede producirse cuando alguien translitera o simplemente escribe un texto, este último puede darse en una mala lectura; pero ninguno de ellos proviene directamente de la lengua hablada. Se ha hablado también de *anacoluto semántico*, sin embargo, desde una perspectiva textual, su caracterización responde exactamente al tipo I, S*+ I, con lo cual podría simplemente prescindirse de él (para los pormenores *vid.* nuestro artíc. de base cit. en la nota 1.^a, págs. 74-75). Adviértase la correspondencia entre el siguiente *anacoluto semántico* y los anacolutos de tipo I (Cfr. *Descripción de tipos básicos*, & 3.2.1.):

no sé si habré contribuido a la fundación de la revista//pero **a raíz de esa re de ese artículo me/me llamó por teléfono Don Pedro Enríquez Ureña** que fue **un gran humanista [...]/que era fue maestro** mío de lenguaje [...] **gran maestro/un gran humanista/yo** diría el **modelo//de maestro/y el modelo el arquetipo** de lo que/debe ser un buen latinoamericano//.

5.2. *El enfoque teórico y los resultados de su aplicación*

- 5.2.1. Nos hemos acogido a la visión teórica de la Lingüística del Texto y gracias a ella hemos podido demostrar —y valga como definición aproximada— que el anacoluto es un fenómeno textual que conlleva en superficie una construcción sintáctica no concluida que se presenta acompañada de una amplia riqueza de mecanismos lingüísticos que permiten que la coherencia del texto en que aparece pueda ser restablecida. Las causas que explican su aparición no se remiten, sin más, a supuestos no lingüísticos como la excitación, el olvido, la pasión o el descuido; ni tampoco el anacoluto es, simplemente, la ruptura de cualquier tipo de construcción, ni tan siquiera la de tipo sintáctico, explicable porque el pensamiento tome otra dirección.
- 5.2.2. La diversidad de formas con que el fenómeno anacoluto puede aparecer en superficie y la variedad de formas de coherencia que genera son, en última instancia, consecuencia de una doble alternativa que el hablante se da a sí mismo en el desenvolvimiento de la coherencia textual: a) producir cambios en la construcción sin perder la ordenación tema-remática en el nivel profundo, atendiendo a sus propias necesidades expresivas y situacionales; y b) alterar los esquemas porque al hilo del discurso varíe la ordenación tema-remática de acuerdo con circunstancias intratextuales o extratextuales, ya que el proceso de articulación tema-remática no es algo previsto desde que el hablante comienza a expresar verbalmente su texto.
- 5.2.3. Podemos, pues, afirmar, dentro de los límites textuales, que si la ruptura sintáctica se produce, no por ello tiene que fracasar la coherencia. Lo que cabría establecer en este orden de cosas sería una gradación de la coherencia del texto según que el hablante, en condiciones normales, fuese capaz de descodificarlo o no mediante las formas de cohesión. El caso extremo se produciría cuando la comunicación ya no fuera posible, pero en tal caso estaríamos probablemente ante un proceso diferente del que puede desencadenar una mera ruptura sintáctica. De otra forma, sería excesivo para el hablante depender una construcción inamovible en lo referente a la producción de textos¹⁹.

19. En líneas generales, estamos de acuerdo con Bernárdez cuando afirma que en el proceso de descodificación no todos los niveles implicados adquieren el mismo rango. Por ejemplo, la coherencia fónica es, en orden de prioridad, la menos importante. Así, una sucesión de fonemas puede resultar coherente por la entonación sin que lo emitido tenga coherencia

5.3. *Rasgos definitorios del anacoluto*

- a) El anacoluto es un fenómeno textual propio de la lengua hablada. Su frecuencia de aparición se ve especialmente favorecida en la situación discursiva de monólogo y por la utilización del registro diafásico coloquial.
- b) El anacoluto se manifiesta en superficie como ruptura sintáctica —inicio del proceso anacolúutico— acompañada de un proceso de recuperación textual por vía verbal que preserva la coherencia textual y que se produce gracias a la propia coherencia (en tanto que propiedad previa al texto).
- c) La ruptura sintáctica que caracteriza al anacoluto da lugar a un proceso textual en el que se distinguen segmentos textuales —*segmento inicial, segmento interpolado o inciso y metasegmento*— que tienen un funcionamiento concreto.
- d) El anacoluto permite la flexibilización de las estructuras sintácticas en superficie y favorece las alternativas de progresión temática.
- e) Conlleva mecanismos lingüísticos de amplias y variadas repercusiones. Tales mecanismos se manifiestan en los planos gramatical, léxico-semántico y fónico. Entre las repercusiones destacan la presencia de un determinado orden de palabras y la producción de formas concretas de cohesión que garantizan la coherencia textual.
- f) En el caso de un texto que presenta anacoluto hay que contar con toda una serie de factores que se originan a partir de la ruptura sintáctica y que junto a ella actúan en detrimento de la coherencia textual; pero, para lograr que la comunicación quede asegurada, se cuenta con las diferentes vías que ofrecen el propio texto y los participantes en el acto comunicativo. Así pues, destacamos:
 - El contexto textual propiamente dicho con sus peculiares relaciones léxico-semánticas y sintácticas. En él hallamos marcadores de progresión temática, repeticiones léxicas, relaciones semánticas entre lexemas, etc., como manifestaciones superficiales de la coherencia tex-

[esto es algo que puede comprobarse fácilmente en el lenguaje infantil, añadiríamos). Tampoco la coherencia sintáctica, estructuración adecuada de las frases, sería suficiente para que el texto fuese plenamente coherente. Será la coherencia semántica la que permita considerar si el texto tiene sentido o no. *Op. cit.*, capítulos n.º 3 y n.º 4).

tual. También se comprueba en superficie un orden de palabras diferente al admitido por la norma (escrita).

- El contexto extratextual, con atención a la participación del oyente. El hablante, cuando produce un texto, lo provee de resortes necesarios para que sea descodificado por el oyente con el que comparte la situación de la enunciación. A este respecto, dispone del anacoluto como un fenómeno que le permite la flexibilización de los esquemas presentes en la comunicación, punto este en el que habría que hacer especial mención de la participación central del oyente, que ha de reconstruir el proceso —al cual no es ajeno cuando se sitúa en la posición de hablante en el acto comunicativo. La colaboración entre hablante y oyente se revela de modo específico cuando el oyente ha de intervenir en la descodificación de secuencias textuales que no por transgredir la norma sintáctica quedan fuera de su *competencia lingüística* (*sic*). La intervención de este último es esencial cuando debe, por ejemplo, reponer un segmento terminal que no está presente en el texto (anacolutos de tipo S* + S' y secuencias que responden a la formulación S*[+ S]), cosa que hace gracias al conocimiento del mundo compartido con el oyente.

5.4. *Sobre lengua hablada y lengua escrita*

No es que la lengua hablada posea estructuras sintácticas al margen enteramente del sistema de la lengua, es que la lengua hablada desarrolla virtualidades que en lo escrito no se dan porque ella, la lengua hablada, ha generado las suyas propias, y las desarrolla porque el acto de la enunciación es único e irrepetible; y esta característica que le es particular y exclusiva implica que se produzcan en el habla estructuras que no son necesarias en la lengua escrita. Por el contrario: siempre podemos rehacer lo escrito y también releerlo, por ello ciertos juegos de enlaces sintácticos, léxicos y significativos no le son connaturales. No creemos, pues, que haya enfrentamientos entre un sistema de la lengua propiamente dicho y el sistema de la lengua hablada. En la lengua hablada se presentan estructuras invariantes que no han sido precisadas porque simplemente se ha atendido a las invariantes de la lengua escrita. Además, en este estudio sobre el anacoluto hemos tenido ocasión de comprobar que los mecanismos que la lengua hablada desarrolla son solidarios entre sí, pero no todos a la vez pertinentes en el acto comunicativo, quedando asegurada, así, la propia comunicación.

PARTE SEGUNDA

EL ANACOLUTO Y LA LINGÜÍSTICA DEL HABLAR

1. DE LA TEORÍA. PERSPECTIVAS Y LÍMITES
DE NUESTRO ESTUDIO.

Nuevas y viejas teorías. Miremos bien lo que a veces ocurre con ellas. En la investigación empírica, es decir, en la interpretación teórica hecha a partir de datos reales, la aplicación de una nueva teoría viene a ser —o, al menos, se espera que sea— una distinta envoltura que hace ver el objeto que se mira de una manera más nítida. En ocasiones resulta, incluso, que las nuevas disciplinas a cuya luz se observan los mismos objetos contienen principios que ya los antiguos desvelaron. En este sentido, la *Lingüística del Texto* es continuación de disciplinas como la vieja *Retórica*, preocupada por el arte de hablar que se transmite en los textos; y también de la Dialéctica, que tenía por objeto el uso coherente de la lengua en el diálogo, en el hablar unos con otros.

Por su parte, la *Lingüística del hablar*, defendida por Coseriu²⁰, es prolongación, en sus ejes básicos, de las ideas de Humboldt y de Aristóteles (contemplación de la *actividad del hablar* desde tres puntos de vista: *actividad*, *saber* y *producto*, y desde tres planos: *universal*, *histórico* e *individual*)²¹. Con la Dialéctica, al igual que con la Retórica, también enlazan los planteamientos de este lingüista²². Revisemos:

Lo relativo a la Dialéctica se corresponde en la perspectiva coseriana con el plano general del hablar, plano teórico acorde con la facultad humana del lenguaje. Se trata de un plano en el que hay que situar los saberes elocutivos: conocimientos técnicos, no reflexivos, que los hablantes poseen y que les permiten desarrollar la actividad del hablar; saberes estos que, así mismo y de modo específico, les permiten efectuar un uso coherente de la lengua en el hablar unos con otros. Argumentar, interrogar, responder, replicar, etc. son operaciones que se manejan en este nivel. La misión del lingüista es describir científicamente tales conocimientos.

El plano que da réplica a la Retórica es *el plano individual*, o sea, el plano de realización de los discursos en correspondencia con la actividad ejercida por el hablante y, también, visto desde otra perspectiva, el plano del

20. Vid. *Competencia lingüística*, op. cit.

21. Op. cit., págs. 87-88.

22. Op. cit., págs. 18-20.

texto como producto de esa actividad. Los saberes correlativos reciben ahora el nombre de *saberes expresivos*, conocimientos técnicos que permiten al hablante configurar sus discursos y que, igualmente, han de ser descritos por el lingüista. Adecuar el discurso al objeto de que se habla (la teoría de los estilos de lengua objetivamente fundados se constituye con este propósito), a la persona con quien se habla, a la ocasión, etc. son instancias que tienen cabida en este otro nivel.

Así pues, el campo de los saberes elocutivos y expresivos viene a coincidir con el campo de estudio de la Dialéctica y de la Retórica. Estamos hablando de saberes de los hablantes, de lo que Coseriu considera, en general, *competencia lingüística*. Precisamente esos saberes, esos conocimientos técnicos que los hablantes poseen y que aplican al hablar y al configurar el hablar, constituyen el punto central de teoría coseriana del hablar. En consonancia con ello, *la lingüística teórica no debe ser otra cosa que la ciencia que explica dichos saberes, la competencia de los hablantes, y su estructura debe ajustarse a la estructura de estos*²³.

En otro orden de cosas, los mencionados saberes tienen que ver con el saber que el jardinero tiene sobre las plantas. La misión del botánico es interpretar científicamente su naturaleza y describir su funcionamiento. Así, en paralelo, ejemplifica este autor lo que sería la *cognitio inadecuada* o conocimiento de los técnicos frente a la *cognitio adecuada* o conocimiento reflexivo de científicos y filósofos²⁴.

Con tales planteamientos traza Coseriu las líneas básicas de la que denomina *Lingüística del hablar* en su obra *Competencia lingüística*²⁵. En esta obra distingue propiamente tres planos de configuración del hablar (a dos de ellos nos hemos referido ya a propósito de la Dialéctica y de la Retórica), dichos planos se hallan en conjunción con otra dimensión clasificatoria, también triple, a la que él califica de *punto de vista*. Esa conjunción de planos y puntos de vista sería suficiente para explicar —para justificar desde un planteamiento— la competencia lingüística de los hablantes. Tenemos, en suma, dos ejes de configuración del hablar: el de plano que se sitúa gráficamente en posición vertical, y el de punto de vista, que se representa en posición horizontal.

El plano se articula en tres dimensiones: *plano universal (general)*, *plano histórico (particular)* y *plano individual (discurso)*. Y el punto de vista, en otras tres: hablar entendido como *actividad* misma, como *saber* o *competencia* y como *producto* o *texto*.

23. *Op. cit.*, págs. 11 y 91.

24. *Op. cit.*, pág. 232.

25. *Op. cit.*

En esquema²⁶:

<i>Plano</i>	<i>Punto de Vista</i>		
	actividad (energía)	saber (dínamis)	producto (ergon)
Plano Universal	hablar en general	saber elocutivo	totalidad de las manifestaciones
Plano histórico	lengua particular	saber idiomático	(lengua particular abstracta)
Plano individual	discurso	saber expresivo	texto

Como puede observarse, el saber que los hablantes poseen sobre su lengua, repartido por planos, es de tres tipos: *elocutivo* en lo universal, *idiomático* en lo histórico y *expresivo* en lo individual. El saber elocutivo es el saber que corresponde al hablar en general; el saber idiomático corresponde al hablar en una lengua determinada (español, francés, etc.) y el saber expresivo, al hablar individual, a la manera de construir textos en situaciones determinadas.

Por nuestra parte, para intentar conocer el anacoluto desde una perspectiva más amplia, lo que vamos a hacer, en líneas generales, es establecer su comportamiento en relación con los distintos planos y puntos de vista. Prestaremos especial atención a su vinculación con el plano lingüístico general, cosa que no habíamos podido hacer convenientemente desde los presupuestos de la Lingüística del Texto y trataremos de encajar tanto en este plano como en el plano individual aquello que en su día pudimos aportar al conocimiento de este fenómeno a la luz de la Lingüística del Texto. También integraremos en el esquema coseriano las rupturas y variaciones de la construcción sintáctica que el anacoluto conlleva, concretamente en el plano histórico o plano de la lengua particular. Finalmente, destacaremos el papel que juegan los saberes técnicos de los hablantes a través de expresiones recogidas en la propia lengua.

2. MARCO DE ESTUDIO

2.1. Ruptura de la construcción sintáctica

Según lo expuesto en la primera parte, a propósito del *enfoque tradicional* (cfr. *Introducción*, & 1.), podríamos habernos situado en el *plano gra-*

26. *Op. cit.*, pág. 92.

matical y haber estudiado dos tipos de anacoluto: los que conllevan ruptura sintáctica propiamente dicha y los que presentan un tipo de ruptura gramatical distinta de la sintáctica. Pero, dada la dispersión y falta de homogeneidad que esto generaría, nuestro planteamiento fue, desde el principio, otro: ceñirnos al criterio de *ruptura de la construcción sintáctica*.

Ahora, desde el ángulo de visión que nos proporciona la nueva teoría, podemos decir que es en el plano histórico, en lo que corresponde a la descripción de las estructuras de la lengua concreta, donde quedarán integradas las cuestiones sintácticas propias del anacoluto (*cfr.* & 4.3.1.).

2.2. *El texto como unidad de base*

También desde un primer momento nos propusimos trabajar con una unidad a partir de la que pudieran explicarse tanto el posible origen del anacoluto (la llamada *desviación del pensamiento*) como su presencia (*ruptura sintáctica detectada de modo inmediato en la progresión sintagmática*). A su vez, en esa unidad habrían de tener cabida fenómenos que rebasaran el nivel oracional, fenómenos propios del nivel textual con los que hay que contar si se quieren conocer las repercusiones a que da lugar la presencia del anacoluto. Al respecto, la unidad escogida fue *el texto* y no la oración, que nos hubiera limitado al terreno sintáctico.

Haremos también ahora algunas precisiones sobre nuestra unidad: básicamente no vamos a considerar el texto como producto de la actividad del hablar (*érgon*), sino como pura *actividad del hablar (enérgεια)*²⁷. Esta matización nos llevará a entender especialmente el texto como discurso —actividad en curso—, sea en general, sea en particular, es decir, discurso referido a un único individuo. Además, nos ayudará a desligar la propia actividad del hablar del *individuo o individuos que la ejercen*, lo que nos permitirá considerar dicha actividad en su vertiente más abstracta, la del hablar en general.

De otra parte, este tipo de consideración incluso le conviene mejor a la naturaleza de los textos orales con que trabajamos. Sin embargo, y a pesar de que utilicemos dicho criterio para establecer más adelante niveles de análisis, recurriremos también a una terminología de carácter más generalizador en la denominación de unidades operativas tales como *secuencia textual* o *segmento textual*, a fin de no entrar en variaciones terminológicas que el nuevo criterio nos pueda, a veces, innecesariamente acarrear.

27. Vid. E. Coseriu, *op. cit.*, pág. 88

3. LA INTEGRACIÓN DE TEORÍAS. LA AMPLIACIÓN DE MIRAS OFRECIDA POR LA LINGÜÍSTICA DEL HABLAR.

Dados los distintos puntos de mira que nos ofrece la Lingüística del hablar, no parece suficiente la interpretación que en su día hicimos del anacoluto conforme a los presupuestos de Lingüística del Texto. No lo parece porque desde esta última teoría no se aprecian bien diferencias que, según entendemos, pueden explicarse mejor si distinguimos netamente entre plano lingüístico general, plano particular y plano individual, tal como hace Coseriu, en lugar de tan sólo distinguir entre coherencia profunda y coherencia superficial, como hace la Lingüística del Texto (sobre algunos atisbos, por ej. acerca de la *competencia lingüística*, cfr. *Parte primera*, & 5.3).

Si establecemos la distinción de planos, la coherencia profunda se nos revela como una propiedad que no es en sí una propiedad del texto como tal sino un principio constitutivo del hablar mismo, perteneciente al plano lingüístico general.

Las reglas propias del nivel textual así como el papel que juega el oyente se incorporan con facilidad a la nueva teoría: aquellas a la competencia textual y este, el papel del oyente, al esquema hablante-oyente del plano individual. La intención comunicativa se reparte entre *el hablar con otro* del plano lingüístico general y la participación del oyente en el plano individual.

Las perspectivas que ofrece la Lingüística del hablar para ampliar el estudio del anacoluto son, en lo que podemos alcanzar, las siguientes:

- 1.^a Proporciona el soporte necesario para explicar el fenómeno denominado desviación del pensamiento; dicho soporte se encuentra en el *plano del hablar en general*, en el *plano universal*.
- 2.^a Permite encuadrar la ruptura de la construcción sintáctica en el nivel de descripción del sistema de la lengua, bien se haya producido dicha ruptura a raíz de la *desviación del pensamiento*, bien haya surgido directamente en el plano gramatical por la aparición de *variantes de construcción en el eje sintagmático*. En el *plano histórico o plano de la lengua particular, concreta*, se ha de realizar esta tarea.
- 3.^a Permite también estudiar las repercusiones lingüísticas a que da lugar el anacoluto en un *marco de presentación* más amplio que el de cualquier tipo de unidad sintáctica (*cláusula, oración o periodo*): el *plano individual*, plano en el que hay que situar la actividad del discurso y sus productos, los *textos*. Este sería el ámbito reservado en la Lingüística del hablar para la Lingüística del Texto.

- 4.^a Permite, finalmente, poner de relieve los saberes de los hablantes a través de *expresiones, metalingüísticas* si se quiere, consolidadas en la lengua en mayor o menor grado. Así se toma contacto directo con la competencia lingüística de los hablantes.

De todas estas instancias nos ocuparemos en los siguientes apartados.

4. HACIA NUEVOS PLANTEAMIENTOS

4.1. *La coherencia profunda y el principio de congruencia*

Cuando en plena actividad verbal —en tal o cual lengua histórica, español, inglés, etc.— *el pensamiento toma otra dirección*, se rompe lo que los teóricos de la Lingüística del Texto denominan *coherencia profunda*, coherencia, en orden conceptual, metodológico, previa al texto como tal. Según la Teoría del hablar lo que se rompe son las normas generales del pensamiento; falla en el plano lingüístico general —entendido no como *statu* previo, sino como grado máximo de abstracción y generalización del hablar—, se suspende, *el principio de congruencia*, como lo denomina Coseriu. Por congruencia se entiende, según este autor, el juicio positivo que los hablantes emiten sobre el hablar que cumple con las normas generales del pensamiento o con el conocimiento de las cosas.

Siguiendo esta línea, vamos a situar al mismo nivel las nociones *coherencia profunda y principio de congruencia*. Para el caso específico del anacoluto se suspende el *principio de congruencia relativo a la ordenación referencial del hablar, función lingüística general* que ahora precisamos²⁸.

Así lo observamos en el siguiente ejemplo:

Ej. (34): Sobre el fútbol y eso, pues la gente*, o sea, **yo personalmente** sí voy desde pequeño a Sevilla. (H. J. C).

28. En las págs. 111 y 112 de *Competencia...*, cit., Coseriu se refiere al anacoluto como un tipo de construcción de conexiones deficientes y ofrece tres ejemplos; dos arbitrados por él para la ocasión y uno proveniente de un periódico. Son ejemplos o confeccionados desde y para lo escrito o tomados de lo escrito. A propósito de ellos pone de manifiesto el autor la incongruencia de la referencia, pero no hace mención de la lengua hablada ni pone en relación la trasgresión de los principios o normas generales del pensamiento, en que él encuentra la justificación del fenómeno, con los propios mecanismos del hablar. Estos son los ejemplos:

– Esto ha sido dicho en la «Historia de la lengua española. Este autor sostiene lo siguiente».

– El lugar del crimen fue una casa pequeña y ocurrió hace tres meses.

– El joven es profesor de un centro cuyo padre dirige (tomado de un periódico uruguayo).

Se interrumpe la progresión sintáctica, la referencia se desdobra (destacamos en *negrita* los distintos referentes) y aparece la incongruencia, dado que lo que se dice en la primera parte del enunciado queda sin el segmento terminal que le proporcionaría la continuidad esperada.

Si nos percatamos de que la congruencia se rompe es precisamente porque conocemos tal principio. Lo que sucede es que su existencia se hace evidente en cuanto se produce alguna desviación respecto de los principios generales del pensamiento. El hablar congruente no suele llamar la atención.

La comprobación de la trasgresión de la congruencia relativa a la referencia se hace patente *en* los textos mediante quiebras en la construcción sintáctica y necesita ser paliada mediante procedimientos de recuperación textual, como se irá viendo.

4.2. *La trasgresión de la congruencia*

Según se ha establecido, la principal causa que produce el anacoluto es que el pensamiento toma otra dirección porque aparece un nuevo pensamiento que polariza, digamos, la atención del hablante. Establezcamos los pormenores conforme a los datos ofrecidos por la tradición.

4.2.1. Causas desencadenantes de la trasgresión externas al propio discurso: excitación, olvido y pasión.

La tradición ha señalado la excitación, el olvido y la pasión como factores a los que se debe la presencia del anacoluto. Pero conviene que precisemos que dichos factores —algunos de la misma naturaleza podrían añadirse— no son estrictamente lingüísticos, sino de carácter psicofísico. En este orden, hay que añadir que si tales factores pueden resultar elementos desencadenantes del fenómeno anacoluto en una lengua dada, también deben serlo en cualquier otra lengua histórica (francés, alemán, etc.) en tanto que las lenguas, todas las lenguas, comparten el rasgo *modalidad del hablar* (*las lenguas no son otra cosa que modalidades del hablar*).

Estaríamos así ante un principio generalizado que da paso a la influencia de factores externos en la actividad lingüística propiamente dicha. La regla de conducta lingüística que al respecto proponemos es esta:

La trayectoria del hablar en cualquier lengua puede verse afectada por la alteración del componente psíquico del hablante.

Entramos así en un nivel que difiere de la *competencia lingüística* propiamente dicha, el de la *competencia (lingüística) psicofísica*, que se englo-

ba juntamente con la competencia lingüística en un nivel más alto, el de *la capacidad general de expresión del ser humano*. Dice Coseriu que el hablar es primeramente una actividad psicofísica, una *actividad neurofisiológicamente condicionada*, y afirma que los mecanismos del hablar biológicamente condicionados no son de forma directa objeto de la lingüística (propia-mente dicha) como objeto de la cultura, sino que son objeto de formas de la fisiología, de la psicología y de la medicina²⁹.

Nuestra lengua recoge como muestra del saber de los hablantes expresio-nes correspondientes a la relación entre el hablar y los comportamientos emocionales:

Con las prisas se me olvidaba decirte que... Estaba muy nervioso y se me olvidó decirlo (decírselo). Tranquilo..., di lo que tengas que decir.

Estoy muy nervioso y me corto. Me da corte hablar porque soy muy tímido, etc.

Nota de contraste: dadas las peculiaridades de nuestro corpus no estamos en condiciones de mostrar de modo absoluto la incidencia de estos factores en la producción de anacolutos. Nuestros informantes no dieron muestras de estar excesivamente influenciados por la excitación o la pasión (se aproximarían a tales efectos los ejs. (1), (8), (15) y (20)). Al olvido se remitirían, si se quiere ver así, los casos de anacolutos de Tipo I, con inciso y sin metaseg-mento. En el siguiente ejemplo se hace mención expresa de este último fac-tor:

Ej. (35): Francisco era* / «este // ahora no puedo decirlo el jefe que había // no me acuerdo» // (H. V. I.).

4.2.2. El descuido del lenguaje popular. La lengua hablada.

La dimensión temporal.

También la tradición se ha referido al descuido del lenguaje popular como causante del anacoluto. Ahora bien, más que desviación de una línea de base, el descuido, o mejor, *la soltura de los elementos del lenguaje popular, o mejor incluso, la que es propia del registro coloquial* —según tuvimos ocasión de comprobar, cfr. *Parte primera*, & 1.3.— *está vinculada al hecho de que tales registros presentan esa esencial característica como elemento constitutivo*, esto es: *son registros propios de la lengua hablada y,*

29. Cfr. Coseriu, *op. cit.* págs. 81 y 83-85.

por tanto, no sometidos previamente a las regulaciones de la lengua escrita, de ahí su soltura. En todo caso las reglas, las ataduras de la lengua escrita, son siempre posteriores y además artificiales. La escritura, si ha de ser algo, es pura recreación. La reglamentación de lo escrito constituye, desde este ángulo, la desviación, el ajuste *a posteriori* a ciertas reglas de configuración, gracias a las cuales y, por generalización, se crea un tipo de texto, el texto escrito. A su vez, y por diversificación igualmente generalizada del texto escrito, se da paso a la tipología de textos.

También en la lengua se recogen expresiones más o menos fijadas al respecto:

Es que como no tengo estudios, pues no sé expresarme bien.

Esa esencial característica de la lengua hablada aparece abiertamente en el nivel textual, en el producto de la actividad, en los *textos orales*. Lo previo, la clave lingüística general ahora es la presencia de un *componente de momentaneidad* ligado a la creación misma del discurso. Esta es la regla lingüística que lo pone de manifiesto:

La trayectoria del hablar está ligada a un tiempo de emisión en el que no cabe retroceso alguno.

Y esta, su derivación referida al discurso (hablar entendido como actividad en curso ejercida por un hablante o, en general, por los hablantes):

La momentaneidad a que está sujeta la actividad del discurso, que, en principio, no puede ser otro que discurso hablado, se revela en la relativa soltura con que se ensamblan sus elementos componentes.

Vistas así las cosas, nos alejamos de la valoración negativa de descuido que, para el caso, suele aplicarse y nos encontramos ante la forma de manifestación más genuina de la lengua hablada.

En cuanto al factor tiempo que estamos considerando, importa destacar que no se trata de un factor estrictamente extralingüístico. *El tiempo, en tanto que implicado en el discurso, no es otra cosa que el tiempo lingüístico de la enunciación, tiempo en torno al cual se constituyen instancias de la comunicación.* Tal es el caso de la referencia que estamos tratando³⁰.

30. De él nos habla É. Benveniste en su art. «El aparato formal de la enunciación», en *Problemas de lingüística general*, II, Siglo XXI, México, 1997, págs. 82-91; *vid.* especialmente pág. 86.

La incidencia del factor tiempo en el hablar se evidencia en expresiones relativas al *turno de palabra* o al *tempo de elocución* registradas en la propia lengua:

- *Ahora estoy hablando yo y después te tocará a ti. ¿Cuándo me toca a mí?, etc.*
- *Tarda mucho o poco en decirlo. Habla más rápido, más despacio. Tienes que decirlo en cinco minutos. Lo dijo todo en medio minuto. Si vas a tardar dos horas en decirlo..., etc.*

4.2.3. Causas propiamente lingüísticas que originan la trasgresión de la congruencia

Una vez sopesados los argumentos de la tradición, presentamos nuestra postura sobre la causa desencadenante del anacoluto.

4.2.3.1. La diversificación de los polos de atención referencial del hablante

La alteración de la trayectoria del hablar depende de ciertas modificaciones —ahora voluntarias en mayor o menor grado, según el tipo de hablante— en favor de una nueva organización de los polos referenciales, en favor de nuevos intereses comunicativos. Tales modificaciones se traducen en cambios en la designación, en la orientación hacia nuevos referentes y, en definitiva, en un cambio en la estructura referencial. Enunciamos como sigue lo que se ha venido tomando como cambio en la dirección del pensamiento:

La causa que hace cambiar el rumbo del hablar es la diversificación de los polos de atención referencial del hablante.

Es posible que la presencia de determinados factores situacionales provoque dicha alteración. Debe señalarse aquí tanto el caso de la interrupción ocasionada por voluntad del hablante como el producido por la interferencia de factores extratextuales.

Expresiones relativas a la pérdida o interrupción de la trayectoria de la referencia:

Ya no sé por dónde iba. Ya no me acuerdo de lo que estaba diciendo ¿Qué estaba diciendo yo? (pregunta dirigida al tú o al yo desdoblado). Haré aquí una interrupción para recordarles que... No me interrumpas. Tras esta interrupción...

La *estructura referencial del hablar* tiene que ver con lo que en Lingüística del Texto se conoce como *plan global previo a la configuración del texto*, y, también, con la *sucesión tema-rema*. Sin embargo, dado que la *organización tema-rema* responde a la estructura comunicativa del texto, en la que entran también, aparte del emisor, instancias tales como receptor, situación, conocimiento del mundo, etc., vale seguir adjudicando esta distinción específica al plano del texto propiamente dicho: aplicación del principio de congruencia a la constitución del texto.

Nuestra lengua recoge asimismo expresiones que muestran que el hablante maneja la referencia y sabe enjuiciarla:

Ese no sabe ni de lo que está hablando. Habla sin ton ni son (/a tontas y a locas). Ese sabe (bien) de lo que habla. Puedes hablar de todo lo que te dé a gana. No sé de qué me estás hablando. Voy a hablar de política internacional. ¿De qué está hablando?. Habla de todo y de nada. No cambies de tema etc. No hables de lo que no te importa. ¿A ti quién te ha dado vela en este entierro?. Te has equivocado de tema. Voy a pasar al siguiente tema. Donde dije digo, digo Diego. Eso que dices (ese texto) no tiene ni pies ni cabeza, etc.

4.2.3.2. La confluencia del factor temporal

La estructura referencial está conectada con esa propiedad de la lengua hablada que antes destacábamos: su momentaneidad. Propongamos la regla:

Todo hablante posee la facultad de desviar, con mayor o menor grado de voluntariedad, la estructura referencial del discurso hablado mediante la diversificación de los polos referenciales. La causa de la no recuperación del un primitivo rumbo es la momentaneidad a la que se sujeta la actividad discursiva.

Los actos de la lengua hablada son únicos e irrepetibles (incluso si repitiéramos un acto de lengua hablada, se encontrarían diferencias: cuando menos, la intencionalidad de la repetición). Distinto es para la *lengua escrita* porque sus textos pueden revisarse: de múltiples maneras se tiene la oportunidad de ensamblar adecuadamente los segmentos que no hayan quedado debidamente conectados con los otros de su entorno.

En nuestro estudio sobre el anacoluto tenemos ocasión de comprobar, desde la propia organización de la referencia, la soltura de los elementos del discurso oral. En efecto, frente a lo reglamentado para la lengua escrita, *en la lengua hablada prácticamente cualquier secuencia puede tematizarse*—convertirse en información conocida a partir de la cual se va a dar otra

nueva— *en cualquier momento de la progresión sintáctica* —valga la generalización—, dando lugar a su vez a nuevas disponibilidades de la sucesión tema-rema. Esto ocurre, ya en el texto como tal, gracias a la información compartida por el hablante y por el oyente: conocimiento del mundo, del contexto extratextual, de la situación compartida, del contexto textual, etc. Un ejemplo:

Ej. (15): / ella va a aportarnos [...] / una / visión que puede discrepar / discrepar / muchísimo de la que tenemos nosotros [...] **de los muchachos que* abandonados de la familia / abandonados de la escuela / abandonados de la calle / reprochados por toda sociedad** // «pues / les queda ni más ni menos que estas / conductas que a todos nos / atemorizan y» [...] / (H. EM. C.).

Véase: El segmento *los muchachos* queda tematizado, y de *los muchachos* se dice que (a ellos) *les queda ni más ni menos que estas conductas que a todos nos atemorizan*.

Expresiones que muestran la incidencia del factor tiempo y su implicación en la referencia, bien relativas al discurso como totalidad, bien relativas a las partes del discurso:

- *No encuentro el momento de decírselo. Necesito un momento para hablar contigo, etc.*
- *No sé por dónde empezar. No mezcles; habla primero de una cosa y luego de otra. Empieza por el principio. Va por el principio. Sigue diciendo... Va por el final. Está terminando. Termina ya.*

4.2.3.3. La reorganización de la referencia como mecanismo que preserva la marcha del discurso

Sea como fuere, la estructura referencial de la comunicación puede ser o no unidireccional. Llegado el caso, el hablante puede acudir a sus saberes elocutivos y reorganizar la referencia si así lo desea o lo necesita, como estamos viendo. La reorganización de la referencia aparece entonces como un *mecanismo de preservación* de la marcha del discurso. Sencillamente: el hablante quiere seguir hablando. El anacoluto viene a ser entonces, en este plano lingüístico general, una compuerta de desvío de la referencia. Funciona como un alternador entre lo que se está diciendo y lo que se va a decir. El uso de este dispositivo resulta ser así una opción que flexibiliza la no fácil tarea del hablar.

Ejemplos de ruptura del esquema referencial y modos de reorganización de la referencia:

Ej. (11):[...] llegaron Zamora Vicente y no sé si Dámaso Alonso y alguno más [...] pidiendo al profesor, don Juan María López Aguilar*, que era Catedrático de Instituto, que me dejó a mí un recuerdo muy bueno, «pues, él se encargó de buscar alumnos que representaran un poco el habla popular granadina» (H. V. C.).

Aparece un nuevo referente —la información no prosigue a partir de los dos nombres del comienzo— por tematización de la secuencia *al profesor, don Juan María López Aguilar*. Tras el *inciso*, producido por las proposiciones de relativo, dicho referente es retomado como sujeto en el *metasegmen-*to a través del pronombre personal *él*.

Expresiones que suponen la reorganización de lo dicho:

Me (sic) estoy haciendo un lío. Vuelvo a empezar. Lo diré de otro modo. Retomando lo que acabo de decir. Te lo voy a decir de otra manera (con otras palabras) para que me entiendas, etc. Dicho de otro modo..., etc.

4.3. La alteración de la organización referencial y sus consecuencias

Aparte del uso que realiza de sus saberes elocutivos, el hablante posee un amplio arsenal de instrumentos almacenado como otros distintos tipos de competencia: son, de una parte, recursos pertenecientes al *saber idiomático*, recursos gracias a los cuales transforma las funciones lingüísticas generales en funciones lingüísticas particulares, tarea que lleva a cabo al utilizar las estructuras propias de su lengua para configurar a través de ellas aquello que señala en la designación. Estamos hablando de mecanismos que comparte con los hablantes de su propia lengua, de los resortes morfosintácticos, léxico-semánticos y fónicos que configuran los distintos tipos de estructuras de la lengua entendida como sistema. Y son, de otra, recursos de la *competencia expresiva, saberes expresivos*, que le permiten confeccionar textos. Veamos el proceso de su utilización:

Puestos en el nivel de la descripción de la lengua entendida como sistema, cuando, en un momento dado de esa actividad están utilizándose los mencionados recursos y, a su vez, se hace cambiar el rumbo de los intereses comunicativos, el resultado es que se *pierde el hilo* —añadiremos *referencial*— *de lo que estaba diciéndose*, como bien recoge la expresión coloquial. Se ha producido un cambio en el plano general del hablar. Las consecuencias en el nivel del sistema y en el nivel del discurso no se hacen esperar. Se ponen en marcha toda una suerte de recursos que forman parte de los saberes idiomáticos y expresivos. Son recursos que permiten, por una parte, reajustar la progresión sintáctica y, por otra, borrar las huellas de las

fracturas producidas en los niveles general y particular a través de *mecanismos de recuperación textual*.

4.3.1. Las consecuencias en el nivel del sistema: la ruptura sintáctica. Las modificaciones formales: la alternancia sintagmática como mecanismo conservador de la progresión sintáctica

4.3.1.1. En el nivel del sistema se produce, por lo pronto, la fractura de la construcción sintáctica por cambio de la atención referencial. Precisamente *la ruptura de la construcción sintáctica es el rasgo que ha de estar presente para que el anacoluto se dé*. Ahora bien, la propia quiebra de la construcción puede ser de mayor grado o verse aminorada mediante una serie de procedimientos que prácticamente llegan a anular la presencia del anacoluto.

Con ruptura brusca:

Ej. (4): / y claro / ahora / hay muchos menos tractores que antes / debido / a que llevamos unos años muy malos / como es un pueblo zona agrícola que no tiene otra cosa* / «porque aquí no hay industria / aquí no hay nada / más que lo que da el campo»/ (H. V. I.)¹⁷.

Con elemento de transición:

Ej. (17): [...] yo creo que en el fondo, todos esos penitentes que van descalzos y con la cruz a cuestras*, «eso no se hace simplemente por teatro». Sev. (M. V. C).

Con tendencia a la disolución del anacoluto :

(21): /**esto permite**//**pues permite** cosas que no se podían haber hecho nunca/ (H. V. C).

Obsérvese cómo en este último ejemplo la estructura sintáctica adquiere cariz de mera repetición.

4.3.1.2. Pero también puede darse en este nivel la *diversificación formal de la misma referencia*: la ruptura se produce directamente en el plano gramatical por la aparición de *variantes de construcción en el eje sintagmático, en cuyo caso la referencia sigue siendo la misma* (identidad en la designación). Así ocurre si lo que necesita el hablante es tan sólo disponer de una alternativa formal en el planteamiento de la referencia.

Incluimos esta modalidad de ruptura dentro de los anacolutos respetando el rasgo de *quiebra de la construcción sintáctica inicial* (más el de *progresión del texto*), si bien tampoco sería gran inconveniente entender los casos de estricta identidad en la designación al margen de los procesos referenciales y verlos como meras variaciones de la progresión sintáctica, lo que sin duda rebajaría considerablemente, al menos para nuestro corpus, la cuantía de los anacolutos propiamente dichos y le daría relevancia a este procedimiento convirtiéndolo en el mecanismo más frecuente de progresión textual (Cfr. *Primera parte*, & 3.3.2.).

Ejemplos de variantes de construcción:

Alteración de tiempos y personas verbales

Ej. (16): Precisamente en la hermandad de la Candelaria celebra*, hace poco celebró*, «en el mes de Febrero, al principio celebró la fiesta, precisamente de la Virgen de la Candelaria». Sev. (H. J. C).

Aquí se presenta duplicación estricta del referente. Pero en este otro de similares características hay variación:

Ej. (20): // entonces yo dije cuando yo / os diga*/ «os **digan**» que a levantarse vosotros lo que hacéis [...] / (H.V.I).
Cfr: yo/(ellos).

Si el hablante posee un grado de formación cultural suficiente y el registro empleado así lo requiere, lo que conviene a la situación cuando se produce este otro tipo de anacolutos, lo respetuoso, *lo oportuno*, sería *pedir perdón* sobre la marcha al interlocutor con la correspondiente expresión por el, digamos, traspíe sintáctico. Pero esto depende de la utilización de un determinado registro formal que en nuestros textos no se da, el que usan por ejemplo los presentadores de informativos en televisión.

4.3.2. Las consecuencias en el nivel del texto y los mecanismos que preservan la propia viabilidad del texto (suspensión de la incongruencia en el texto)

Situémonos ahora en el discurso propiamente dicho. Perdido en el entramado discursivo (recordemos también las expresiones *Me he perdido. ¿Por dónde iba?*), el hablante se ve obligado a poner en marcha *otros recursos en favor de la progresión de su discurso* para que el texto que está produciendo sea viable, esto es, para que pueda ser comprendido y descodificado textualmente a través de la recomposición de sus elementos integrantes, para que pueda ser, en definitiva, entendido por su interlocutor.

Lo que sucede en esos momentos es que se activa la *competencia textual del hablante, los saberes expresivos*: si el hablante advierte ciertos desajustes pone en marcha determinados mecanismos de recuperación textual, *mecanismos que preservan la viabilidad del texto*. A la Lingüística del Texto le concierne establecer y describir el funcionamiento de los procedimientos que entran en vigor para solucionar el problema.

Desde la teoría textual se diría que, puesta en riesgo, *la coherencia va a restablecerse a través de mecanismos que se hacen patentes en el propio texto*. La coherencia se manifiesta entonces como *coherencia superficial*. Al hablante le fallan ciertas conexiones de base, pero se vale de otras pequeñas y hábiles conexiones capaces de cubrir la ruptura o rupturas y de impulsar el texto hacia su meta. En otra dirección: se trata de mecanismos que, una vez aplicados, el oyente aprecia como *fenómenos de cohesión textual*.

4.3.2.1. Los mecanismos de recuperación textual

Se presentan como mecanismos capaces de anular o al menos paliar la incongruencia en el texto. Los hemos descrito en la primera parte de nuestro artículo como *repercusiones textuales* a que da lugar el anacoluto. A ellas nos remitimos.

La progresión discursiva no es fácil de llevar a cabo: los numerosos recursos que se ponen en marcha en lo oral para obtener un texto trabado —hemos señalado doce— así lo ponen de manifiesto. Esa misma dificultad ha propiciado que la lengua escrita haya invertido también muchos recursos, bien organizados a su manera, según necesidades propias, en favor de esta ineludible tarea. Su estudio como conectores discursivos ha merecido bastante atención por parte de la investigación más o menos reciente; sin embargo, conviene poner estas fórmulas de conexión en relación no sólo con procesos discursivos sino, ya que su origen está ahí, con el nivel lingüístico general. Podemos recordar algunas de las mencionadas y añadir otras más:

Comenzaré mi exposición diciendo.... No sé cómo (por dónde) empezar.. Empezaré por el principio. En primer lugar he de decir..., en segundo..., en tercero... Como iba diciendo. Retomaré lo que estaba diciendo... Se me olvidaba decir.. Me he perdido... Antes me referí a esa cuestión... Volviendo sobre lo dicho A lo dicho añadiré... Como se ha indicado... Como acabo de mencionar... Como veremos más adelante... Quisiera decir (señalar) ahora... Adelanto (anticipo)ahora algo a lo que más tarde me referiré... Importa decir (señalar)a continuación... Como diré más tarde... Terminaré diciendo... Para terminar... En síntesis... En resumen (de lo dicho).

Empezar, decir, señalar, mencionar, indicar, añadir, continuar, referir, anticipar, volver sobre lo dicho, ver, terminar, etc. son verbos especializados para cumplir la función lingüística general de progresión y orden en el decir con la finalidad de que, en última instancia, el texto ya constituido se nos presente coherentemente articulado en el nivel superficial, bien ajustado a su propia y también ya definitiva progresión textual.

Otras expresiones del tipo *¿Me sigues?* o la citada *¿Por donde iba?*, involucran al oyente en la compleja tarea de establecer referencias.

4.4. *Sobre los recursos del hablante (a modo de conclusión)*

El hablante comparte con el oyente toda una gama de recursos dispuestos para que la comunicación verbal se lleve a cabo con éxito. De ahí la confianza que se establece entre ellos: se confía en que el otro hablará de modo congruente sin transgredir el principio de ordenación de la referencia, en que seguirá linealmente los esquemas de la estructuración sintáctica, en que elaborará su discurso sin tener que salvar demasiados escollos. Pero si no ocurre así, ambos están preparados para seleccionar, de entre sus bien asimilados saberes técnicos —tan largo tiempo perfilados en lo oral—, ciertos mecanismos que igualmente están ahí en favor de sus objetivos, en favor del éxito del texto.

4.5. *Recapitulación*

4.5.1. En orden a la teoría

La Teoría del hablar nos permite observar el comportamiento del anacoluto en perspectiva longitudinal según una escala de grados de abstracción. Más específicamente: la disección tripartita del hablar en tres planos, que abarcan desde lo más concreto, el texto, a lo más abstracto, el hablar mismo como actividad, pasando por el grado medio de abstracción, el del sistema, posibilita ordenar su proceso en pasos sucesivos. Recordemos:

- 1.º La coherencia textual aparece enmarcada en el plano lingüístico general, entendido este como grado máximo de generalización del hablar. Queda revisada así, desde los planteamientos coserianos, la concepción de la Lingüística del Texto según la cual la coherencia es una propiedad integrada en el plan global para el desarrollo del texto, previa al propio texto. Gracias a este ajuste hemos podido estudiar la referencia en sí misma, aparte del texto como tal, es decir, como pura designación.

Las quebras producidas en la ordenación tema-rema quedan asumidas en primera instancia, con grado máximo de generalización, en dicho nivel lingüístico general bajo el que hemos denominado *principio de congruencia relativo a la ordenación referencial del discurso*.

- 2.º Esta teoría asigna espacio propio tanto a la descripción del sistema como a sus alteraciones.
- 3.º Ofrece también lugar a la Lingüística del Texto, al estudio de procedimientos relativos a la confección de textos, incluidos aquellos que sirven para reparar las fracturas sintácticas.
- 4.º Nos hace prestar atención al grado de conocimiento y a los juicios que los hablantes poseen y emiten sobre la lengua que hablan.

4.5.2. En orden a los resultados

Hemos comprobado que el hablante está preparado para poner en marcha saberes *lingüísticos especializados en preservar la comunicación y que sabe lo que hace*. Resumimos a continuación esos recursos o saberes, sus respectivas utilidades y la importancia de su confirmación a través de expresiones registradas en la propia lengua:

- a) *Saber elocutivo*: facilita la reorganización de la referencia. El anacoluto se presenta aquí como mecanismo *ad hoc* que ofrece alternativas al rumbo del hablar.
- b) *Saber idiomático*: en el caso del anacoluto permite cortar la *progresión sintáctica* sin temor al fracaso comunicativo, o bien permite proponer alternativas a una misma referencia mediante variaciones sintagmáticas.
- c) *Competencia expresiva*: cumple la tarea de borrar en lo posible las huellas de las fracturas producidas por el anacoluto en los niveles general y particular a través de *mecanismos de recuperación textual*.
- d) *Expresiones de los hablantes acerca de la utilización de la propia lengua*: confirman el conocimiento técnico de los mencionados recursos.

4.5.3. En orden a la interpretación del anacoluto como fenómeno peculiar de la lengua hablada

Interpretar el anacoluto, como lo hemos hecho, acudiendo al parámetro de la suspensión de la congruencia podría resultar engañoso si entendemos, a fin de cuentas, que hay una lengua mejor, lineal, con presunción de nor-

malidad: la lengua escrita, y que este fenómeno representa una desviación respecto de esa linealidad y de esa normalidad. Pero no es esta la conclusión a la que queremos llegar. Tampoco hay por qué acudir al enfrentamiento teórico entre *el sistema de la lengua*, tomado como ideal y distinto, que parte de lo escrito, y *estructuras sintácticas de la lengua hablada que quedan al margen* (de hecho, además, hemos demostrado la reducción de enfoque que conlleva atender únicamente a la dimensión explicativa del sistema). Antes al contrario: creemos que la lengua hablada tiene sus propios mecanismos de configuración debidos, muy especialmente para el fenómeno que nos ocupa, al hecho de que el acto de habla está ligado en su desarrollo a un tiempo, tiempo de enunciación, en el que no cabe retroceso alguno, y que para entender y describir este tipo de fenómenos no hay que partir de patrones de la lengua escrita artificialmente establecidos.

Así se cumple en el caso del anacoluto: la referencia y sus quiebras, las rupturas sintácticas y las variaciones sintagmáticas, los recursos (textuales) que preservan el texto no constituyen desviación de ningún modelo apriorístico sino que son procedimientos *ad hoc*, que están ahí para cumplir funciones que la propia lengua ha desarrollado con la finalidad de cubrir sus propias necesidades. Por eso, etiquetas que apunten hacia una visión maniquea, del tipo lo recto / lo desviado, sólo entorpecen el conocimiento de unos fenómenos cuya descripción siempre supone un reto precisamente por carecer de patrón, de un punto de partida de fácil acceso como sería el de la lengua escrita.

Que podamos utilizar la lengua escrita como guía de búsqueda y contraste no significa que le concedamos prioridad alguna sobre la lengua hablada. Si la lengua escrita ha eliminado o pulido a su manera ciertos mecanismos de la lengua oral será porque no los necesita como son. Pero tampoco la progresión de lo escrito es fácil. Que existan anacolutos en la lengua escrita así lo demuestra. Las conexiones no son fáciles de establecer, ni siquiera en ella: hay que aprender a establecerlas correctamente mediante conocimiento reflexivo³¹.

5. FINAL

Centrando nuestro interés en el texto habíamos llegado, en la primera etapa de nuestro trabajo, a la siguiente conclusión:

31. Las finas conexiones sintácticas de los relativos, de los deícticos en general y la proliferación de elementos que sirven para relacionar partes del discurso y distribuir las en orden tienen mucho que decir al respecto.

Superficialmente un texto aparece en forma de oraciones producidas según las reglas del sistema de la lengua, pero hay fenómenos —como el del anacoluto— que escapan a dichas reglas porque pertenecen al nivel textual y sólo desde él pueden explicarse tanto su constitución como las manifestaciones superficiales que les son propias.

Abriendo el abanico de posibilidades explicativas, y manteniendo aquellas afirmaciones, diremos ahora que

El anacoluto es un fenómeno propio de la comunicación oral, que se origina en el nivel lingüístico general por alteración de la organización referencial, que se manifiesta en el nivel del sistema por la quiebra o alternancia de la estructura sintáctica y que en el nivel textual conlleva una amplia riqueza de mecanismos lingüísticos que permiten la progresión textual y el restablecimiento, en su caso, de la congruencia en el discurso.

Desde la triple perspectiva comentada se advierten en correspondencia las funciones que cumple el anacoluto:

- Favorecer las alternativas de progresión de la referencia.
- Permitir la flexibilización de las estructuras sintácticas en superficie.
- Facilitar la progresión textual y preservarla gracias a los mecanismos de recuperación (textual) que su presencia desencadena.

Cerramos esta segunda parte de nuestra exposición con palabras de aquella primera:

De la participación de factores lingüísticos —ahora descritos en tres planos— se sigue que los mecanismos de la comunicación son solidarios entre sí, pero no todos a la vez pertinentes en el acto comunicativo, quedando asegurada, así, la propia comunicación.

BAJARSE AL MORO EN EL AULA DE SECUNDARIA

JAVIER COBOS RUZ

Como es lógico, en esta comunicación no vamos a tratar acerca de los posibles viajes de los chavales de la ESO a Marruecos, sino que nos referimos a la obra de teatro que José Luis Alonso de Santos estrenó en 1985. ¿Por qué este libro interesa al noventa y tantos por ciento del alumnado de secundaria? Parece evidente que en esta obra, considerada un clásico del último cuarto del siglo XX, el autor sabe armonizar la elección de una temática actual con una buena construcción de personajes y con la recreación de un lenguaje completamente vivo, cercano; incluso consigue que se superen las barreras habituales entre los libros «de chicos» y los «de chicas», gracias a la mezcla de los temas: amor, celos, amistad, drogas, sexo,...

Habrà algún profesor al que no le parezca oportuno hablar de drogas y sexo en un aula de la ESO; mi idea es justamente la contraria: sobre estas cuestiones a los estudiantes ya les llegan, por otros cauces, comentarios y opiniones que con frecuencia son superficiales y estereotipados; abordar estos asuntos en clase es útil para contrarrestar estos mensajes tópicos y facilitar que el alumno vaya construyendo esa visión personal y crítica de la que se habla en los objetivos de la enseñanza secundaria.

Los estudiantes trabajan sobre *Bajarse al moro* en dos fases: en la primera se realiza la lectura individual del libro y una ficha; en la segunda vemos la película del mismo título y hacemos una puesta en común.

Se puede plantear que la lectura sea obligatoria, aunque preferimos darla como una opción dentro del programa de lectura en clase y en casa que llevamos a cabo desde hace algún tiempo; es suficiente con mencionarle al alumnado que solamente quien lea el libro podrá ver la película en el último trimestre.

La labor de análisis ya tiene un precedente en el curso: en el primer trimestre de 3.º y/o 4.º de ESO hemos visto la película *El club de los poetas muertos*, y posteriormente hemos trabajado paso a paso el modelo de ficha de lectura que en el segundo trimestre los alumnos realizarán solos para comentar *Bajarse al moro* (las actividades sobre *El Club...* están publicadas en las actas de las VIII Jornadas).

Antes de hablar de la ficha de lectura, incluyo el argumento de la obra de teatro para situar lo que después vamos a analizar; tomo la cita de la carátula de la película de vídeo:

«Chusa, “hippie” y “camella”, tiene un novio, Alberto, que es “made-ro”, y que no ve bien sus bajadas al moro, aunque sí fumarse el material. Jaimito, compañero de piso, lo vende en el Rastro. Un día, Chusa acoge a Elena, que se ha escapado de su casa, y deciden bajarse juntas al moro y “pasar” gran cantidad. Pero Elena es virgen, y así difícilmente pasará la droga. Entre todos intentarán poner remedio a la situación».

Completo el argumento con el resumen de una alumna

«Chusa le dice a Alberto que le haga “un favor” a Elena para que deje de ser virgen. Entran en la casa dos chicos que quieren droga, con cuchillos, y logran librarse de ellos pero Alberto, sin querer, le dispara a Jaimito, que es llevado al hospital. Chusa va sola a Marruecos y la detienen. Elena y Alberto se van para casarse; Chusa sale de la cárcel y se queda en casa con su primo Jaimito, embarazada de Alberto aunque no se lo dice».

La ficha de lectura que seguimos es una adaptación de los pasos propuestos por Lázaro Carreter para comentar un texto literario:

- Localización.
- Diferenciación entre argumento y tema.
- Estructura.
- Análisis de las ideas del autor sobre el tema y de la forma de expresarlas.
- Conclusión y opinión personal.

El problema más frecuente para el estudiante de secundaria es determinar cuáles son las ideas del autor; para ayudarle en esta tarea, partimos sobre todo del análisis de los personajes: en primer lugar, los deben describir con adjetivos relacionados con el carácter y las acciones que realizan; en segundo lugar, los clasificamos en dos bloques, según la simpatía o antipatía con la que son tratados por el autor; por último, transformamos los

adjetivos que caracterizan a los personajes del bloque positivo en sustantivos que representan las ideas que el autor defiende (por ejemplo, Chusa, personaje positivo, considerada leal y generosa, nos lleva a la lealtad y la generosidad como ideas de las que Alonso de Santos es partidario). De igual forma, obtenemos las ideas que el autor rechaza a partir de los personajes negativos (Doña Antonia, la madre de Alberto, claramente hipócrita y egoísta, nos sirve para ver que el dramaturgo critica la hipocresía y el egoísmo).

La clasificación de los personajes no es tan fácil como en otras obras en las que aparecen los protagonistas como reflejo de la perfección y los negativos como la encarnación del mal. Alonso de Santos construye unos personajes de carne y hueso, con luces y sombras: en los positivos encontramos defectos y excesos que los humanizan, y «los malos» no lo son en bloque o puede comprenderse al menos en parte la razón de su forma de actuar; la ternura con la que todos son tratados por el autor hace que no los juzguemos con dureza.

Otro problema que nos encontramos en esta clasificación son los prejuicios de los estudiantes: en general tienen muy marcadas las ideas previas sobre lo que debe pensarse sobre las personas relacionadas con alguna droga, la policía, etc. Debemos insistir en que en el proceso de análisis tienen que delimitar las ideas del autor sin mezclarlas con las propias, luego se podrá opinar si se está de acuerdo o no.

Para aclarar el análisis sobre los personajes y las ideas del autor, es fundamental la puesta en común con los alumnos después de ver la película. En la adaptación cinematográfica de 1989, el equipo de guionistas, entre los que se encuentra el propio Alonso de Santos, aclara la dirección a la que apunta la obra de teatro: lo hace por nuevas escenas añadidas y, en especial, con los nuevos personajes secundarios que introduce.

Los cambios también afectan a las características de algunos personajes. Es llamativo el caso de los heroinómanos que llegan a la casa de los protagonistas buscando droga; Abel y Nancho son descritos en la acotación teatral como «dos chicos jóvenes, con el pelo muy corto, buena ropa, y evidentemente clase social alta»; en la película ofrecen una imagen más marginal, probablemente para hacer más creíbles a estos personajes relacionados con la heroína. Pero lo más interesante de la adaptación es que se añaden nuevos personajes secundarios: por un lado, el amigo de Jaimito que siempre va enseñando su pulsera con una moneda; aunque está enganchado a la heroína, y acaba muriendo por una dosis adulterada, supone el contrapunto de los personajes violentos de Abel y Nancho: la película nos lo muestra como una víctima, con lo que mantiene el rechazo a la heroína pero no generaliza el juicio negativo hacia todas las personas que sufren una adicción a esta droga. Por otro lado, también aparece Nazario, que es un fumador compul-

sivo de hachís, muy deteriorado por los excesos; con ello la película muestra una imagen más completa sobre el consumo de drogas blandas. La ampliación del conjunto de personajes mantiene la posición del autor sobre las diferencias entre drogas duras y drogas blandas, pero enriquece los matices sobre las personas que se relacionan con ellas.

También se añaden nuevas escenas al principio y al final, que en lo básico respetan los planteamientos del texto teatral: la escena inicial de la película, en la que se ve a Alberto y a Chusa compartiendo unos porros, insiste en la participación del personaje del policía en el consumo del hachís que trae la chica, lo que hace hipócrita su posición de no involucrarse cuando sus amigos tienen problemas, incluso cuando han sido provocados por el disparo accidental que él mismo realiza. Especialmente interesante es la escena que se añade al final: aunque sirve para dulcificar la situación triste que cierra la obra de teatro, los minutos que cuentan cómo es la vida de Chusa y Jaimito algún tiempo después aclaran que la protagonista sigue manteniendo su forma de ser, su carácter abierto y generoso, a pesar de que no todo el mundo le responda con la misma moneda.

Además de las ideas del autor, dentro del análisis conviene dedicar un apartado especial a la forma literaria: es digna de atención la habilidad de Alonso de Santos para recrear un lenguaje de la calle que no suele aparecer en los libros que llegan a las manos de nuestros alumnos, uno de los atractivos de esta obra para ellos.

En conclusión, además de disfrutar con la lectura, a lo largo del proceso los estudiantes aprenden a profundizar en el análisis de una obra literaria, delimitando las ideas del autor a la vez que reflexionan sobre la forma del texto; a partir de todo eso se debate y se construye una opinión personal y crítica que, como es lógico, puede coincidir o no con la del escritor. El resultado global anima a utilizar este libro como un comodín, especialmente para alumnos que en muchos casos confiesan que es el primer libro que leen y que les gusta.

FILOLOGÍA HISPÁNICA: PERSPECTIVAS Y ORIENTACIONES PARA UN FUTURO LABORAL

JORGE DURO SALAS

Uno de los mayores retos para las personas que finalizan sus estudios en la titulación de Filología Hispánica, es la búsqueda de una colocación laboral acorde con los estudios realizados. Una situación nada nueva para las carreras orientadas a las Humanidades en detrimento de las científicas.

Desde el primer curso en la carrera de Hispánicas, el alumno universitario debe inmiscuirse de una forma algo más que convencida en el estudio de sus materias; debe concienciarse de que de su formación dependerá en gran parte, las posibles salidas profesionales a las que posteriormente pueda optar. Durante el importante desarrollo filológico del alumno en la Universidad, el propio estudiante debe analizar qué deficiencias y necesidades encuentra a su paso por la carrera, para así superarlas lo antes posible y poder crear un gran marco de expectativas hacia el terreno profesional y laboral.

¿Qué objetivos, qué metas establece la carrera de Filología Hispánica? Principalmente la formación de un especialista en lengua española y su literatura, sin embargo ¿no es éste un fin poco especializado en vista a un mercado laboral que cada vez se abre hacia más fronteras y con más posibilidades? Nuestra carrera demanda especializarse aún más para formar así a filólogos con claros objetivos, con propósitos más definidos y mejor delimitados. Se da un alto porcentaje de licenciados que decide opositar a Secundaria sin tener parte de ellos una decidida vocación docente, ya que ven esta opción como apenas la única esperanza laboral. Parece pues ser éste el sino del filólogo, cuando existen otras ofertas laborales que por culpa de su desinformación y la poca atención que se les presta en la carrera, el estudiante apenas apuesta por ellas. Por consiguiente, una filología más especia-

lizada, con distintos itinerarios opcionales, enfocada hacia las diferentes posibilidades laborales que ahora mismo nos ofrece el mercado, ayudaría enormemente al estudiante en sus años de carrera a seguir formándose como filólogo, y a su vez, preparándolo y orientándolo para ese puesto al que le gustaría dedicarse una vez concluidos sus estudios universitarios.

Primeramente, falta información específica y de forma continuada, sobre los posibles rumbos y opciones que puede escoger el alumno una vez finalizada la carrera.

Las alternativas más elegidas normalmente por los licenciados en esta filología suelen ser:

- a) Oposiciones a la Educación Secundaria¹.
- b) La enseñanza del español a extranjeros.
- c) Doctorado/Lectorado (Universidad).
- d) Otras opciones: centros de educación privada, periódicos, editoriales, traducción, hostelería, etc.

Tan sólo me pronunciaré sobre las dos primeras opciones de las que puedo tratar con amplio conocimiento directo.

1. OPOSICIONES A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Participar en las pruebas de selección a estos cuerpos de funcionarios que oferta el Estado, con el consiguiente puesto de profesor en algún instituto de enseñanza secundaria, puede suponer un arduo año de preparación y estudio, o muy por el contrario, toda una nueva carrera y además de fondo. Circunstancias ambas que sin embargo merecen la pena, pero siempre y cuando se profese con vocación y motivación para enseñar la *Lengua Castellana y Literatura* a jóvenes con edades comprendidas aproximadamente entre los doce y los dieciocho años.

En consecuencia, trataremos a continuación las tres partes que estructuran estos exámenes y nos interpellaremos para saber si los planes de estudio de nuestra filología, responden adecuadamente a la formación que exigen unas pruebas de oposición, cuando a su vez estas últimas también carecen de un buen enfoque para seleccionar a los futuros docentes.

Inicialmente, nos pronunciaremos sobre los 72 temas que ahora mismo establece el Ministerio de Educación y Ciencia para todas las Comunidades

1. Basándome en el sistema de oposiciones de 2004.

Autónomas de ámbito español, en lo que concierna a la parte teórica². Posteriormente, incidiremos de forma un tanto más especial en lo referente a la parte práctica, ya que es aquí donde nuestros planes de estudios más envilecen.

En lo aquí tratado pues, ya nos asaltan algunas cuestiones. ¿Está nuestra carrera bien enfocada hacia la prueba de oposición, cuando es ésta una de las salidas profesionales más elegidas por el licenciado? La respuesta puede ser ambivalente, sin embargo ¿coincide el temario de la carrera con el de las oposiciones? En parte sí y en parte no. Muchos temas de oposición que se integran en el campo de la lingüística como el Tema 1: *Lenguaje y comunicación. Competencia lingüística y competencia comunicativa*; el Tema 3: *Lenguaje y pensamiento*; el Tema 5: *Los medios de comunicación hoy: información, opinión y persuasión. La publicidad*; el Tema 10: *La lengua como sistema. La norma lingüística. Las variedades sociales y funcionales de la lengua*; e incluso temas de semántica³, se abordan en conjunto y de manera general bajo una única asignatura anual llamada *Lingüística*⁴. Otros por el contrario, como el bilingüismo y la diglosia⁵, e incluso el Tema 7: *Las lenguas de España. Formación y evolución. Sus variedades dialectales*; sí son bastante tratados en diferentes asignaturas como en *El origen del léxico español*⁶, la *Dialectología española* y *Las hablas andaluzas*⁷; que a su vez tampoco desatienden el interesantísimo y actual aspecto del español de América y del español como lengua de influencia y de divulgación en el mundo⁸; así como también al Tema 12: *La estructura de la palabra. Flexión, derivación y composición. La organización del léxico español*. Por otro lado, la *Fonética y fonología del español*⁹, toca de lleno el extenso Tema 11: *Fonética y fonología. El sistema fonológico del español y sus variedades más significativas*. También los aspectos sintácticos¹⁰ están bien atendidos

2. Los 72 temas discurren sobre rasgos específicos de tres disciplinas fundamentales de la filología: la Lengua, la Lingüística y la Literatura.

3. Tema 13: *Relaciones semánticas entre las palabras: hiponimia, sinonimia, polisemia, homonimia y antonimia. Los cambios de sentido*.

4. Es la única Asignatura Troncal del primer ciclo que se corresponde con la materia de *Lingüística*.

5. Tema 8: *Bilingüismo y diglosia. Lenguas en contacto. La normalización lingüística*.

6. Asignatura Optativa.

7. Asignaturas Obligatorias del segundo ciclo de carrera.

8. Tema 9: *El español de América. El español en el mundo: situación y perspectivas de difusión*.

9. Asignatura Troncal del primer ciclo correspondiente a la materia de *Lengua Española*.

10. Como el Tema 14: *El sintagma nominal*; tema 15: *El sintagma verbal*; tema 16: *Las relaciones sintácticas: el sujeto y el predicado*; y el Tema 17: *La oración: constituyentes, estructura y modalidades. La proposición*.

en el plan de estudios vigente, teniendo en el primer ciclo de carrera las asignaturas troncales de *Morfología y sintaxis del español*, y en el segundo ciclo la *Sintaxis funcional del español*; aunque nunca estaría de más la admisión de nuevas asignaturas que profundizaran en la teoría y sobre todo en la práctica de la morfosintaxis, respondiendo así a la deplorable formación con que salen los estudiantes de 2.º de Bachiller¹¹.

Sin embargo hay otros temas oposicionales que no son abordados en nuestro plan de una forma tan certera. Es el caso de temas como el 18: *Elementos lingüísticos para la expresión de la cantidad, la cualidad y el grado*; donde los elementos cuantificadores y sus tipos, así como las proposiciones subordinadas cuantitativas, los adjetivos y proposiciones subordinadas adjetivas, y los adverbios, subyacen de una forma algo dispersa en el compendio de todas estas asignaturas que llevan el denominador común de la morfosintaxis. De los adverbios se ocupa especialmente el Tema 19: *Elementos lingüísticos para la expresión del tiempo, espacio y el modo*. Respecto a la oración¹², la encontramos de forma más desglosada en el Tema 20: *Expresión de la aserción, la objeción, la opinión, el deseo y la exhortación*; en el Tema 21: *Expresión de la duda, la hipótesis y el contraste*; y en el Tema 22: *Expresión de la causa, la consecuencia y la finalidad*. A todo esto se le puede contraargumentar, en defensa de los que no son proclives a especializar más la carrera respecto al tema de la sintaxis, que el estudiante que se matricula en Filología Hispánica ya debe venir con un nivel de conocimientos morfosintácticos más que aceptables, puesto que en teoría la carrera se encargará de especializarlo. Circunstancias ambas un tanto irreales.

Más de lo mismo sucede con los comentarios de texto, incluyendo el importantísimo estudio de su teoría y de su práctica, puesto que de ésta última también se examinará el opositor en la primera fase de la prueba. Este asunto es tan vital que no lo debemos infravalorar. No sólo ya para superar la prueba de Oposición, sino también para responder satisfactoriamente en los institutos a los objetivos y contenidos que establece el Decreto 148/2002, de 14 de mayo, que modifica al Decreto 106/1992 de 9 de junio (B. O. J. A. 27 de junio de 2002), para las enseñanzas de la E. S. O.¹³; y el

11. El antiguo C. O. U. (Curso de Orientación Universitaria).

12. Correspondiente al Tema 17: *La oración: constituyentes, estructura y modalidades. La proposición*.

13. La Enseñanza Secundaria Obligatoria está formada por cuatro cursos: 1º E.S.O. (anteriormente 8.º E.G.B.); 2.º E. S. O. (antes 1.º B. U. P.); 3.º E. S. O. (2.º B. U. P.); y 4.º E. S. O. (3.º B.U.P.). Normalmente estos cursos se corresponden con las edades comprendidas entre los 12 y 16 años; y puede ser impartida también por maestros de Educación Primaria para el caso de 1.º y 2.º E. S. O.

Decreto 208/2002, de 23 de julio, que modifica al Decreto 126/1994, de 7 de junio (B. O. J. A. 20 de agosto de 2002), para las enseñanzas de Bachillerato. ¿No demanda esto una mayor generosidad en la inclusión de nuevas asignaturas referidas al estudio de los textos, para el actual plan de estudios? Sólo encontramos una asignatura obligatoria en el primer ciclo: *El español actual: comentario y composición de textos*. Esto sin olvidar las únicas dos que aparecen entre la amplia rama de optatividad: *Comentario lingüístico-filológico de textos españoles*, que atiende a las primeras producciones de la literatura española y se analizan los textos desde un punto de vista diacrónico y por ende sincrónico; y *El español y los lenguajes especializados*, respondiendo a los usos especializados de la lengua y sus terminologías. Y aún así tenemos demasiada teoría y menos práctica, que es tan fundamental como la primera.

En cuanto a la parte teórica sobre los textos, el temario la fracciona en numerosas partes. Así tenemos desde el Tema 23: *El texto como unidad comunicativa. Su adecuación al contexto. El discurso*; hasta el 32: *La comprensión y expresión de textos escritos. Bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas*. Aspectos que por su extensión y complejidad son también estudiados en una carrera de ciclo superior: *Teoría de la Literatura y Literatura Comparada* (B. O. E. 02/03/2001)¹⁴. Una licenciatura de 2.º ciclo muy recomendable para el filólogo, a la que algunos estudiantes se inscriben en ella tras haberse licenciado, o bien procedentes de un primer ciclo de cualquier licenciatura en Filología, o de otro primer ciclo o diplomatura, ya que supone un valioso complemento de formación y especialización para Filología Hispánica, y no sólo también a efectos de Oposición, sino para la configuración académica y cultural de la persona. Los otros temas como el 24: *Coherencia textual: deixis, anáfora y catáfora. La progresión temática*; el 25: *Cohesión textual: estructuras, conectores, relacionantes y marcas de organización*; además de todos los referidos a la tipología textual como el 26: *El texto narrativo. Estructuras y características*; el 27: *El texto descriptivo. Estructuras y características*; el 28: *El texto expositivo. Estructuras y características*; el 29: *El texto dialógico. Estructuras y características*; el 30: *El texto argumentativo. Estructuras y técnicas*; y el 31: *La comprensión y expresión de textos orales. Bases lingüísticas, psicológicas y pedagógicas*; no hacen sino evidenciar aún más la necesidad de especializar la Filología, para preparar mejor al alumno que se dirige a unas Oposiciones.

Para otros temas que también serviría de gran ayuda esta carrera de ciclo superior, serían por ejemplo el 33: *El discurso literario como producto lin-*

14. De un mínimo de dos años académicos.

güístico, estético y social. Los recursos expresivos de la literatura. Estilística y retórica; el 34: *Análisis y crítica literaria. Métodos, instrumentos y técnicas*¹⁵; el 35: *Didáctica de la literatura. La educación literaria*; el 36: *El género literario. Teoría de los géneros*¹⁶; el 37: *Los géneros narrativos*; el 38: *La lírica y sus convenciones*¹⁷; el 39: *El teatro: texto dramático y espectáculo*¹⁸; el 40: *El ensayo. El periodismo y su irrupción en la literatura*¹⁹; y el 41: *Las fuentes y los orígenes de la literatura occidental. La Biblia. Los clásicos grecolatinos*²⁰. Por consiguiente ¿sería necesario licenciarse también en *Teoría de la Literatura* para responder más ampliamente a esta serie de conocimientos científicos de la literatura?; o por el contrario ¿podría nuestra Filología incorporar explícitamente algunas asignaturas acordes a los temas planteados? Actualmente, una de las soluciones más fáciles y rápidas la tienen las academias, dedicadas a la preparación del opositor, a cambio claro está, de una cierta cantidad económica que puede suponer perfectamente cuotas mensuales de entre 160 a 250 euros. Desgraciadamente las academias se aprovechan de esta falta de especialización con que sale el licenciado.

A partir del Tema 42: *La épica medieval. Los cantares de gesta. «El Cantar de Mío Cid»*; y hasta el final del temario, comienza la parte de literatura. Serán entonces treinta temas lo que restan, y que al contrario de los otros temas lingüísticos, los literarios sí reciben un mayor tratamiento en el nuevo plan de estudios. Aunque como todo también hay excepciones; por ejemplo el Tema 54: *Los teatros nacionales de Inglaterra y Francia en el Barroco. Relaciones y diferencias con el teatro español*; que se inserta dentro del teatro culto europeo, además del teatro nacional inglés (Marlowe, Shakespeare), del teatro nacional francés (Corneille, Racine, Moliere), y del posterior análisis de relaciones y diferencias con el teatro español. El principal problema de este tema en Hispánicas, es que apenas se estudian los teatros europeos²¹, ya que estamos en una carrera de literatura hispánica,

15. Pudiéndose relacionar con dos de las asignaturas troncales de esta licenciatura de ciclo superior: *Crítica literaria I*; y *Crítica literaria II*.

16. Muy relacionada con otra de las asignaturas troncales de la misma licenciatura: *Teoría y estructura de los géneros literarios*.

17. Muy relacionada con las optativas: *Métrica y Retórica literaria*.

18. Muy relacionada también con la optativa: *Teoría y práctica del teatro*.

19. Respecto a este tema, sí se correspondería más con alguna optativa de Filología Hispánica, como *Espronceda, Larra y la conciencia romántica*; y *Fin de siglo: Bohemia y Modernismo*; *Galdós, Clarín y la novela realista y naturalista*.

20. Muy entroncada con *Literaturas comparadas I*, de la carrera de *Teoría de la Literatura*.

21. La asignatura que más se le puede aproximar, es la optativa *Teatro español a partir del Arte Nuevo*; que parte de Lope de Vega y su *Arte nuevo de hacer comedias*, además recorre un panorama histórico de la escena barroca y burguesa.

pero no olvidemos que a su vez ésta también ha sido influenciada en parte por las literaturas europeas. Algo parecido sucede con el Tema 56: *Formas originaria del ensayo literario. Evolución en los siglos XVIII y XIX. El ensayo en el siglo XX*²²; que a su vez está muy relacionado con el anterior Tema 40: *El ensayo. El periodismo y su irrupción en la literatura*. El último tema, el 72: *La literatura en lengua catalana, gallega y vasca: obras más relevantes y situación actual*; también tiene problemas de ubicación en nuestro plan, cuando estas tres literaturas son parte integrante de nuestra realidad histórica y literaria; aunque por otro lado, no es literatura en lengua castellana. La discusión por tanto, está servida.

Todo esto cementa aún más la necesidad de seguir trabajando por una especialización dentro de nuestra Filología. Así por ejemplo durante el segundo ciclo de carrera, cuando el estudiante hubiese planificado mejor su itinerario académico hacia alguna determinada salida profesional, como en este caso puede ser el de la enseñanza secundaria, se podrían incluir en los planes de estudios algunas nuevas asignaturas (bien de carácter optativo o de libre configuración, y por supuesto sin suprimir las ya existentes); cuyos objetivos principales fuesen los de desarrollar en el filólogo y futuro profesor de secundaria, hábitos y estrategias adecuadas para impartir en un instituto la asignatura de *Lengua castellana y literatura*.

Podríamos responder a este problema, mediante asignaturas enfocadas principalmente hacia una metodología de la enseñanza²³ en los institutos:

*Fomento de la lectura*²⁴

Podría ser impartida por profesores o especialistas con conocimiento del tema. Se trataría de investigar qué causas e instrumentos podemos poner en práctica para hacer apetecible en un niño la lectura. Cómo hacerles interesante el Quijote; estudiar porqué les engancha tanto la nueva narrativa juvenil como las aventuras de *Harry Potter*, las de *Manolito Gafotas*, los cuen-

22. Ver nota 20.

23. De esta metodología se puede encargar el antiguo C. A. P. (Curso de Adaptación Pedagógica); sin embargo, tanto la duración de sus seis meses, como la propia metodología con la que se pretende preparar al licenciado desde un punto de vista pedagógico, dejan mucho que desear.

24. Recomiendo la interesante lectura de la comunicación *Una experiencia real sobre la lectura en la enseñanza secundaria obligatoria*; de la profesora de instituto Juana María García Jordán. *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua. Actas de las IX jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Universidad de Granada, 2004; 199-209.

tos de Gloria Fuertes o de Laura Gallego, etc.; y aprovechar esto para ponerlos en contacto también con los clásicos²⁵: los cuentos de *El Conde Lucanor*, *La Celestina*, el *Lazarillo*, Garcilaso, Góngora, el irónico Quevedo, Bécquer, Pérez Galdós, los maestros Machado y Juan Ramón Jiménez, el poeta Lorca, etc.

Didáctica de la literatura

No consistiría en hacer de la asignatura una simple «historia de la literatura», sino en un ejercicio teórico y sobre todo práctico de cómo enseñar la literatura española en los centros de educación secundaria. Sería muy interesante contrastar diferentes metodologías y estrategias para enseñar la literatura de una forma eficaz, contagiando a los alumnos de detalles y curiosidades que les produzcan la chispa necesaria para continuar leyendo. Por ejemplo, por qué la autoría de *La Celestina* aparece en forma de acróstico; por qué Cervantes escribió un segundo *Quijote*; por qué la lectura enriquece al ser humano; por qué la literatura es mucho más que unos simples manuales, etc.

Podría ser impartida por docentes de E. S. O. y Bachillerato, iniciando así lo que podría ser una fructificante relación entre la Universidad y los institutos. No se trata por tanto de impartir un mayor nivel a los filólogos en esta asignatura, sino más bien aportar y comunicar las experiencias de personas que permanecen en contacto directo y diario con el complejo y necesario mundo de la enseñanza, y con jóvenes que empiezan a constituirse como personas y como futuros lectores.

Didáctica de la lengua

El objetivo esencial de esta asignatura versará sobre las maneras de cómo enseñar a leer y a escribir a los alumnos de secundaria. Estos dos objetivos tan fundamentales se complementan con la anterior asignatura *Didáctica de la literatura*. Este sigue siendo un problema acuciante que se arrastra aún hasta nuestras aulas universitarias, y cuanto antes debemos paliarlo.

Se dará constancia de la falta de un método para enseñar y aprender ortografía, ya que hoy en día no existe, que me conste, un manual adecuado para erradicar la ingente cantidad de errores ortográficos que se cometen tanto en la E.S.O., como en el Bachillerato.

25. Libros y autores todos de obligada lectura en la E. S. O.

Será fundamental abordar las enseñanzas de estas asignaturas apoyándose y guiándose en los objetivos y contenidos que establezcan al respecto los decretos vigentes. Estos objetivos tratarán principalmente de la comprensión y creación de textos, de la importante actividad de la lectura, etc. Veamos algunos de los objetivos:

Para el área de *Lengua castellana y literatura* en la E. S. O.²⁶:

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica.
2. Construir discursos orales y escritos, en función de distintas finalidades, adecuándose a diferentes situaciones comunicativas.
3. Observar y analizar reflexivamente las unidades lingüísticas en los planos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y textual.
4. Comprender la pluralidad intrínseca del lenguaje, que explica la diversidad de las lenguas, dialectos y hablas, así como las diferencias que los factores socioculturales producen en los usos discursivos.

Para el área de *Lengua castellana y literatura* en Bachillerato²⁷:

1. Utilizar la lengua para expresarse, oralmente y por escrito, con corrección y coherencia, y con adecuación a cada tipo de situación comunicativa.
2. Valorar el uso del lenguaje oral y escrito como instrumento de expresión de ideas y sentimientos, de acceso al saber y de comprensión de la realidad.
5. Aplicar los conocimientos lingüísticos al conocimiento, análisis y adecuada valoración de los rasgos de la modalidad andaluza.
7. Comprender e interpretar textos literarios de autores y obras más representativos de la literatura española (con atención a las contribuciones andaluzas).

Programaciones didácticas

Sería necesaria una asignatura que aborde los métodos y análisis para la elaboración de una programación por parte del estudiante de filología, de forma individual y aplicada a algún curso de la enseñanza secundaria, desde

26. Decreto 148/2002, de 14 de mayo (B. O. J. A., 27.06.2002).

27. Decreto 208/2002, de 23 de julio (B. O. J. A., 20.08.2002).

1.º de E. S. O., hasta 2.º de Bachillerato. Podemos en principio definirla como la elaboración de un plan para la enseñanza y el aprendizaje en un contexto curricular, social y personal determinado, haciendo por ejemplo explícitas nuestras intenciones didácticas, la atención a la heterogeneidad del alumnado, un uso racional de los materiales disponibles en el Centro, etc.; y así poder seguir analizando los siguientes puntos referentes al Contexto Socioeducativo del Centro; la vinculación con el Currículo (Decreto), con el Proyecto de Centro, y (en su caso) con la Programación Anual del departamento; también con los Objetivos; los Contenidos; la Transversalidad; la Interdisciplinariedad; las Actividades de Enseñanza y Aprendizaje; la Temporalización; los Recursos Didácticos: la Metodología; la Atención a la Diversidad; las Actividades Complementarias y Extraescolares; la Evaluación (del alumno, de la propia práctica docente y de la propia programación); y otros aspectos de interés como la documentación complementaria, la bibliografía, etc. No olvidemos también que al final de esta Programación debemos añadir las Unidades Didácticas con las que hayamos estructurado nuestro curso, las cuales servirán de guía al profesor en el aula, indicando en ellas los objetivos didácticos; los criterios de evaluación; los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales); así como una justificación de dicha unidad.

El trabajo individualizado de cada Programación y de cada Unidad, será fundamental para personalizar la labor desempeñada.

El uso de Internet

Una realidad más que evidente, ha sido la fuerte entrada que ha tenido este novísimo medio de comunicación e información en no sólo oficinas y lugares de trabajo, sino hasta incluso en los hogares. Por ello es vital acercar al alumnado del instituto y cuanto antes, el conocimiento de este medio para que tanto ahora como en su futuro más próximo, no padezca de analfabetismo informático e internáutico. Será de gran utilidad acercarle también al estudio de la lengua y la literatura española a través de esta herramienta tecnológica, con las ventajas que ofrece de comodidad y rapidez; aunque no siempre la calidad de la información sea lo que más predomine. Por ello, avanzo algunas útiles e interesantes páginas relacionadas con nuestra materia, dignas de visitar: *El español y las nuevas tecnologías*: <http://www.virtualcom.es/congreso/index.htm>; la *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*: <http://www.cervantesvirtual.com/>; el *AVE* (Aula Virtual de Español): <http://www.avc.cervantes.es>; la completa guía sobre el uso de nuestra lengua incluyendo diccionarios, gramática e información sobre el estado de nuestra lengua en el mundo: <http://www.el.castellano.com>; la página de la

Universidad de Granada, donde tendremos acceso a sus novedades, becas, cursos, a su inmenso fichero bibliotecario, etc.: <http://www.ugr.es>; las didácticas secciones culturales de periódicos nacionales como *El País*: <http://www.elpais.es>; o *El Mundo*: <http://www.elmundo.es>

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS

Si bien existen actualmente en la carrera un par de asignaturas (optativas), que aborden este amplísimo campo como *El español como lengua extranjera. Aspectos teóricos y prácticos*; y *El español como lengua materna. Aspectos teóricos y prácticos*; no hay de nuevo un enfoque para nuestra filología hacia la creciente demanda de español que se está dando actualmente, y cada vez con más fuerza, fuera de nuestras fronteras.

La realidad habla por sí sola, el español se está transformando en un elemento de cohesión. Su demanda aumenta cada vez más en los Estados Unidos, Europa y Brasil.

En Norteamérica era impensable que con lo consolidado que está el inglés, se dejara apenas oportunidad para una segunda lengua como durante un tiempo lo ha sido el francés, y ahora lo está siendo el español. Son ya casi 40 millones de hablantes en los Estados Unidos, un 24,5% de su población, los que usan nuestra lengua para convivir. A esto podemos añadir nombres de ciudades tan importantes como Los Ángeles o Nueva York, que cada vez poseen un mayor número de hispanoparlantes, esto sin olvidar que la cantidad de hispanos que reside en los Estados Unidos crece continuamente, un factor más que contribuye a expansionar la lengua española por aquellos territorios que en un principio fueron bastante ajenos a nuestro idioma.

Porcentaje de hispanos en grandes ciudades norteamericanas (censo del año 2000)²⁸:

- Miami (Florida): 64%
- San Antonio (Texas): 58,65%
- Los Ángeles (California): 46,53%
- Houston (Texas): 37,41%
- Phoenix (Arizona): 34,06%
- Chicago (Illinois): 26,02%

28. *Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Los porcentajes son considerables si tenemos en cuenta que hablamos de hispanos y no de hablantes de español, lo que elevaría aún más la cifra. Por otro lado, debemos también considerar que nos referimos al año 2000, y en consecuencia ahora los porcentajes deben ser más altos.

El Instituto Cervantes se ha convertido en uno de los mejores ejemplos de ello, contando hoy con tres delegaciones en los Estados Unidos. Creado en 1991, cuenta ya con 42 centros por todo el mundo: Fez, Casablanca y Tetuán (Marruecos); Munich (Alemania); Beirut (Líbano); Utrecht (Países Bajos); Toulouse y Burdeos (Francia); Lisboa (Portugal); Varsovia (Polonia); Damasco (Siria); Roma (Italia); Londres (Reino Unido); Argel (Argelia); Chicago (Estados Unidos); son algunos de ellos. El último ha sido en Nueva York, inaugurado el 10 de octubre de 2003, bajo la dirección del novelista y miembro de la *Real Academia Española*, Antonio Muñoz Molina.

El caso de Europa no es menos, aunque su expansión es más lenta que en los Estados Unidos, el español está también en boga. Según estudios del Instituto Cervantes, más de 3,4 millones de personas lo estudiaron como lengua extranjera durante el curso 2000-2001; Francia con el 60% de esos estudiantes, el Reino Unido con el 15%, y Alemania el 11%. Sin embargo en algunos países de la Europa del Este (Polonia, República Checa), el crecimiento supera al de los países más occidentales. Por otro lado, hay que tener también en cuenta el caso de los estudiantes extranjeros que deciden venir a España para aprender el idioma, que suelen ser en su mayoría americanos y alemanes, y en menor proporción, italianos y franceses.

En la República Federal de Brasil, también se está dando una espectacular demanda de cursos de español que antes era impensable. Este auge y prestigio se debe principalmente al ya conocido MERCOSUR (el Mercado Común del Sur), una asociación de países hispanoamericanos junto a Brasil, que trabaja para el desarrollo de una unión aduanera. Tampoco debemos olvidar los fuertes lazos comerciales que se han establecido entre ambos países en cuestión de tres o cuatro años, y esto debido sobre todo al crecimiento de grandes empresas españolas allí instaladas. Otro factor, no menos relevante, es el peso de la cultura hispana y de la cultura del español.

Estos son sólo algunos patrones que justifican la gran demanda de español que se está produciendo, y que cada vez se extiende más por dentro y fuera de nuestro país. Es de nuevo una realidad evidente y poco a poco, más cotidiana. Ya estamos acostumbrados a que la ciudad de Granada reciba todos los años, un considerable número de estudiantes de muy distintas nacionalidades. Vienen con el deseo de aprender o mejorar la lengua española, y de contagiarse de toda esa idiosincrasia que emana nuestra ciudad, unida a su vez a la de un país. Muchos repiten la experiencia, y bienvenidos sean. Por ello sería muy interesante, tanto para nuestro idioma como para el estudiante universitario, la creación de una rama o itinerario en la Filología Hispánica dedicada a formar filólogos especializados en la enseñanza del español para extranjeros. Se profesionalizaría mucho más nuestra Licenciatura, se establecerían y se reforzarían recíprocamente las relaciones laborales con otras Universidades extranjeras, más lectorados de español, en defi-

nitiva, un mayor impulso y difusión de la lengua española con toda la cultura que va tras ella.

Dentro de esta rama especializadora, sería muy conveniente la constitución de asignaturas basadas en un proceso de enseñanza y aprendizaje del español, dirigido exclusivamente hacia los estudiantes extranjeros. Un proceso de enseñanza que diferiría bastante al de la enseñanza de la lengua española para nativos; esto sin eximir a los profesores de ambos tipos de enseñanza, de una curtidura y sólida base tanto cultural como filológica. La propuesta de algunas asignaturas sería la siguiente:

Gramática española para extranjeros

Muchas son las gramáticas que se publican para el campo de esta enseñanza. Sin embargo, aquí deberíamos investigar la manera de cómo hacer más operativa la gramática española: los usos de ser y estar, las diferencias entre el indefinido y el pretérito perfecto, las conjugaciones y sus irregularidades, los pronombres reflexivos, el futuro y condicional, la complejidad del subjuntivo, etc. Ante todo una gramática más pedagógica y descriptiva. Una buena teoría y práctica se aunarían para elaborar eficaces métodos de explicación gramatical y de ejercicios, con los que el estudiante extranjero viera recompensado su apuesta y esfuerzo por aprender el español.

*Cultura general española*²⁹

En alemán, *landeskunde* («cultura y civilización»), es un término muy apropiado para referirse a todo ese conjunto de conocimientos idiosincrásicos de una tierra y de un pueblo con sus anécdotas, costumbres e historia. Esta es la idea que debería gobernar la enseñanza y aprendizaje de esta bonita asignatura, donde de seguro tanto el profesor como el alumno extranjero no dejarían de sorprenderse por la interesante historia cultural que guarda España. Desde un breve repaso histórico sobre los principales pueblos que nos han legado parte de su historia, de la que también ahora seguimos formando parte, como la Hispania Romana, la Visigoda, el Al-

29. Para ello recomiendo el interesante y didáctico libro de Antonio Junco Torres. *Historia de España*. Schmetterling, Stuttgart, 2002. Un logrado trabajo dirigido especialmente hacia aquellos estudiantes, profesores y todas aquellas personas que desean acercarse a la lengua española y su cultura. Incluye además un magnífico suplemento literario.

Andalus, los Reinos Cristianos, pasando por el tránsito a la Modernidad, sin olvidar la cruel Guerra Civil, la Dictadura Franquista, y la ansiada Democracia; hasta los múltiples referentes artísticos y culturales (la Alhambra, Lorca, Picasso, Dalí, Falla, Goya, Gaudí, etc.) que abanderan nuestro país, incluyendo lo más *typical spanish*, como el original invento de la «siesta», o la degustación de unas «tapas» bañadas de un buen sol.

Por otro lado también sería muy recomendable, el estudio obligatorio de alguna *segunda o tercera lengua extranjera*, y no sólo ya para acrecentar el poder y nivel lingüístico de uno mismo, sino también para emplearla como un valioso instrumento de comunicación, que le abrirá de por seguro, muchas puertas por los mundos a los que se dirija el futuro profesor de español. Los idiomas más demandados dependiendo de la zona a la que uno viaje son además del ya internacional inglés, que es lengua oficial en países tan importantes como Gran Bretaña, Irlanda, Estados Unidos o Australia; el *francés*, de lengua oficial en Francia, Canadá, Bélgica, etc., que es una de las lenguas obligatorias de la Secretaría de las Naciones Unidas, del Pacto del Atlántico Norte y de la Unión Europea, además de que su área de influencia en el continente africano ha hecho surgir el Grupo de países francófonos; el *alemán* de uso en el país germano, Austria y parte de Suiza; o el *italiano*, que aunque no está tan extendido, sigue siendo idioma de estudio.

Estas asignaturas podrían ser impartidas bien por profesores universitarios nativos o extranjeros, o bien por profesionales especializados en la materia. Además, al igual que la *Real Academia Española* tiene acuerdos con *IBM* y *Microsoft*, para elaborar programas idiomáticos concretos, la Universidad podría establecer también programas de colaboración con otros organismos como el *Instituto Cervantes*, el *Goethe Institut* alemán, la *Escuela Oficial de Idiomas*, el *Centro de Lenguas Modernas* con el que ya participa, así como con todos aquellos organismos o centros que igualmente pudieran cooperar en la demandada y urgente necesidad de especializar filólogos en profesores de español para extranjeros.

Sin embargo, y a modo de conclusión, iniciar al menos el comienzo de toda esta tarea no resultará fácil. Reformar o reestructurar un plan de estudios que recientemente ha experimentado cambios, aumentando por ejemplo la duración de la carrera de cuatro a cinco años³⁰, pero sin apenas sufrir variaciones en lo que respecta a las asignaturas que se imparten, que es lo que otorgaría *especialización* a la Filología Hispánica y hasta incluso podría conferirle un mayor reconocimiento público, es un reto que con el tiempo habrá que ir abordando.

30. De acuerdo al B.O.E. 13/03/2001.

Con lo aquí planteado no pretendo más que el lector realice un sincero esfuerzo de reflexión, para intentar mejorar en lo posible los caminos, los accesos hacia las profesiones que se nos ofertan, y que nosotros por supuesto estamos demandando.

11 DE MARZO

MARÍA JULIA ESPINOSA DE LOS MONTEROS GARCÍA*

Como profesora enamorada de la asignatura de Lengua y Literatura en el colegio del Sagrado Corazón, en el que llevo trabajando más de treinta años, en mis clases procuro transmitir a mis alumnos los valores del amor, la concordia, la tolerancia, el diálogo y la belleza a través de la palabra.

El día 12 de Marzo, junto a la abundante y puntual información de los terribles hechos acaecidos el día anterior, se publicaron en el periódico IDEAL de esta ciudad dos colaboraciones que me dejaron el alma transida de dolor. Me refiero al dibujo de Mesamadero acompañado de una inteligentísima paráfrasis del título de un poema de Alberti y el artículo de un habitual colaborador del diario, Jesús Lens, titulado «Los perros». De inmediato los recorté y los puse juntos sobre el resto del periódico. No podía separar de ellos las manos ni los ojos. De manera espontánea surgió desde lo más profundo de mi corazón un llanto cálido y prolongado, incontenible, al tiempo que mi cerebro se convirtió en un ámbito de imágenes, recuerdos, vivencias, ideas y espantos totalmente caóticos. Todo esto duró qué sé yo cuánto. Según me iba serenando me fui quedando anonadada. Tardé en recuperarme.

A lo largo de mis más de 35 años dedicados a la enseñanza, siempre les he leído a los alumnos de mi añorada clase de literatura de COU el

* Apenas habíamos recibido las segundas pruebas de estas Actas cuando tuvimos la desgraciada noticia del fallecimiento de nuestra querida amiga y admirada profesora Julia. Nos faltarán sus sentidas y emocionadas comunicaciones, no volverá a sonar su voz melodiosa, no podremos pagarle nunca el cariño que dispensó a nuestras Jornadas, pero siempre formará parte de lo más emotivo de nuestros recuerdos. Muchas gracias, Julia. *Nota del Editor.*

poema «El cuerpo deshabitado» de Rafael Alberti. Les puedo asegurar que a ninguno de ellos le dejó indiferente y que la mayoría no lo olvidará jamás.



Rafael Alberti escribió este poema sumido en una terrible crisis personal y para el título utiliza un nombre concreto y se refiere a sí mismo: «El cuerpo deshabitado». Mesamadero convierte el nombre en abstracto y lo hace general. «El hombre deshabitado», es decir, todos. Así nos sentimos: rotos, transmutados, vacíos. Pues bien, lo que el dibujante consigue es elevar de categoría a las dos creaciones a la par, porque la inteligencia humana sirve para crecer, nunca decrecer.

Creo conveniente reproducir el dibujo junto con parte del texto de Alberti para que quienes lo conocen, los que aún conociéndolo lo tengan un poco olvidado y los que no lo conozcan se estremezcan con la contemplación y lectura de ambas creaciones. Además, los versos de Alberti son un desolado canto al dolor, como si sirvieran de preludio intuitivo al que nos embarga cuando recordamos los acontecimientos de aquel fatídico día.

EL CUERPO DESHABITADO

I

Yo te arrojé de mi cuerpo,
Yo, con un carbón ardiendo.

— Vete.
 Madrugada.
 La luz, muerta en las esquinas
 Y en las casas.
 Los hombres y las mujeres
 Ya no estaban.
 — Vete
 — Quedó mi cuerpo vacío,
 negro saco, a la ventana.
 Se fue.
 Se fue, doblando las calles
 Mi cuerpo anduvo sin nadie.

5

Dándose contra los quicios,
 Contra los árboles.
 La luz no le ve, ni el viento,
 Ni los cristales.
 Ya ni los cristales.
 No conoce las ciudades,
 No las recuerda.
 Un muerto.
 Muerto de pie, por las calles.
 No le preguntéis ¡Prendédle!
 No. Dejadle.
 Sin ojos, sin voz, sin sombra.
 Ya, sin sombra.
 Invisible para el mundo,
 Para nadie.

6

Llevaba una ciudad dentro.
 La perdió.
 La perdieron.
 Solo, en el filo del mundo,
 Clavado ya, de yeso.
 No es un hombre, es un boquete
 De humedad, negro,
 Por el que no se ve nada.
 Grito.

¡Nada!
Un boquete, sin eco.

7

Llevaba una ciudad dentro
Y la perdió sin combate.
Y le perdieron.
Sombras vienen a llorarla.
A llorarle.
-Tú, caída
tú, derribada,
tú,
la mejor de las ciudades.
Y tú, muerto
Tú, una cueva,
Un pozo tú, seco,
Te dormiste.
Y ángeles turbios, coléricos,
La carbonizaron.
Te carbonizaron tu sueño
Y ángeles turbios, coléricos,
Carbonizaron tu alma,
Tu cuerpo.

8

Humo, niebla, sin forma,
Saliste de mi cuerpo, funda vacía, sola.
Sin herir los faroles
Nocturnos de la alcoba,
Por la ciudad del aire.
De la mano del yelo,
Las deslumbradas calles,
Humo, niebla, te vieron.
Y hundirte en la velada,
Fría luz del silencio,
De una oculta ventana.

Del texto de Jesús Lens ofrecemos un resumen y como ante esta desgracia sólo caben lágrimas justificadas, reproducimos después la «Casida del llanto» de nuestro amado Federico García Lorca.

LOS PERROS

Los perros estaban en el andén de la estación, con las bombas ocultas en unas mochilas. Esas mochilas que los chavales llevan a los institutos. Esas mochilas en que llevamos la ropa de deporte. Las mochilas que usamos para salir a la montaña. Las mochilas, símbolos de la vida sana, de la cultura, de la diversión, transmutadas en herramientas de muerte, en armas de destrucción.

Los perros tuvieron que ver las caras de los pasajeros de los vagones que iban a hacer saltar por los aires veinticinco minutos después. Tuvieron que verlos charlar, reír, leer el periódico o bostezar de sueño. Esos rostros, esas caras, esos rasgos han tenido que quedar fijados en las retinas teñidas de sangre de los terroristas, en sus cerebros trufados de mierda, en su negro inconsciente.

¿Qué estarán sintiendo los perros ahora mismo? ¿Eran conscientes de lo que iba a pasar cuando lanzaron las mochilas a los vagones? Y si lo eran, ¿cómo han podido hacerlo? Pronto serán detenidos. Pronto tendremos sus caras de asesinos en masa en todas las televisiones y los periódicos. ¿Qué sentirán al mirarse en un espejo? Esta escoria se ha condenado a una muerte en vida. Hay gente, indignada, que clama por la pena de muerte, por la venganza. Por la vindicación.

Yo no. Yo prefiero que vivan. Que vivan sufriendo. En algún momento recuperarán la razón y se enfrentarán, cara a cara, caídas las máscaras, con su ignominia, con el inmenso e inabarcable sufrimiento que han provocado. Que sientan cómo la gente escupe a su paso. Cómo sus familias reniegan de ellos, cómo sus amigos se avergüenzan de haberlos tratado. Ojalá que vivan hasta cumplir más de cien años y que sus vidas sean torturadas, espantosas. Que no puedan volver a conciliar el sueño, que los rostros que contemplaron en ese vagón a la hora de tirar las mochilas adentro no les dejen volver a descansar jamás.

CASIDA DEL LLANTO

He cerrado mi balcón
Porque no quiero oír el llanto,
Pero por detrás de los muros
No se oye otra cosa que el llanto.

Hay unos pocos ángeles que cantan,
Hay muy pocos perros que ladran,
Mil violines caben en la palma de mi mano.

Pero el llanto es un perro inmenso,
 El llanto es un ángel inmenso,
 El llanto es un violín inmenso,
 Las lágrimas amordazan al viento,
 Y no se oye otra cosa que el llanto.

Pero no es bueno acabar llorando con tan inmensa tristeza. El hombre no lo sería en plenitud si no dejara un espacio para la esperanza (porque su alma se corroería). Propongo, pues, para concluir, los versos finales de otras dos composiciones poéticas que acercan una brisa cálida a nuestro corazón y nos dan aliento para seguir adelante.

«EL ÁNGEL BUENO» RAFAEL ALBERTI

[...]

(Vino) el que yo quería.
 sin arañar los aires,
 sin herir hojas ni mover cristales.

Aquél que a sus cabellos
 ató el silencio.
 para, sin lastimarme,
 cavar una ribera dulce en mi pecho
 y hacerme el alma navegable.

«ASCENSIÓN DEL VIVIR». VICENTE ALEIXANDRE

[...]

Y todo ha sido subir, lentamente ascender, lentísimamente alcanzar,
 casi sin darnos cuenta.

Y aquí estamos en lo alto de la montaña, con los cabellos blancos
 y puros como la nieve.

Todo serenidad en la cumbre. Sopla un viento sensible,
 desnudo de olor, transparente.

Y la silenciosa nieve que nos rodea
 agustamente nos sostiene, mientras estrechamente abrazados,
 miramos el vasto paisaje desplegado, todo él ante nuestra vista.
 Todo él iluminado por el permanente sol que aún alumbraba
 nuestras cabezas.

LAS SIRENAS: PERVIVENCIA DE UN MITO

M.^a JULIA ESPINOSA DE LOS MONTEROS GARCÍA
JENS DREWITZ

A mis seres queridos

Como bien sabemos un mito es una fantasía, un producto de la imaginación, que bajo la forma de un relato ofrece una explicación de fenómenos naturales o evoca supuestas historias de la vida de los antepasados. Los mitos permiten al hombre situarse en el tiempo, unirse al pasado y al futuro, por lo tanto el mundo mítico está íntimamente ligado al real. El mundo de los mitos no obedece a reglas fijas: Las cosas, los animales, cualquier ser puede sufrir todas las metamorfosis: Un solo ser, una sola cosa puede revestir múltiples formas y significados. Por ejemplo, un simple objeto, una espada, que data de la prehistoria se ha mantenido a través de los tiempos y ha llegado a convertirse en mito. Pensemos solamente en la Tizona y la Colada, convertidas en azotes de infieles; Excalibur, presente en tantas leyendas artúricas, en símbolo del poder y la rectitud. La forma de la espada tiene relación con la Cruz, símbolo del cristianismo, etc. Las tradiciones legendarias se presentan con variantes sorprendentes, muestran deformaciones y contaminaciones con narraciones de carácter puramente anecdótico. Ello se debe fundamentalmente a que los mitos sirven de tema religioso, literario y artístico: Inspiran a la poesía épica, a la lírica, son base de narraciones de todo tipo, pasan al teatro y proporcionan multitud de temas a las artes figurativas. Así, los mitos tranquilizan al hombre al afirmar su pertenencia a una realidad continua.

Las Sirenas forman parte de los mitos de la Antigüedad. Eran representadas en forma de pájaro con cabeza y pecho de mujer y en época muy posterior con cuerpo de mujer y cola de pez.



Lámina 1. *Ánfora ática de la necrópolis Vadabillo. Aprox. S. VI a. C.*

Una de las posibles realidades en que se basa la sirena mitológica es la existencia de los Manatíes, mamíferos acuáticos que pueden vivir tanto en agua salada como en aguas dulces. Forman grupos nunca agresivos entre sí. Su aspecto es el de un delfín gordo y perezoso, Las extremidades delanteras están transformadas en aletas y en lugar de patas traseras, los manatíes tienen una potente cola aplanada.

La extraña apariencia de los manatíes ha sido siempre objeto de curiosidad y a su alrededor se han creado muchas leyendas, entre ellas el origen de las sirenas, debido a la similitud de los pechos de las manatíes hembras y los de las mujeres, su rostro chato, su costumbre de cargar con sus crías, así como por su cola y hábitos acuáticos. Por su carácter afable y tímido este animal ha sido bautizado como «la más gentil de las criaturas». Ver nadar a los manatíes es como ver un ballet en cámara lenta, mientras se retuercen y dan volteretas en su hogar acuático. Los manatíes se comunican entre sí con un coro de voces nada desagradable y los sonidos que emiten pueden ser escuchados por el hombre.

Hay una anécdota curiosa y es que el día 9 de Enero de 1493, en el registro n.º 146 del cuaderno de bitácora, Cristóbal Colón escribe: «el día



Lámina 2. *Cerámica de Histria Aprox. VI a. C.*

previo, cuando el Almirante fue al Río del Oro, vio tres sirenas que aparecieron en la superficie del mar; estas no eran hermosas como se pintan, aunque tienen algo en la cara de humanas». Es decir, que junto con el Nuevo Mundo, Colón descubrió los manatíes a los que no dudó en llamar tranquilamente Sirenas.

Las sirenas hijas de Melpómene y Aqueloo, personifican simultáneamente los encantos y los peligros del mar, por eso se las presenta como hermosas jóvenes que atraen de manera irresistible a los marinos con cantos mágicos. Los navegantes se acercan peligrosamente con sus embarcaciones y mueren estrellándose contra escolleras y grandes rocas.

El tema de la atracción por medio del canto de las sirenas es tan antiguo como la existencia del hombre. No hay más que recordar, que la caída del hombre en la Biblia es una manifestación de este tema con una consideración de orden moral: El hombre, desde sus orígenes, es excesivamente ambicioso y se deja seducir por todo tipo de palabras prometedoras y engañosas, sin pararse a pensar en sus propias limitaciones o en la obligación de cumplir con sus deberes contraídos. No, el hombre quiere siempre y a cualquier precio ser Dios.



Lámina 3. *Lamias del Nervión*

La tradición popular de todos los países del mundo está repleta de estos seres fantásticos que viven en sus ríos o en sus mares y son el motivo desencadenante de la imaginación colectiva. A través de periódicos y revistas conocemos que en España, existen las Lamias del Nervión: criaturas fabulosas, cuyo recuerdo está presente en muchos lugares del País Vasco. Se

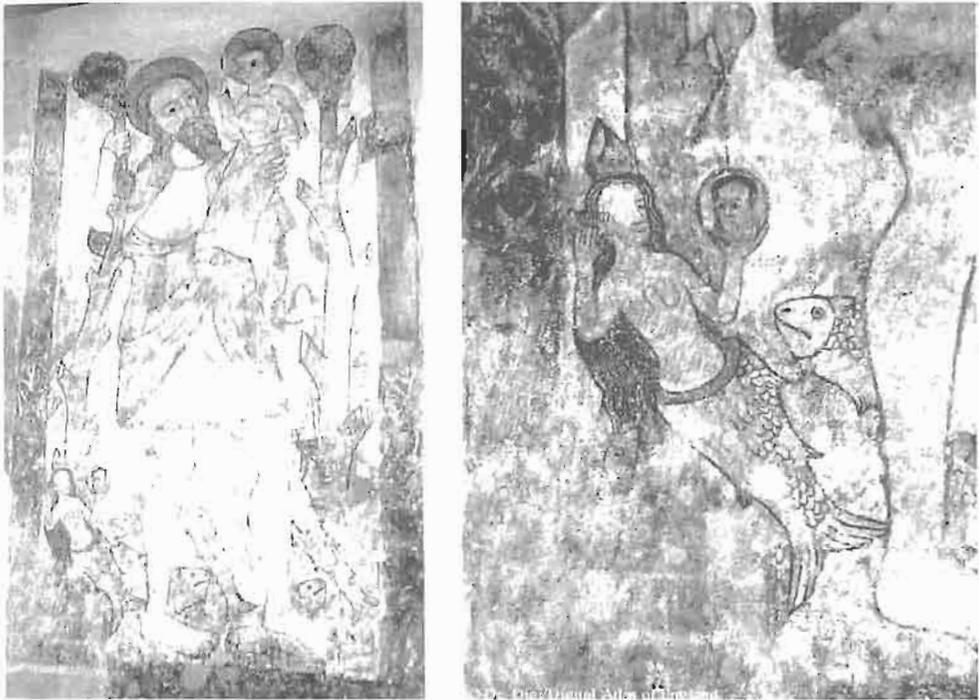


Lámina 4. *Mural en St. Christopher church, S. XV
y detalle de sirena mirándose al espejo*

trata de hermosísimas jóvenes de rubia y sedosa cabellera que se peinan con peine de oro. Tienen medio cuerpo sumergido en el agua y cuando salen a la orilla se observa que sus pies sólo tienen tres dedos, palmeados como los de una oca. Su belleza atrae la mirada de los hombres que quedan hechizados hasta llegar a la locura. También hay seres fabulosos benéficos, son las Nereidas, pero a estas no les gusta que el novio las deje plantadas, y pueden embrujarle con un encantamiento de nostalgia y consunción. Tampoco perdonan a quienes les roban el peine de oro, de manera que quien se peine con este objeto robado se quedará completamente calvo como castigo. En Asturias existen las Xanas, mujeres menudas, de largas cabelleras y extraordinaria belleza. Cubren sus cuerpos con sugestivas túnicas plateadas. Entroncan estas Xanas con el mito de las Diosas del Agua, como las ninfas griegas o la Dama del Lago céltica. Las Xanas son muy generosas si con los nervios muy templados y con toda claridad se les hace una petición formularia «toma mi pobreza dame tu riqueza». La xana se convierte entonces en una serpiente espantosa que se enrosca en el cuerpo del peticionario y si este aguanta sin asustarse, la xana recupera su belleza femenina y llena una cesta con objetos invisibles que le entrega al solicitante. Dichos objetos se convierten en oro cuando la persona llega a su casa.

En Sierra Nevada, en la Laguna de la Caldera, cuenta la leyenda que aparece una seductora sirenita que contempla el paisaje y las estrellas desde una empinada roca. Aparece en las noches de luna llena con su brillante y reluciente vestimenta de escamas. También dice otra leyenda que en lo más profundo de la laguna de Vacares existe un rico palacio construido por un Rey musulmán para que sirviera de residencia a una preciosa princesa. Este edificio fue cubierto por las aguas que forman esta laguna y desde entonces la hermosa mujer sufre un incansable deseo de atraer a los hombres que pasen por allí para que la abracen y le den calor.

Nos es imposible poner más ejemplos porque no acabaríamos nunca. El tema es tan viejo como la Humanidad. Se convierte en algo así como un «obstinato» que va cambiando sus perfiles y sus límites constantemente. Es pues, tarea propia del ser humano.

En nuestro trabajo, nos proponemos reflexionar sobre el tema estudiándolo en varias manifestaciones literarias de tiempos y lugares muy diversos, a fin de observar cómo los autores utilizan el mito de las Sirenas para exponer sus pensamientos, sus puntos de vista más diversos. El profesor Drewitz les expondrá cómo se desarrolla el tema en dos poemas: «Loreley» de Heine y «Herr Oluf» de Herder, cómo el mito pasa al cine, en filmes como «El ángel azul» y «Lolita» y, finalmente, el traslado a la música desde el teatro en la obra «Peer Gynt» de Grieg. Yo, por mi parte (además de la introducción), les ofreceré mis reflexiones sobre el tratamiento del mito en el capítulo XII de la «Odisea» de Homero; en un cuento tradicional de los hermanos Grimm y en una novela de Adelaida García Morales, titulada «El silencio de las Sirenas».

El paisaje más bonito de Alemania como dice el poeta Heinrich von Kleist (1777-1811) «en el cual nuestro gran jardinero ha trabajado evidentemente “con amor” es el de las orillas del Rhin, entre Mainz y Koblenz».

El paisaje es un sueño para un poeta, quien con su fantasía más rica no puede imaginar o crear una belleza superior a la que ofrece este valle: de pronto se abre y se cierra; florece o queda triste; se ríe o asusta.

Para encontrar este sueño poético allí hoy en día no hay que buscar mucho. Se mantiene el paisaje como entonces y no es difícil encontrar aquel idilio romántico que animó y fascinó a muchos poetas y pintores durante varios siglos.

Un viaje a lo largo del Rhin entre Kaub y St. Goarshausen se convertía en una aventura peligrosa. Cerca de estos lugares, donde está la famosa roca alta la Loreley, de 132 metros de altura, se encuentran otras rocas en el río, cada una con su nombre propio y su propia historia mítica. Justo antes de la roca de la Loreley el Rhin tiene su máxima profundidad de 23 metros. Según las leyendas se sumergió aquí un tesoro de los Nibelungos en el siglo XIII. Y este mito alimentó la fantasía de los poetas y los pintores.



Lámina 5. *La roca de Lorely*

El mito de Loreley, una sirena de gran belleza y de un canto maravilloso y al mismo tiempo engañoso, lo encontramos en la poesía y en la música alemanas. El compositor Silcher puso música al poema «Aus der Heimat» de Heinrich Heine y se ha convertido en una de las canciones más oídas en alemán. Su tema es un amor trágico e incumplido.

El canto maravilloso de la bella Loreley, la cual peina su cabello bonito largo y rubio en la roca alta del valle del Rhin distrae a los navegantes. Ellos no aguantan, quieren subir para estar con ella, no lo consiguen y chocan contra las rocas y mueren: es la venganza de la virgen Loreley por no haber conseguido su amor deseado.

Característico en el poema de Heine es el ambiente romántico y la demostración del poder de la belleza y del canto.

Con igual título que el de la sirena Loreley toma Clemenz Brentano (1778-1842) el mismo mito en su poema del año 1800. La misma bella virgen lleva a los hombres a la catástrofe porque fue engañada por su amante que no cumplió su promesa de amor. La magia de ella atrae a los hombres que se dejan llevar por su belleza y su canto. Incluso el obispo, llamado para llevarla por el buen camino, se enamora de ella. El trágico final aquí es la muerte de Lore Lay. Ella reconoce en el obispo a su amante perdido y como no pueden vivir juntos, se tira de la roca hacia abajo, al Rhin, y muere.

En el poema «Der Handstand auf der Loreley» del año 1932 el poeta Erich Kästner (1899-1974) se burla del mito de la Loreley. Con ironía, frescura y serenidad nos dice, que no es Loreley quien lleva a los hombres a la catástrofe, sino sólo el contenido del poema de Heinrich Heine.

El poema o la balada natura-mágica de la época alemana *Sturm und Drang* (1770-1785) se entiende como una especie de expresión y explicación de las fuerzas mágicas de la naturaleza contra las nuevas tendencias de la época *Aufklärung*, en la cual el pensamiento razonable tenía preferencia absoluta frente a los sentimientos y la fe.

La idea de los cuentos mágicos en torno a la figura fantástica *Erlkönig* (el rey de los alisos) y a *Erlkönigs Tochter* (la hija del rey de los alisos) procede de baladas folclóricas de Dinamarca, traducidas por Johann Gottfried Herder (1744-1803).

Goethe (1749-1832), compañero poético de Herder, tomó el motivo en su poema «Erlkönig» y expresa lo dramático de la naturaleza de manera natura-mágica, en la cual fantasmas demoníacos causan miedo y llevan a la tragedia. El poema «Erlkönig» se entiende como prototipo de estas baladas: el paseo o el viaje a caballo por la noche lúgubre, con prisa para llegar al destino, es una prueba de iniciación, un típico leitmotiv de esta época.

Otro tipo de poder natura-mágica lo encontramos en el poema «Herr Oluf» de Herder. En esta balada es la hija del rey de los alisos quien aparece y maneja al protagonista Oluf. Él viaja a caballo por la noche,



Lámina 6. *Sirena*. John W. Waterhouse. S. XIX.

que, por cierto, aquí no se pinta como lúgubre. El joven viaja con prisa para llegar a su boda. En el campo verde encuentra a los elfos, que bailan, pero no le causan miedo; tampoco encontramos un ambiente con poderes demoníacos hasta que actúa la hija del rey de los alisos, que aparece junto con los elfos.

Una gran parte del poema está formada por el diálogo entre Oluf y la hija, la cual comienza a seducirlo por medio de la palabra: ella le ofrece su mano y le invita a bailar. Él rechaza sus ofertas y quiere seguir el viaje para llegar a tiempo a su boda. Pero ella insiste y le ofrece objetos valiosos y oro. En el momento en que la hija del rey de los alisos empieza a actuar con su poder de seducir a un hombre, vemos el típico motivo de la balada natura-mágica. Herder toma aquí la idea del mito de la sirena para expresar la fuerza demoníaca. La víctima Oluf resiste a la seducción, es decir resiste al canto de la sirena. La hija del rey de los alisos o «la sirena» sólo consigue el rechazo del joven. Su venganza será terrible y lleva a Oluf a la muerte. Oluf consigue llegar a casa, pero poco después muere. Es la llegada trágica al destino, el típico final de las baladas natura-mágicas.

El mito y la historia en torno a la sirena daba y da mucha materia al cine. Una famosa película es el *Angel Azul* (*Der Blaue Engel*), del año 1930, de Erich Pommers, con Marlene Dietrich en el papel de Lola. Basada en la novela «Profesor Unrat» de Heinrich Mann, la película cuenta la historia de la relación entre una guapa prostituta y un catedrático ya bastante mayor. Demuestra la tragedia individual del profesor engañado por Lola, su caída y su muerte lamentable como consecuencia directa de su fatal atracción por la vida no burguesa, que está representada en la película como una asociación de su sexualidad reprimida, el teatro de variedades y el mundo frívolo.

Lola, la protagonista, está identificada como canario lleno de alegría y gorjeando, mientras el catedrático lo está como criatura desamparada, que queda como hipnotizado por tanta afición a los espectáculos y llega a comportarse como un niño.

La película es toda una tensión entre sumisión voluntaria y dependencia por un lado y por otro la dominación consciente y la humillación del ser humano para el propio provecho profesional. Ambivalente queda el papel nuevo de la mujer en esta época de la *Weimarer Republik*. Por un lado es profesionalmente independiente, por otro también obligada a ser la mujer tradicional como madre y esposa.

En este contexto se ve al catedrático no tanto como víctima del engaño de una sirena sino como víctima de su propia disciplina prusiana y de una sexualidad reprimida, la cual se manifiesta de manera incontrolada, pudiendo incluso dañar a la mujer en esta situación.

La idea no era nueva, aparece ya en películas mudas de los años 20 como tema de la ambivalencia entre sexualidad reprimida y explosión in-



Lámina 7. *El pescador y la sirena*. Lord F. Leighton. S. XIX.



Lámina 8. *Grabado del S. XIX.*

controlada. A menudo se manifiesta en la figura de la mujer vampira que conduce al hombre a la locura debido a tanta necesidad sexual.

Otra película en dos versiones, una del año 1961 de Stanley Kubrick, la otra del año 1997 de Adrian Lyne es *Lolita*, basada en la novela del mismo título de Vladimir Nabokov.

Las dos versiones eran y son también espectaculares, porque tratan un tema prohibido: la relación amorosa y sexual entre un adulto y una chica menor de edad; ella en el papel de una sirena, tipo joven moderno, él en el papel de la víctima de un hombre engañado.

El profesor Humbert busca piso y queda en la casa de la viuda Haze. Pero él decide quedarse por sólo una razón: su hija Dolores, menor de edad. Cuando Humbert ve a la chica en el jardín tumbada y vestida con un traje de verano, fino y llamativo, él ve en ella una ninfa ideal y la desea. La tragedia ya empieza cuando Humbert además se casa con la viuda solo para conseguir quedarse cerca de su hija. *Lolita* como Humbert la llama ya, juega muy bien el papel de una perfecta sirena joven. Sólo por ser joven, bella y sobre todo ser coqueta y seductora, Humbert cae en una dependencia total de ella. La joven sirena o *femme fatale* lleva a su víctima, por medio de su inteligencia femenina y su arte de seducir, es decir, con su «canto», a la desesperación y consigue que él se convierta en un asesino.

Edvard Grieg busca como fuente de inspiración para sus grandes obras musicales la vida cotidiana noruega y la gran belleza de la naturaleza de su tierra. Después de una excelente formación musical y el intenso contacto con personajes de la música como Franz Liszt y de la literatura como Henrik Ibsen y Hans Christian Andersen, Grieg consagró su vida a crear una música clásica típica noruega. Su creación más famosa es *Peer Gynt*, basada en el drama con el mismo título de Henrik Ibsen.

Peer Gynt como protagonista de la obra es el antihéroe popular. Es un joven porfiado e irresponsable. Por su manera brusca y presumida la gente de su alrededor se ríe de él. Amargado por el rechazo de la gente, y, después de varias escapadas y aventuras, deja su pueblo y va a un largo viaje. Él llega hasta el desierto árabe y encuentra allí por casualidad un día la ropa de un hombre noble. *Peer* se viste con ella y llega hasta un oasis, donde todos creen que él es el profeta y le dedican una gran fiesta para honrarle. La chica árabe *Anitra* ve en él un hombre rico y quiere engañarlo. *Peer* está embrujado por lo exótico y lo bello de la chica. Pero no es sólo esto, sino que el baile de la chica se convierte en el canto de sirena perfecto y él la admira y se deja seducir. Los dos se aprovechan de la situación, pero al final la chica se va con su dinero y le deja solo. Al volver a su tierra, incluso los árboles y el viento le acusan por su mala vida, que no vale más que un botón de una cazadora. Él pide perdón, pero nadie le quiere escuchar. Busca ayuda en la religión que le transmite paz espiritual durante el resto de los años de su vida.

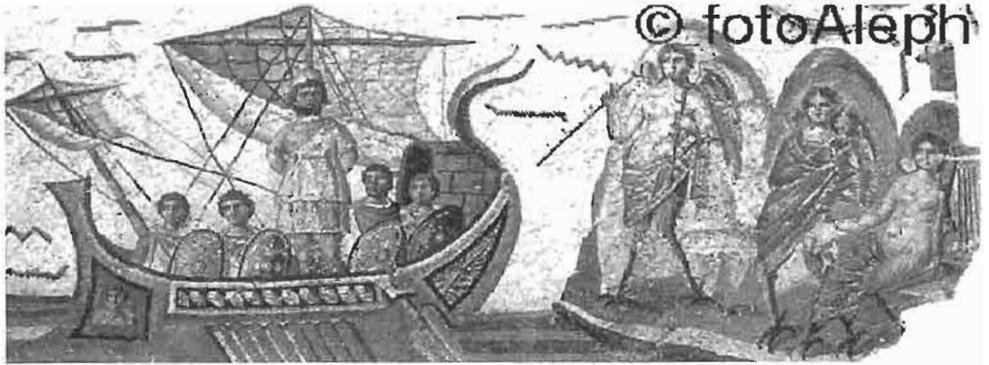


Lámina 9. *Mosaico de Tunicia, S. II-III d. C*

En la *Odisea*, la actitud de Homero respecto a sus personajes es enormemente compleja. Si bien por un lado tenemos un héroe extraordinario, Ulises, dotado de grandes cualidades: es astuto, ingenioso, hábil, también voluntarioso, laborioso, de gran tesón y constantemente preocupado por los demás (sobre todo por sus hombres); utiliza siempre la razón, no se deja llevar por intuiciones ni le arrastran los sentimientos; es juicioso y sensato. En definitiva, estamos ante un *ilustrado*, cuya función es proporcionar el bienestar a sus hombres, aunque sin la participación directa de estos. Por otro lado, y en clara contradicción nos encontramos con un respeto absoluto al mandato de los dioses. Nada hace el héroe que no esté inspirado por sus dioses protectores (Atenea) o por los que de algún modo le perjudican en un tiempo y luego se convierten en sus aliados, como es en nuestro caso Circe. El héroe es en esta obra una figura intermedia entre los dioses, a cuya voluntad siempre se somete, y el común de los mortales a los que supera en cada una de sus decisiones o actuaciones.

Veamos cómo se desarrolla cuanto hemos dicho en el Canto XII, dedicado a las Sirenas. La diosa Circe advierte a Ulises de que en su ruta encontrará a las Sirenas que hechizan a los hombres con sus dulces cantos y palabras mágicas; de manera irresistible los atraen y ya no regresan jamás. La diosa dice a Ulises: «Solo tú podrás escuchar si así lo deseas», indicando con ello que Ulises es superior a los demás hombres; pero no es un dios puesto que le obliga a ser atado de manos y pies con fuertes maromas al palo de la vela central de la nave, para no sucumbir al hechizo. Al resto de los hombres no se les concederá el privilegio de escuchar tan dulce canto y Ulises les tendrá que taponar los oídos con cera. No tienen confianza en ellos. Lo más curioso es que esta falta de confianza se ve confirmada cuando en este mismo canto, algo más adelante, la tripulación de la nave origina una espantosa catástrofe al romper el juramento que había hecho a Ulises de no tocar ni un solo animal de los rebaños del Sol, aprovechando el momento en que, rendido por el sueño, el héroe se queda dormido.



Lámina 10. *Ulises y las sirenas*. H. J. Draper. S. XIX

Es decir, la idea básica del hombre ilustrado de superar su incapacidad, entendiendo como incapacidad la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin ayuda de otro, no se da del todo en la obra, porque Homero respeta la *jerarquía* de manera absoluta. Ahora bien, nadie podrá decir que el autor no concede a Ulises la inteligencia, la decisión y el valor para servirse por sí mismo de ellos, pensando en el bien de todos.

Brevemente vamos a analizar el desarrollo del tema, en un conocido cuento infantil, para observar el curioso planteamiento y la finalidad con que el autor nos presenta una enseñanza moral. Se trata de «El Flautista de Hamelin», recogido de la tradición popular por los Hermanos Grimm.

En el flautista de Hamelin la figura de la *sirena* está materializada en una flauta mágica, con cuyos sonidos un misterioso flautista libra a la ciudad de Hamelin de una terrible plaga de roedores que la estaba destruyendo de una manera inexorable. A cambio, las autoridades se comprometen (entre escépticos y jocosos) a pagar al flautista una cantidad de florines increíblemente superior a la pedida por él.



Lámina 11. *Flautista de Hamelin*

Cumplido su trabajo de atraer a las ratas con su extraña melodía y ahogarlas en el río, el flautista se presenta a cobrar lo estipulado. Las autoridades entonces se ríen de él, lo tratan con desprecio, el alcalde le levanta la voz y hasta le amenaza por el poco trabajo que había realizado; vilmente le quieren compensar con una miseria. Encolerizado el flautista, jura venganza.

Tras celebrar con grandes fiestas la liberalización del pueblo de la plaga de ratas, las gentes, insensibles a la cuestión planteada, se van a dormir tranquilamente.

Pero, de madrugada, el flautista regresa con su inquietante melodía. Melodía que sólo perciben los niños de la ciudad y acuden uno a uno a su dulce llamada. El flautista los conduce a través del bosque hacia una montaña en la que se abre una gran rendija y sepulta a los niños, excepto al niño cojito, que por llegar más tarde que los demás se libra de la tragedia y es quien informa a las gentes del pueblo del terrible suceso. Todos quedan sumidos en la más profunda de las tristezas.

La flauta, como vemos, tiene en el cuento una doble función: primero benéfica, salva al pueblo; y luego, terrible, cruel y vengativa origina la desgracia. ¿Qué desencadena este cambio? La actitud mezquina de las autoridades que desprecian lo que no conocen, alardean de lo que no tienen, rompen unilateralmente un pacto, no valoran un trabajo, vociferan y humillan al ser humano y se sitúan por encima del bien y del mal. Nos acude, como en tantas ocasiones, a la memoria la manifestación de Bertolt Brecht sobre que las decisiones se toman en los despachos de los mayores y poderosos, pero las consecuencias desgraciadas las padecen los inocentes. Es hermosísimo en el cuento el hecho de que se salve el niño cojito; es precisamente su minusvalía la que lo libra de la muerte.

Como podemos apreciar el cuento lleva una tremenda carga de crítica y amargura; es además, una exposición de perversiones, crueldad y venganza, impropias de la colectividad a la que va dirigido: los niños. Por eso hay versiones que edulcoran el final para hacerlo más tolerable. En definitiva, es una metáfora de la inconsistencia del ser humano, que, movido por la avaricia, no es capaz de calibrar las consecuencias de sus actuaciones.

En una de las múltiples versiones del cuento, el niño cojito llora ante los mayores por no haber llegado al mismo tiempo que los demás y, así, no poder disfrutar de las maravillas que prometían las notas dulcísimas de la flauta: una vida enteramente feliz en una tierra excepcional, rica, frondosa y donde abundaban las maravillas más apetecibles: el canto de las sirenas.

Afrontamos finalmente el estudio de la novela «El silencio de las Sirenas» obra con la que Adelaida García Morales obtuvo el Premio Herralde de novela en el año 1985. Novela densa, compleja y de una intensidad extraordinaria y de la que podemos destacar el casi imposible equilibrio que consigue la novelista entre la narración de una desmesurada y enloquecida pasión

amorosa y el lenguaje, tan personal, culto y sencillo a la vez, que constantemente sirve de freno a un amor absolutamente desbocado.

El tema de nuestro estudio es, en esta novela, como podemos intuir ya por el título, el contratema, es decir, es el desarrollo diametralmente opuesto al que estamos habituados. La sirena es en todo momento la palabra, palabra presente, ausente, soñada, intuita, deseada y casi siempre ambigua, que le permite a la autora llevarnos por un mundo complejo de belleza, de sufrimiento, de desolación y de destrucción.

Toda la acción se sitúa en una zona de Las Alpujarras, que se nos describe, como un mundo extraño, bellísimo y amenazador al tiempo; con intensa luz unas veces y con una niebla que todo lo difumina y confunde, otras. Y siempre el *silencio* imponiéndose, silencio que estremece y que lleva a sus habitantes a vivir «vidas inútiles», «solitarias en las fronteras vida-muerte». el silencio envuelve a Elsa, la protagonista, «en una dulzura inmensa que minaba su cuerpo».

El hilo conductor de la obra es la narración de una historia de amor frustrada. Para su novelación la autora aborda el tema desde un triple plano: un plano real, un plano onírico y un plano demencial. El plano real lo constituyen los protagonistas que son Elsa, licenciada en Filosofía y Letras que va a un lugar de las Alpujarras a curarse de una anemia; Agustín Valdés, igualmente licenciado en Filosofía y profesor de la materia en un centro de enseñanza de Barcelona y María, la maestra del pueblo, quien establece una auténtica amistad con Elsa y es, además, la voz que Adelaida García Morales utiliza para narrar la historia, historia en la cual María se va implicando cada vez con mayor fuerza. Pertenece igualmente al plano real el nacimiento de la historia de amor entre Elsa y Agustín Valdés, que se produjo de manera casual durante una breve estancia de Elsa en Barcelona. El amor atrapa a Elsa de modo violento, inevitable y definitivo, aunque se asienta en apenas nada, unas cuantas citas (no siempre cumplidas por Valdés), unas palabras interpretadas de modo muy peculiar, unas cuantas informaciones sobre lecturas más o menos compartidas, unas llamadas telefónicas (pocas) y una episódica correspondencia, casi siempre promovida por Elsa en su deseo infinito de ser llamada, de ser atraída, de que su sirena no se suma en el silencio, silencio que es para ella más que sufrimiento, es la enajenación, porque es la nada. Igualmente existe en la realidad de la ficción novelesca un cuaderno en el que Elsa va anotando sus estados de ánimo, sus impresiones, sus deseos, sus recuerdos. Este cuaderno se lo dejará leer a María y nos proporcionará mucha información sobre el desarrollo de la historia amorosa de la protagonista.

El plano onírico es el que mayor presencia tiene en la novela; se va desarrollando de manera lenta, precisa y constante. Casi siempre por medio



Lámina 12. *Las sirenas*. G. Klint. S. XX

de las palabras recogidas por Elsa en su cuaderno y transmitidas al lector por María:

«Tu presencia en mi soledad es tan intensa como cuando te vi frente a mí... Este sentimiento es tan real como el calor del sol o el frío de la nieve... A veces me pregunto cómo pueden los sueños tejer una historia que me va enredando más que la vida misma. Aunque ¿acaso no son ellos mi vida? Me afectan más que los acontecimientos llamados reales».

Podemos observar por estas palabras (y otras que citaremos más adelante) que Elsa convierte al Amor, en sus sueños, en la sirena que la atrae con dulzura y la ayuda a vivir. Nos parece de suma importancia poner de relieve el poder que asigna la autora a las palabras, creadoras por sí mismas de realidades, así por ejemplo:

«Parecía que le bastaba con evocar a Agustín Valdés, con traerle a la realidad de las palabras para sentir que, de alguna manera estaba realizando su amor. Pues eran precisamente las palabras el único material mundano con el que iba construyendo su singular historia, y alimentando un sentimiento cuya realidad, viniera de donde viniese, evidentemente era indiscutible».

La presencia de la niebla en el paisaje que rodea a los personajes contribuye de manera definitiva a crear ese mundo de realidad en la ensoñación, de ahí que se nos repita una y otra vez:

«un color gravitaba sobre la carretera, ocultando los pueblos y el verdor del campo, un color ceniciento, sin luz. Era el color de la niebla en el crepúsculo».

En relación con esto mismo, no podemos dejar de citar un detalle hermosísimo, que indica el grado de sensibilidad y delicadeza de Elsa. Un día dando las dos amigas un paseo por el campo, nos dice María:

«La tierra le ofreció una sorpresa: Una flor de aspecto frágil brotaba de ella. Parecía bordada en el aire con sutiles hilos azul, ceniciento y verde. Ella ya la conocía. Me dijo que era de origen inglés y que se llamaba "*Love in a mist*". Cuando se dirigía a su casa, según me dijo, la flor, entre sus manos, despedía el calor de un ser humano. La guardó en un sobre y la envió, acompañándola de una breve nota: "querido Agustín: Te regalo esta flor porque se llama 'Amor en la niebla'. ¿Te gusta?". Inevitablemente, yo admitía en silencio, sin decirle nada, que aquel amor que la estremecía día y noche, era el más real que yo había presenciado en mi vida».

En un momento determinado Elsa decide hacer un viaje a Venecia con el objeto de tratar de olvidar a Agustín Valdés, de borrarlo de su memoria. Desde el comienzo se da cuenta de que según va desapareciendo de su recuerdo se va hundiendo en terrenos más peligrosos «en los laberintos ocultos de mi inconsciencia», nos asegura. Llena de soledad y sufrimiento da un paseo fantasmagórico por las calles de la ciudad y de regreso a su habitación se queda dormida, pero como ella misma nos dice:

«Todavía me pregunto si aquello que me sucedió enseguida fue realmente dormir. Las imágenes de mi sueño poseían la misma solidez que las piedras de las calles por las que anduve hasta la madrugada. Y entonces me hallé en un espacio nuevo no sé si de mi sueño o de alguna suerte de vigilia. Allí te encontré plenamente, como no lo había logrado antes, en Barcelona. Tú y yo nos abrazábamos inmersos en un mar que no tenía más límites que el vacío del cielo. Supe que te amaba con una intensidad desconocida. Pero, de repente descubrí un águila gigante que se cernía sobre nosotros..., me aprisionó entre sus garras separándome de tus brazos que se esforzaban por retenerme. Al dolor del perderte se unió entonces el miedo a que descubrieras mi monstruosidad: yo no era en realidad una mujer, sino una sirena. Cuánto tiempo duró aquel angustioso vuelo hacia el vacío de lo alto, exhibiendo ante tus ojos mi cuerpo monstruoso, signo, quizá, de una fatal prohibición de nuestra unión».

Y más adelante:

«En mis largos paseos te llevaba conmigo por aquel otro espacio que no era ya el del sueño, ni tampoco el de la vigilia, sino otro mágico y nuestro... tu incorpórea presencia fue tomando cuerpo a fuerza de repetirse en mis sueños, se hizo ensueño creció alimentándose de mis días, de mi atención, robando todas mis acciones, mis horas de sueño, hasta imponer una distancia real entre todo lo que no fuera tú y yo, que no era ya sino un fantasma vagando perdido, buscando tu sombra que se había convertido en mi única realidad».

La cita es quizás demasiado extensa para un trabajo breve como necesariamente ha de ser éste, pero nos parece clave porque es aquí exactamente donde la novela alcanza la mayor fuerza onírica y también donde se produce el giro definitivo hacia el tercer plano al que aludíamos antes: El plano de la demencia. Reconoce Elsa la imposibilidad de que su amor sea correspondido en ningún momento y este fatal hallazgo la convierte a ella en sirena, pero una sirena desgraciada por la convicción de que su llamada será interpretada como si fuera el *silencio* que jamás hallará respuesta por parte de su amado.

A partir de aquí la vida de Elsa va dejando de tener sentido, se va convirtiendo en un ser ingrátido que da bandazos, que se mueve por pequeños impulsos que son los que la mantienen más o menos en este mundo. Quizás considera que la resignación no es la solución al mal, de ahí que aún reúna fuerzas para escribir de vez en cuando a Agustín Valdés y para pasar, como una sirena varada, horas sentada en un poyete en lo alto de su calle esperando la llegada del cartero, que casi siempre pasa de largo, sin traer respuesta. Alguna vez recibe una breve e insulsa misiva de Valdés y esto la hace concebir «una desmesurada esperanza», pero incluso ésta va desapareciendo y cae poco a poco en una situación de abatimiento y desolación absolutos; incluso llega a negarse a sí misma:

«Quiero creer que yo no soy esta que te ama, esta que piensa en ti de manera obsesiva, esta que me destruye y me domina para conducirme a la desesperación... No soy esta que me trae el deseo de morir y que siente que todo cuanto no sea vivir contigo este amor que ensueño es destrucción, condena, oscuridad».

A todas las preguntas que se hace sólo halla respuesta dentro de sí misma, y todo su deseo amoroso se consume en su interior.

María observa con enorme preocupación el estado de su amiga, percibe que «su tiempo se había hecho otro, indiferente al día o a la noche, sucedía sólo en la ficción de sus sueños y visiones. Pues era allí donde ella realmente habitaba». Intenta convencer a Elsa para que vaya a Barcelona, hable con Agustín Valdés y se enfrente a la situación real, porque de otro modo sentía que iba tener un final muy desgraciado. Tras muchas dudas, Elsa no se atreve a realizar el viaje. María se decide entonces a intervenir y llama a Agustín Valdés. Su conversación la decepciona de manera absoluta, porque como ella misma nos dice:

«No comprendía que Agustín Valdés no estuviera ya fascinado, que las cartas, la voz, el amor de Elsa, no hubieran sido para él como un canto de sirena a cuyo hechizo ya tenía que haber sucumbido. Por el contrario a Elsa ni siquiera le había prestado atención. Se había tapado los oídos con cera, igual que Ulises».

El derrumbe total sobreviene, cuando Elsa, armándose del poco valor que aún tenía, decide telefonar a Agustín Valdés y éste de modo brutal y cruel le dice que no quiere saber nunca nada más de ella; le prohíbe totalmente volver a llamarle y a escribirle. Ante esto María reflexiona: «No sabía qué podía ser peor para Elsa, si la desolación de aquel amor solitario o el vacío abrumador al que la arrojaba». Desde este momento deja prácti-

camente de existir, confunde días y noches y hasta físicamente se transforma. «El rostro de mi amiga parecía el de una figura de cera. Percibí en él algo no humano, algo irreal». Y en otro momento: «Percibí una clara transparencia, como si ya no hubiera nadie dentro de ella».

Una mañana, muy temprano, María, asustada por no hallar a Elsa en su casa, cogió el coche y subió, hasta donde pudo, al macizo de Sierra Nevada. La llamó a gritos hasta que según nos dice:

«En una llanura de un blanco immaculado, descubrí su figura, su cabello oscuro, su rostro casi cristalizado. Estaba rígida, inmóvil, adherida a la tierra y formaba parte de la montaña, igual que sus plantas, sus árboles, sus rocas, sus piedras... Nada podía hacer ni pensar. Al fin me dejé caer junto a Elsa, sobrecogida por el poderoso silencio de las montañas y de la muerte. Y me pareció que ella vibraba ahora con la misma pulsación que la tierra. Deseé dejarla allí para siempre, en aquel espacio tan ajeno al mundo de los hombres, que ella misma había elegido para confundirse con él, para pertenecerle, como si por fin hubiera encontrado su sitio».

Consideramos que es éste el último acto de amor realizado por la protagonista Elsa. Es como uno de los seres que pueblan los poemas de Vicente Aleixandre en su libro «La destrucción o el amor», donde la conjunción «o» no es disyuntiva, sino equiparativa: la máxima manifestación del amor es para nuestro Nobel superar los límites corporales y fundirse amorosamente con la naturaleza para proseguir en ella una vida plena y fructífera.

Pasados unos días, María se acerca a casa de Elsa para recoger los objetos personales, cartas y cuadernos que su amiga le había dejado de modo expreso. Encontró una última carta dirigida a Agustín Valdés. Estaba sin cerrar y con enorme curiosidad la leyó: «le enviaba sólo un cuento de Fran Kafka, «El silencio de las sirenas», copiado a mano por ella misma. Había subrayado algunas líneas «...Ulises, que no pensaba sino en cera y cadenas...», «de haber tenido conciencia, las sirenas habrían sido destruidas aquel día...». Palabras sin duda enigmáticas, tanto más cuanto que en otras versiones del cuento de Kafka por nosotros manejada, los vocablos son distintos y por tanto con otra posible interpretación. De cualquier manera, se trata de una despedida de Elsa, es una claudicación. Se da cuenta de que su voz ya no tiene fuerza para la llamada y sin esa voz su existencia es inútil. Por ello voluntariamente se sume en el silencio, el silencio de las sirenas.

No podríamos finalizar este breve estudio sin el recuerdo de los tres últimos versos del poema «Las sirenas» de Luis Cernuda:



Lámina 13. *El pueblo de las sirenas*. Paul Delvaux. S. XX
y *Detalle de El pueblo de las sirenas*

...

¿Una sola canción puede cambiar así una vida?

El canto había cesado, las sirenas callado, y sus ecos.

El que una vez las oye viudo y desolado queda para siempre.

LIBROS QUE FUNCIONAN EN ENSEÑANZA SECUNDARIA (PRIMER CICLO)

JUANA MARÍA GARCÍA JORDÁN
IES. LA ZAFRA, MOTRIL

*En un cuento sufí leí:
El pesimista se queja del viento.
El optimista cree que cambiará.
El realista ajusta las velas.*

El panorama de la lectura en secundaria es según las estadísticas desolador, y los docentes muchas veces nos dejamos llevar por el pesimismo, pero ese estadio conduce a la inmovilidad y a la continua queja. Tenemos miles de razones para quejarnos, sin embargo, así no se consigue nada. Con el optimismo podemos hacer algo, pero las cosas no van a cambiar sin mover un dedo o por arte de magia. El paso que nos interesa es el tercero, si esta es la situación en la que nos encontramos, tenemos que ponernos manos a la obra para cambiarla y dejar de lamentarnos, igual conseguimos poco, pero sólo así podremos hacer realidad los sueños. Para intentar hacer algo surgió este programa de lectura.

Esta comunicación desarrolla tal vez uno de los apartados más importantes del programa de lectura que presenté en estas mismas Jornadas el año pasado: *Una experiencia real sobre la lectura en la ESO* y que podrán encontrar en las actas del 2003 que tienen ustedes en sus manos.

El programa lo iniciamos hace seis años en Torremolinos y el año pasado en el Instituto Luis Bueno Crespo de Ogíjares dio un resultado de 342 libros leídos por 25 alumnos en un cuarto de ESO, con una media de 13.1 libros leídos por alumno y 350 libros leídos en 3.º de ESO con 29 alumnos

y una media de 12.5. La máxima lectora fue una alumna de tercero Ana María Bonilla con 57 libros leídos. ¡Ah!, se regalaron libros e hicimos un viaje a isla mágica con el curso más lector que fue cuarto de ESO.

Brevemente el programa consiste en dedicar un tiempo de clase, un cuarto de hora, a la lectura y acercar los libros a los alumnos. Para ello constituimos una biblioteca de aula con libros que aportan los alumnos, cada uno compra un libro distinto de una amplia relación que pone el profesor y se van examinando oralmente de esos libros que empiezan a leer en el aula pero que pueden llevarse a su casa. Para poder examinar de ellos, elaboramos una batería de preguntas de comprensión lectora que oscila entre cuarenta y cien preguntas o más, con sus respuestas, un pequeño argumento y preguntas de valoración crítica. Puntuamos cada libro con medio punto, hasta el 2.5 (un cuarto de la nota, de 10, por un cuarto de tiempo de la asignatura dedicado a la lectura) que sumamos a la nota de la materia, sólo si el alumno obtiene entre exámenes, pruebas y trabajo de clase un 3, 3.5 ó 4 según lo decida el Departamento.

Ellos votan esos libros en colores: rojo: me ha gustado mucho, amarillo: me ha gustado, azul: no me ha gustado, verde: no me ha gustado nada y esta valoración les sirve a ellos y a nosotros para saber que libros funcionan.

Nosotros pensamos que ya era hora de recobrar la lectura como placer, para recuperar aquel estado de gracia de nuestra infancia en que nos encantaba que nos leyeran cuentos, que nos contaran historias que llenaban nuestra cabeza de mundos fantásticos y que nos hacían viajar a galope sobre nuestra almohada sin más frontera que la que quisiera ponernos el libro, que se abría ante nosotros como un objeto mágico, como una chistera de la que podía salir cualquier cosa que nos hiciera vivir la vida de otros, una vida llena de aventuras mucho más maravillosa, mucho más emocionante que nuestra vida diaria.

El programa de lectura depende por lo tanto en su mayor parte de los libros que conforman la biblioteca de aula.

Dice Pennac en su libro *Como una novela* en Anagrama que *el profesor solo es aquí una celestina. Ya es hora de que se largue de puntillas*

Nosotros como profesores fuimos buscando libros que pudieran atraparlos de tal manera que una vez empezados hubiera que terminarlos a cualquier precio y a toda costa, robando horas de sueño, tiempo de estudio a los exámenes, momentos de juego con los amigos, y hasta besos de amor. Leer contra todo y a pesar de todo.

Decidimos buscar esos libros que apasionasen, que *enganchasen* y para ello acercamos los libros a los alumnos a través de la biblioteca de aula y buscamos un listado de libros, unos cincuenta en cada nivel para que en un cuarto de hora del tiempo de clase los alumnos pudieran pasar a la acción. Dejamos de estudiar las partes de la bicicleta y los pusimos a subirse y a

caerse para aprender a montar. Intentamos hacer de la lectura un momento placentero, buscado y deseado por los alumnos y llenamos sus mentes de libros y de expectativas ante una nueva historia que los trasportaría a sitios lejanos o a mundos cercanos en los que sentirse protagonistas.

¿Qué tenían que tener esos libros? Establecimos unos criterios basados en centros de interés de los alumnos e hicimos una clasificación temática: aventuras, adolescencia, amor y melancolía, detectives, humor, misterio, ciencia-ficción, fantasía, clásicos estudiados en literatura, históricos, antihéroes, cine y actualidad, amor a la naturaleza, problemática social...

Qué ingredientes funcionan mejor: los ambientados en institutos, los de amor, los de aventuras, misterio, el humor si tienen un cierto nivel, sorprendentemente no funciona muy bien, no están acostumbrados o no es fácil para ellos encontrar las segundas lecturas, la ironía no es su fuerte, hay casos excepcionales, por supuesto.

Funcionan mejor los libros cortos, es evidente. Hay libros para niñas y libros para niños. Desgraciadamente les gusta demasiado la violencia y aquí está también la mano del profesor que encauza y modera esas inclinaciones con libros que no sean insulsos, ni contengan excesos, que no sean violentos, que su vocabulario sea asequible, con diferentes niveles de dificultad, temas de interés con personajes que encarnen valores positivos con los que poder identificarse y adquieran posiciones críticas y maduras. Libros en fin con contenido, que les hagan reflexionar, sentir, enfadarse, llorar, reír, sentir miedo, terror o pasión, que hagan amar la lectura.

Me voy a centrar en los libros seleccionados en cada nivel para llevar a cabo el programa de lectura.

LIBROS PARA PRIMER CICLO DE ESO

El hallazgo afortunado de un buen libro puede cambiar el destino de un alma. *Marcel Prevost*

El curso que más trabajo me ha costado diseñar es Primero de ESO, al ser un curso intermedio entre primaria y secundaria. Nunca había tenido alumnos tan pequeños, las niñas están más desarrolladas que los niños, que empiezan a cambiar físicamente en segundo y tercero. Todavía te piden libros con dibujitos, son más nerviosos y la lectura requiere relajación y silencio y ellos en muchos casos rebotan contra el instituto. A esta situación nueva para mí se añade el hecho de que muchos de los libros que leí eran demasiado infantiles o muy simples mientras que los de mayores de catorce años me gustaban casi todos.

Poco a poco fui seleccionando libros que atrapaban a estos jóvenes lectores, incluso a algunos con dificultades de lecto-escritura. Hay autores

como Roald Dahl que tienen libros maravillosos, algunos llevados al cine como *Matilda* o *Charlie y la fábrica de chocolate*. Son una delicia de imaginación y ternura y se los puede leer cualquiera a cualquier edad y disfrutará igual que un niño.

En segundo de ESO se ha producido un salto hacia una lectura más adulta y es también una edad excelente para leer, los trece años. Algunos llegan a leer con verdadera pasión. Podemos tener libros para todos los gustos, más simples y más complejos, depende de la capacidad del alumno, de su vocabulario y de su estima o no por la lectura. Algunos leen sin problemas libros que pueden leer los de cuarto, y algunos de cuarto leen con dificultad libros de primero. Este tipo de programa más que al nivel, se adapta al alumno y todos los libros funcionan si se sabe abastecer a cada uno según sus gustos y necesidades.

Es difícil hablar de tantos libros de una manera ordenada pues cada libro es un mundo. Intentaré hacerlo por su temática, destacando sobre todo los libros que funcionan muy bien y me detendré en aquellos que permiten comentar algún aspecto que considero interesante.

El tema de esta comunicación puede ser un poco aburrido, como una clase teórica de literatura en la que nos hablan de muchos libros que nosotros no hemos leído, pero creo que la información que aporta es útil ya que voy a hablar de títulos que ya están consagrados y a los que se puede acudir si os decidís, cuando trabajéis, a poner en marcha este programa o alguno de sus aspectos (yo soy muy optimista y tengo pruebas de que se contagia).

El primer reclamo es siempre el título pero Los libros son como los amigos, el contenido es mejor que la portada. Lo van descubriendo poco a poco y empiezan a valer las recomendaciones, mucho más creíbles las de los amigos que las de la profesora, al final acaban creyéndote pues sabes cual le va mejor a cada uno.

En primer ciclo funcionan muy bien todos los de *Manolito gafotas*, son siete libros, por ahora: *Manolito gafotas*, *¡Cómo molo!*, *Pobre Manolito...* Funcionan solos y los alumnos los suelen votar siempre en rojo. Estos libros nos presentan a una familia «normal» de un barrio popular, con padre camionero, un entrañable abuelo pensionista de una paciencia y ternura asombrosa y sobre todo la disparatada visión del mundo de un niño de diez años que habla de una manera muy peculiar. («Ni el ser más cruel del mundo, es decir mi madre...»)

Un antecedente de los libros de Manolito Gafotas son los de *El pequeño Nicolás* que también son varios: *Las vacaciones del pequeño Nicolás*, *los amiguetes...* Manolito pertenece más a nuestro mundo actual, transcurre menos en la escuela y más en el ambiente familiar, es más cercano y en mi opinión más gracioso.

Los de Roald Dahl que ya he nombrado y sobre todo *Las brujas*, excéntrico y maravilloso o *Boy, relatos de infancia*, *James y el melocotón gigante*, *Danny el campeón del mundo* y *Charlie y el gran ascensor de cristal* (es la segunda parte de *Charlie y la fábrica de chocolate*), etc. en Alfaguara.

También hay libros históricos como *Fernando el temerario*- Magisterio Casals, *El anillo de los tres armiños*-Edebé o *La tierra del sol y la luna*-Espasa, sobre la expulsión de los árabes de España, *El tiempo y la promesa*-Bruño, de la misma autora, la sevillana Concha López Naváez, sobre la expulsión de los judíos.

Destacaría para primer ciclo una trilogía que atrapa muchísimo de la joven autora Laura Gallego: *El valle de los lobos*, *La maldición del maestro* y *La llamada de los muertos* en SM, fantástica, con dragones y magia, en un mundo mítico.

Hay otra autora que tiene varios títulos adecuados para esta edad, es María Gripe, sueca, algunos de los que tengo puestos son; *La hija del espantapájaros*, y *Los hijos del vidriero* en SM. Son libros un poco oscuros sobre el abandono y el papel de los padres.

Hay libros de mucha fantasía o personajes fantásticos como *Apareció en mi ventana* de SM, donde un ser extraño nos hace ser conscientes de nuestra soledad, aun rodeados de gente. *Lumbánico el planeta cúbico* -SM, *Retorno a Isla Blanca* de Laura Gallego en Brief, ambos sobre las diferencias y su tolerancia. *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas* - Alfaguara, *El pequeño vampiro*- Alfaguara.

Mención aparte merecen todos los de *Harry Potter*, libros estupendos, llenos de imaginación y referencias clásicas.

Hay también para primer ciclo otro tipo de lecturas que podrían leer los más maduros, son historias sobre temas de actualidad y que les gustan muchísimo: —*El aguijón del diablo*, Edelvives, sobre la droga—, —*Abdel*, SM, un niño del Sáhara que viene con su padre en patera—, —*Campos de fresas*, SM sobre las drogas de diseño y sus consecuencias—, —*Juegos...*, Anaya sobre espiritismo y la manipulación—, —*La mirada oscura*, Anaya, sobre la difamación de una persona y la falta de solución—, —marginación racial en *La selva prohibida*, Bruño—. —*Miriam es anoréxica*, Edebé, sobre un tema muy frecuente a estas edades, en este caso hasta que se descubre la enfermedad, ya muy avanzada—. —*Querido nadie*, SM sobre el embarazo adolescente—. —*Brumas de octubre*, SM, *Y decirte alguna estupidez por ejemplo te quiero* o *Qué poca prisa se da el amor* en Anaya, de amores en ambiente de institutos—. —*Llámame simplemente Súper*, Anaya, un niño falto de afecto y desorientado que se inventa mentiras para sobrellevar su realidad y su abandono—. —*El niño que vivía en las estrellas*, Alfaguara sobre las nuevas tecnologías y ese final estremecedor—. —*Cuando Hitler robó el conejo rosa*, Alfaguara, sobre la guerra y la pérdida de la infancia—.

El autor Juan Madrid nos ha regalado una saga que funciona estupendamente, sobre todo en alumnos que presentan ciertas dificultades en primero de ESO: *Fray Perico* en SM cuenta con varios títulos, el primero es *Fray Perico y su borrico*, *Fray Perico en la guerra*, *en la paz*, *y la primavera*, *y la navidad*, y algunos más, creo que en la actualidad cuenta con ocho libros, siendo el último *Fray Perico de la Mancha*, en homenaje a los cuatrocientos años de la publicación de *El Quijote*. Estos libros son siempre un éxito, al igual que los de *El pirata Garrapata* del mismo autor, diez de esta saga. Son libros infantiles, que funcionan en una gran parte del alumnado de primero porque este personaje es un fraile un poco basto, pero un buenazo, que habla con San Francisco, que siempre como todos los lectores queda rendido ante su bondad, aunque haga las barbaridades más grandes. En pirata, tierno y feroz tenemos al pirata Garrapata que será capaz de llegar al fin del mundo para rescatar a su enamorada Floripondia.

Hay libros que son de misterio como *El cementerio de los ingleses* en Edebé, sobre una niña inglesa que aclarará la desaparición de un familiar y descubrirá una hermosa historia de amor. *El secreto del hombre muerto* en Alfaguara, en mi opinión como muchos de los de Joan Manuel Gisbert, mucha expectación para una historia floja. De éste autor dos son los títulos que más me gustan *La mirada oscura* en Anaya, desde primero, el tema me interesa mucho, es el rumor, la maledicencia y sus consecuencias, y *Los espejos venecianos* en Edelvives para alumnos a partir de segundo, no de primero, aunque el libro es fino.

El humor es fundamental en muchos de estos libros. *Los secuestradores de burros*, *Carlos Baza «Calabaza»*, Bruño, ¡¡¡*Lambertooo!!!*, Anaya, tenemos como protagonista a un niño que se mete en todos los líos del mundo y el título se debe a que todos al final con todos los problemas que tienen, imaginan de donde viene todo y gritan al unísono el nombre del niño. *Un gato verde y con chispa*- Anaya, funciona muy bien aunque es muy infantil, para ocho años.

Algunos libros que funcionan fabulosamente en los cursos siguientes también pueden funcionar muy bien en primero. Es el caso de libros como *Campos de fresas*, SM sobre el consumo de drogas de diseño, *Donde esté mi corazón* de amor y trasplantes, *El cartero siempre llama mil veces*, Anaya, de instituto y amores. Estos funcionan muy bien sobre todo con las niñas, son libros sencillos, muy previsibles pero apasionan y son votados en rojo en cuarto también.

De los seleccionados para segundo destacaría *Adopta un fantasma*-SM en el que una familia de fantasmas que vive en unos grandes almacenes, en la sección de ropa interior se apunta a una agencia de adopción de fantasmas y son enviados por equivocación al castillo donde vive Oliver, deberían haber mandado a los «chillones», unos fantasmas malos para que lo maten.

Hay libros sobre la guerra como el ya nombrado *Cuando Hitler robó el conejo rosa*-Alfaguara o *Jesper*, Edebé, también sobre los sufrimientos en la segunda guerra mundial...

Segundo permite otro tipo de libros que nos hacen reflexionar y que tienen mayor complejidad, la mayoría de estos libros arrasan y una vez que los lee un alumno el «boca a boca» hará que no paren en el armario. Son libros como *Rebeldes*, Alfaguara, sobre la absurda violencia de pandillas, *Sin máscara*, SM sobre la hipocresía y las apariencias, *La chica del andén de enfrente*, SM, gemelos no tan diferentes como piensan. *Retorno a isla Blanca*, Brief, sobre la importancia de la paz entre los diferentes.

Dentro de este apartado de libros para alumnos ya no infantiles tenemos muchos de miedo y suspense puestos como: *El príncipe de la niebla*, Edebé, *El jardín de los autómatas*, SM, *La leyenda del segundo fétetro*, Bruño, *Las lágrimas de Shiva*, Edebé, *97 formas de decir te quiero*, Bruño, que aún misterio y amor como también *El enigma del maestro Joaquín*, SM.

El amor es un tema que a esta edad hace furor, y casi todos los libros llevan aunque sea como fondo una historia de amor. Destacamos los más significativos, algunos nombrados antes: *Con los ojos cerrados*, SM, *La chica del andén de enfrente*, SM, *La momia que me amó*, Anaya, *Las lágrimas de Shiva*, *Pupila de águila*, Sm, *Sin máscara*, Sm (estos tres últimos son los libros mejor valorados de programa casi siempre).

De humor caricaturesco destacaría *Una casa con encanto*, Edebé que está escrito con una soltura e hilaridad muy cercana a sus gustos.

De los título para segundo merece especial atención una colección de Akal sobre mitología. Son libros que vienen ya trabajados, destacaría: *Hércules*, *Lanzarote*, *Jasón*, *Moisés*, *Teseo*, *Isis y Osiris*, *Sherezade las mil y una noches...* Son muy adecuados para esta edad y para conocer los mitos y tradiciones del pasado de diferentes culturas.

Merecen mención aparte libros como *El Principito*, los alumnos no lo entienden pero en el examen oral el profesor va guiando a través de preguntas a las respuestas acertadas y con la mayéutica el alumno llega al tema y al sentido de la obra. Otra obra especial es la de *Los Derechos torcidos* en Edelvives que nos cuenta varias historias reales en países, también España, donde en ciertos aspectos no se respetan los derechos humanos. Niñas casadas por la familia con alguien mucho mayor, infancia maltratada...

Temas de actualidad como la droga en *El agujón del diablo*, Edelvives, el embarazo adolescente en *Querido nadie*, SM, alumnos problemáticos en *Hoyos*, Sm, la anorexia en *Miriam es anoréxica*, Edebé hacen que hasta los alumnos más reacios vayan cayendo cada día en la lectura, quitando alguna excepción todos se leen algún libro y a partir de ahí, sucumben al poder de la palabra.

Para la elaboración de este listado empezamos a leer y a releer seleccionando y descartando libros, por criterios del profesor y por rechazo o aceptación de los alumnos.

Empezamos incorporando a los clásicos que correspondían al período que estudiábamos en literatura en ese curso y a la vez empezamos a adentrarnos en el amplio panorama de la literatura juvenil.

Este programa surgió también debido a una anécdota: una alumna de segundo de ESO en Torremolinos, donde surgió este programa, después de leer *Pupila de águila* en SM me contó que se abrazó al libro llorando, que en su vida se había emocionado tanto, ni había creído que pudiera meterse de esa manera en un libro y sentir tanto que se terminara. Preguntó si había más libros como ese. Y claro, empezamos a buscar esos libros.

Esta anécdota nos llevó a pensar que lo importante era encontrar libros como ese que emocionaran y encandilaran de esa manera, no los teníamos, llevo seis años de búsqueda y he encontrado un modesto repertorio, en un folio he recogido cuarenta y cuatro libros para cada curso de ESO, lo repartiremos mañana en el taller sobre lectura que vamos a realizar. Una vez que encontramos esos libros «imán o anzuelo» por arte de magia se había terminado el rechazo a los libros como algo pesado y aburrido (se habían contagiado como dice Savater, sintieron la única forma de llegar a la lectura: la pasión por un libro) y la lectura se convirtió gracias al programa en parte importantísima de la asignatura de lengua y tema de conversación frecuente entre los alumnos que se recomendaban mutuamente los libros. Tuvimos que establecer listas de espera para algunos títulos.

Leer es uno de los pocos reductos que le quedan a la imaginación y a los sueños pues parece que nuestro modo de vida es cada vez más pasivo. Leer supone un esfuerzo, sobre todo al principio, después la historia nos atrapa y la curiosidad natural nos hace terminar un libro.

¿QUÉ ESPERAMOS DE UN LIBRO?

- Que les encante
- Que su temática sea interesante
- Que esté bien escrito
- Que haga sentir
- Que haga pensar
- Que les aporte otro punto de vista
- Que los enfrente a situaciones nuevas
- Que emocione
- Que les haga llorar
- Que les haga enfadarse

- Que les haga concienciarse
- Que sientan miedo, ternura, pasión
- Que amen leer

Este año hemos constituido un grupo de trabajo de 16 personas de siete centros distintos y que también se desarrolla por otras personas en otras provincias como Málaga, Cádiz, Sevilla y Jaén, que yo sepa. Cada uno trabaja cinco libros como mínimo y ponemos nuestras experiencias en común, nos reunimos en una cafetería o en el CEP y pasamos buenos ratos tomando un café o una tapa y hablando de libros.

En segundo ciclo el peso de los clásicos es mayor y si los alumnos leen desde cursos anteriores se nota mucho porque su nivel de exigencia es superior. Recuerdo una pregunta constante en unas jornadas sobre la lectura: ¿Cuándo pasar de Manolito gafotas a La Celestina? Yo creo que de Manolito se puede pasar a la Celestina, pero que llegar directamente a La Celestina sería un milagro de la naturaleza que suele acabar en frustración. Recuerdo el desorden de mis lecturas infantiles y juveniles y cómo leía tebeos, jazzmín y hasta novelas del oeste junto con los maravillosos *El Jabato* y *El Capitán trueno* y hasta una colección que vuelve a circular por ahí que se llamaba Golondrina de amores y tan dulzona (que te saltaban los empastes). Eran como los romances fronterizos de amor entre una mora y un cristiano y yo hasta los coloreaba. Creo que para llegar a los clásicos y valorarlos hay que empezar por *Los cinco o los siete secretos* pasar por Salgari, Alejandro Dumas y tantos otros que nos hicieron vivir mil aventuras, y al final se llega a disfrutar, como yo lo hice en segundo de BUP, con la Celestina, pero es que a mí ya me gustaba leer.

Una vez leídos los libros podemos hablar de personajes, de estructura de temas y subtemas, de puntos de vista. Quiero decir que los comentarios que tanto nos agobian a los de lengua te los sirve la lectura en bandeja y no cuesta trabajo en las recensiones que hacen se aprecia que su competencia es mucho mejor y a partir de ahí podemos reflexionar sobre la teoría que queramos pero de una manera vivida.

Voy a cerrar el listín telefónico que he empezado y a los valientes los espero mañana en el taller para que me aporten ideas y yo pueda responder modestamente a lo que pueda.

Y para terminar, el poema final de los ompa-lompa en *Charlie y la fábrica de chocolate*, porque es una alabanza de los libros y servirá para cerrar esta lectura con otra mucho más agradable.

*En bibliotecas y estanterías,
sobre las mesas, en librerías,
¡Bajo las camas siempre había
miles de libros para leer!*

*Historias fantásticas y maravillosas
de fieros dragones y reinas hermosas,
de osados piratas, de astutos ladrones,
de elefantes blancos, tigres y leones.
De islas misteriosas, de orillas lejanas,
de tristes princesas junto a una ventana,
de valientes príncipes, apuestos, galantes,
de exóticas playas, países distantes,
Historias de miedo, hermosas y raras,
Los más pequeñitos leían los cuentos
¡Historias que hacían que el tiempo volara!
De Grimm y de Andersen y de Louis Perrault.
Sabían quien era la Bella Durmiente,
y la Cenicienta y el Lobo Feroz.
Las Mil y una Noches de magia nutrían
con mil y una historias sus ensoñaciones.
La gran Scheherezade de la mano traía
a Alí Babá y los Cuarenta ladrones,
a Aladino y su lámpara maravillosa,
al genio que otorga deseos e ilusiones
y mil aventuras a cual más hermosa.
¡Qué libros más bellos leían
los niños que antaño vivían!
Por eso rogamos,
por eso pedimos
que tiren muy lejos el televisor,
y en su sitio instalen estantes de libros
que llenen sus horas de gozo y fervor.
Ignoren sus gritos, ignoren sus lloros,
No importan protestas, ni quejas, ni llanto
Dirán que es usted un malvado y un ogro
Con caras de furia, de odio, de espanto.
Mas no tenga miedo, pues le prometemos
Que al cabo de pocos, de muy pocos días
Al verse aburridos, diciendo, «¿Qué hacemos
Para entretener estas horas vacías?»
Irán poco a poco acercándose al sitio
Donde usted ha instalado esa librería,
Y cogerán un libro de cualquier estante,
Lo abrirán con cautela, recelosos primero,
Pero ya superados los primeros instantes
No podrán apartarse y lo leerán entero.
Y entonces ¡qué gozo, qué dulce alegría
Llenará sus ojos y su corazón!
Se preguntarán cómo pudieron un día*

*Dejarse embrujar por la televisión.
Y al correr los años, cuando sean mayores,
Recordarán por siempre con agradecimiento
Aquel día feliz, aquel fausto momento
En que usted cambió libros por televisores.*

Charlie y la fábrica de chocolate
Alfaguara, Roald Dahl

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

SARA ISABEL GARCÍA MENDOZA

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es una *sociedad de medios*. Lo que conocemos es lo que los medios nos ofrecen, lo que no aparece en la prensa o la televisión es como si no existiera. La comunicación interpersonal se realiza cada vez más a través de Internet. Y la base no es la palabra, sino la imagen. Vivimos en la cultura de la imagen.

Todos los que estamos relacionados con los medios de comunicación sabemos que lo que no va acompañado de una imagen no es noticia. Hoy día, se es más horas telespectador que lector. Incluso los medios tradicionalmente escritos como el periódico, han tenido que adaptarse a los medios audiovisuales, a través de una maquetación más vistosa, de una estrategia colorista y formal para titular o para distribuir la información en los cajetines.

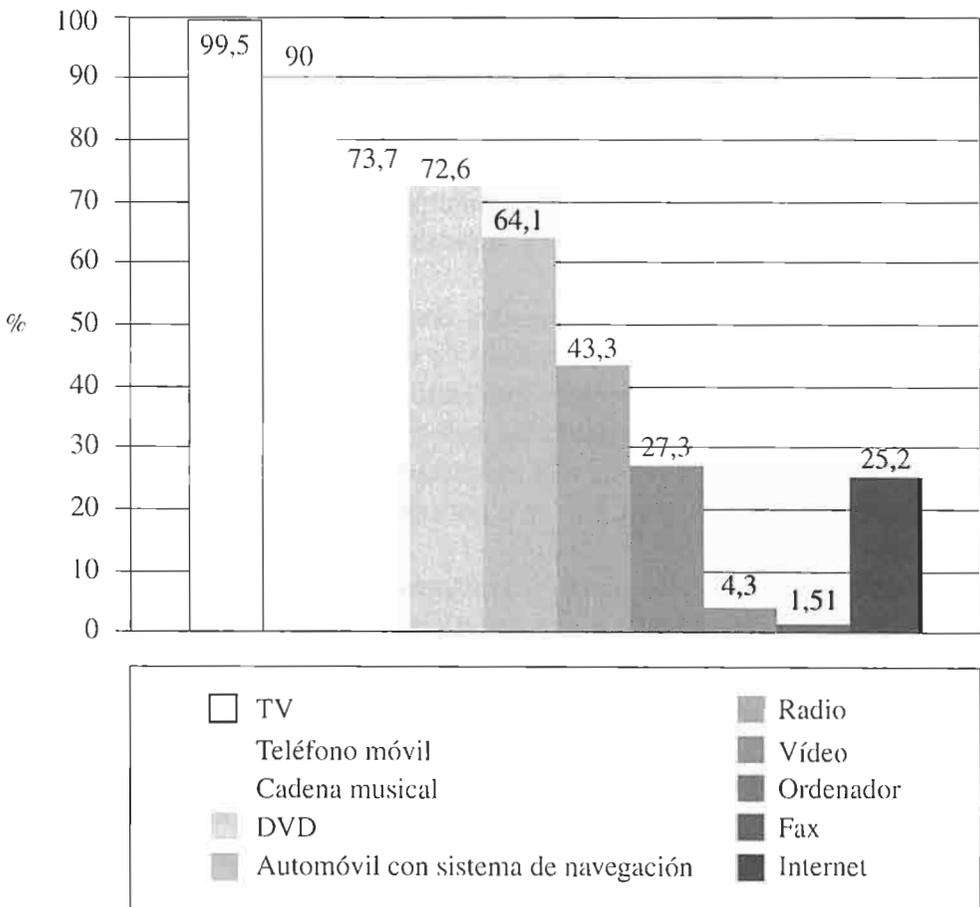
Ya no importa tanto la calidad o la expresión que tenga la redacción de la noticia, como los «blancos», las «negritas», los «despieces», etc. que se hayan usado para resaltar tipográficamente el texto. Un ejemplo claro de esto es que no se usa negrita o un cuerpo mayor de letra para señalar lo que es más importante en la noticia, sino que se colocan para romper «los grises», para atraer la mirada en definitiva.

Los acontecimientos importantes son los que nos muestra la televisión, y a veces no es que sean importantes en sí, sino que se convierten en sucesos de interés general después de haber salido en imagen. ¿Quién no sabía día a día lo que sucedió en la guerra de Irak? Todos conocíamos

los asaltos que se habían producido cada noche, los soldados que habían sido secuestrados, los mensajes de los líderes de cada bando, etc. Sin embargo, de la guerra actual de Costa de Marfil no tenemos apenas información. No ocupa portadas, ni siquiera aparece en la información internacional. En la Guerra del Golfo, nunca vimos una imagen de lo que estaba pasando verdaderamente allí, ni se mostró el campo de batalla, o los pueblos afectados por la guerra. Sólo tuvimos durante meses una imagen cogida por infrarrojos en la noche del «supuesto» primer bombardeo.

Según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas el 17 de diciembre de 2003, correspondientes al segundo trimestre de 2003, la distribución de los Medios de Comunicación Social en nuestro país es la siguiente:

Medios de Comunicación presentes en los hogares

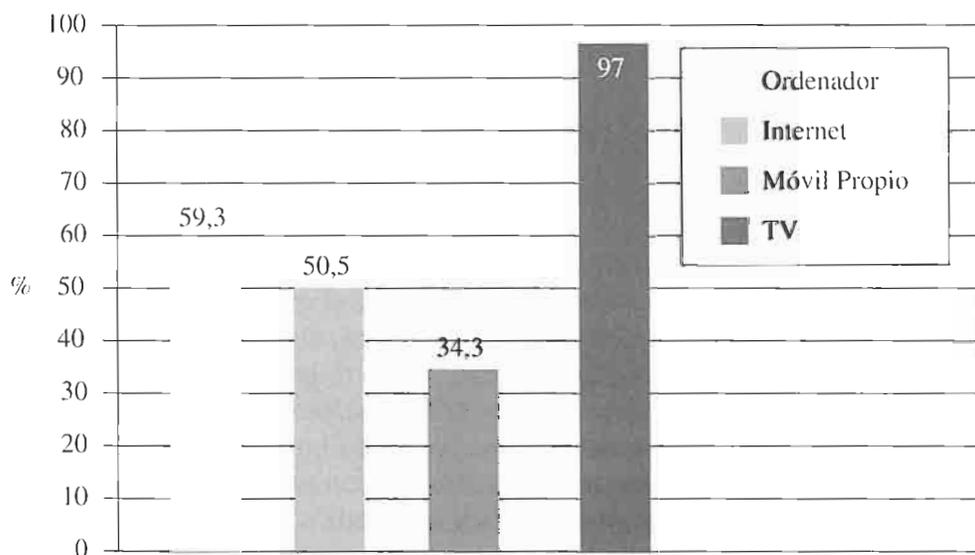


- La televisión está presente en el 99,5 % de las viviendas.
- La radio en el 90,0
- Teléfono fijo en el 88,1
- Teléfono móvil en el 73,7
- Video en el 72,6
- Cadena musical en el 64,1
- Ordenador en el 43,3
- DVD en el 27,3
- Fax en el 4,3
- Automovil con sistema de navegación: 1,51

El medio tecnológico que más crece es el ordenador. En la actualidad el 43,3% de las viviendas españolas disponen de ordenador y un 25,2% tiene acceso a Internet.

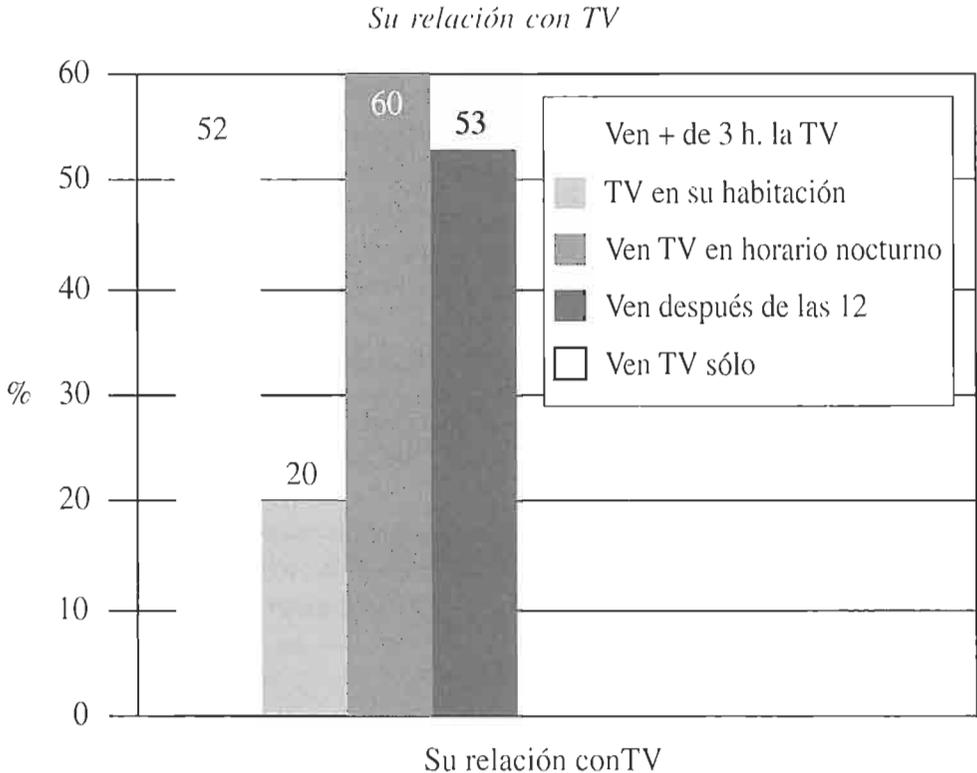
Los niños de 10 a 14 años usan más las nuevas tecnologías de información y comunicación que los adultos. El 59,3% de los niños en estas edades utilizan el ordenador, el 50,5% accede a Internet y el 34,3% dispone de teléfono móvil propio.

Uso de las nuevas tecnologías



Un 97% de los niños españoles ven la TV diariamente y un 52% lo hacen más de 3 horas al día. Incluso un 20% de ellos tienen una tele en su habitación.

A esto se le une que con el consumo televisivo no pasa como con los libros —leer más mejora la expresión, la corrección ortográfica, la cultura, etc.—.



Ver la TV no requiere ningún esfuerzo, sino que fomenta la pasividad, la acumulación de información que no se termina de descodificar. Hay mensajes que se incorporan a los hábitos sin que tengamos noción de su existencia, por el mero hecho de que no somos conscientes de que nos los están transmitiendo ya que nadie nos ha enseñado a descodificarlos.

Y con esto no tratamos de hacer guerra a los medios, ni hacer un «apagón general de mando»; sino crear una competencia comunicativa en los alumnos y unos hábitos que les ayuden a controlar los medios y no ser controlados por ellos. Por todo esto, creemos que debe haber una confluencia entre Educación y Medios de Comunicación, la Escuela, debe **educar en comunicación**. Tenemos que ayudar al alumno a que deje de ser mero receptor asertivo, para que se apropie de los medios, los domine, entienda sus lenguajes y sepa servirse de ellos.

En los primeros años de educación nos empiezan a enseñar el código de la lengua, la lectura, los primeros trazos de escritura; y el aprendizaje en este tema se continúa en los restantes cursos. Esto se debe a que la comunicación, como casi todas las actividades plenamente humanas, requiere de un aprendizaje, «de un manual de instrucciones» por así decirlo, para poder ser usuarios. Sin embargo, con los nuevos medios de comunicación no estamos enseñando sus códigos. No estamos enseñando a la «lectura» comprensiva

de cada uno, a reconocer y usar cada uno de los códigos que los componen. Estamos dejando al alumno sólo en este camino de aprendizaje en un lenguaje bastante más complejo que el de la comunicación humana directa.

Hay quienes suelen hablar de una primera alfabetización, protagonizada por el libro y la cultura impresa, y una segunda que nos abre a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo audiovisual e informático. Estos cambios no significan la sustitución de un modo de leer por otro, sino la compleja articulación de uno y de otro, de la lectura de textos y de hipertextos (como en un CD-Rom), con todas las implicaciones de continuidades y de rupturas. Es por esta pluralidad de escrituras que pasa hoy la construcción de ciudadanos que sepan leer tanto libros como periódicos, noticieros, videojuegos, videoclips y CD-Roms¹.

Y este es la intención de esta ponencia: sensibilizar a los educadores de la importancia que tienen hoy día los medios de comunicación y del valor que les dan sus alumnos, a la vez que tratar de darle algunas herramientas necesarias para incorporarlos a las unidades didácticas que de la asignatura de lengua en las enseñanzas primaria y media. Debemos luchar por superar el divorcio entre la escuela, la familia y la comunicación para darle a los alumnos y a sus familias los instrumentos adecuados con los que puedan desmitificar a los reyes de la información a partir de conocer su tecnología, su lenguaje y su discurso. Y a la vez, aprender a impartir la materia de nuestra asignatura en un lenguaje más familiar y atrayente para los alumnos.

1. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS, SUS CARACTERÍSTICAS Y SUS CONSECUENCIAS. CONSEGUIR LA «DESAUTOMATIZACIÓN» DE LA RECEPCIÓN

Los medios de comunicación de masas se pueden definir como canales artificiales a través de los cuales se transmiten mensajes unidireccionales dirigidos a grandes colectivos sin necesidad de un contacto directo entre el emisor y los receptores.

Se agrupan en dos grandes bloques: los que conocemos como *tradicionales* (prensa, radio y televisión) y los *nuevos medios* (vídeo, televisión por cable, vía satélite, Internet...). Cada uno de los cuales tiene un sistema de codificación y decodificación distinto.

No pretendemos hacer una análisis somero de cada uno de ellos, sino dar unas nociones básicas para poder desarrollar los apartados siguientes y más específicos de el tema común de las Jornadas.

1. Morduchowicz, Roxana. «Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible», *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 26 Sociedad educadora, mayo-agosto 2001.

1.1. *La Radios*

Es el medio que usa del sonido como único medio de comunicación. Las funciones principales son: informar y entretener. Su vida comienza en la segunda mitad del siglo XIX. En el siguiente esquema se muestra su historia y evolución:

- S. XIX. Rudolf Hertz descubre las ondas que permiten la transmisión del sonido a través del aire.
- S. XX. Marconi crea la telegrafía sin hilos.
- 1909. se consigue que la voz humana se transmita a grandes distancias.
- 1920. aparecen las primeras emisoras regulares.
- 1923. Retransmite Radio Ibérica, la primera emisora española.

El lenguaje verbal oral, junto con la música y los efectos sonoros configuran un único mensaje. Se caracteriza principalmente este lenguaje por la fugacidad, la concisión, la claridad y el dinamismo. La música puede aparecer como fin (si es un programa musical) o como medio (para marcar el cambio de programa, ambientar los contenidos de los mensajes verbales, captar la atención del receptor, introducir las distintas secciones del programa, o como sintonías para identificar emisoras o programas). Los efectos sonoros pueden sustituir las realidades naturales, indicar situaciones convencionales como horarios, aplausos, etc. y el silencio que busca el efecto expresivo entre dos secuencias o crear un determinado ambiente.

Todo el programa aparece desarrollado en un guión previo donde se detallan todas las partes y los elementos que las integran, tanto de narración del locutor como de sintonías, músicas y ruidos que lo ambientan.

1.2. *La televisión y el cine*

En el caso de la televisión lo que se transmite es la imagen en movimiento acompañada del sonido real que produce. Al combinar la imagen con el sonido tiene una gran ventaja con respecto a los otros medios. para informar, formar y entretener.

Se sirve de lenguajes propios de otros medios como el lenguaje del cine, el de la radio y el periodístico aunque modificados a las nuevas condiciones del nuevo aparato receptor. Los códigos básicos que componen el mensaje en TV son:

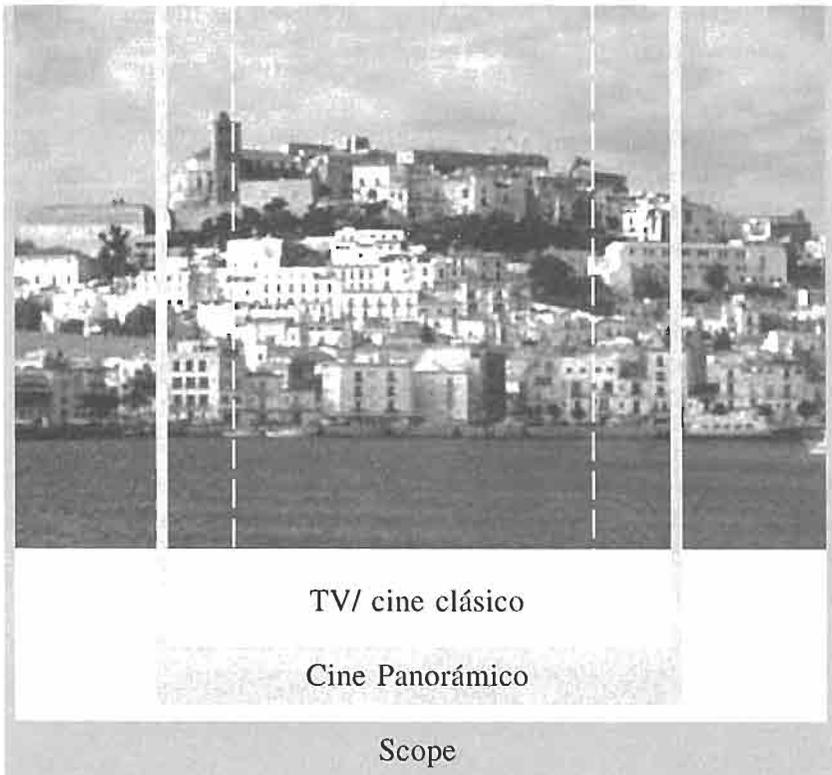
- El código icónico (imágenes que muestran la realidad deseada y provocan reacciones en el receptor muy considerables).
- El código verbal (que sirven de apoyo a las imágenes, las modifican o influyen en su valoración).
- El código sonoro.

Los géneros televisivos más importantes son:

- Los espacios de entretenimiento.
- Los espacios formativos.
- Los informativos.

Para su desarrollo consta de un guión audiovisual compuesto por dos subguiones; el literario y el técnico. En el *literario* se presenta la historia dividida en partes o bloques dentro de la escaleta². Cada bloque se puede dividir en partes más pequeñas secuencias³ y tomas⁴. En el guión *técnico*, lo que se trata de hacer es adaptar el guión literario al lenguaje audiovisual. Suele estar formado por dos partes: lo referente a las imágenes (decorado, acciones, tipos de planos, angulación de la cámara, etc.).

Todos los medios de expresión visual tienen en común el encuadre. Esto se debe a que para representar alguna realidad hay que ponerle unos límites que no tiene por naturaleza. El encuadre lo configuran el tamaño, el formato, los planos, el punto de vista, la óptica, el movimiento y la continuidad.



2. Esquema de los distintos bloques.
3. Parte de la narración dotada de una cierta unidad de espacio y tiempo.
4. Trozos de película impresionada sin interrupción.

El *tamaño* altera la sensación obtenida al contemplar una imagen. Para pasar de un medio a otro hay que alterar el tamaño. La pantalla de televisión y las películas antiguas cuentan con un formato semejante, 1: 1,33. Las películas panorámicas se extienden a 1: 1,66 y los formatos scope llegan a 1: 2,55.

Como vemos los únicos que pueden intercambiarse por tamaño son el cine clásico y la TV. Pero el resto de imágenes cuando las adaptamos pierden calidad y efecto. Así, con el panorámico y el scope, al adaptarlos perdemos parte de la pantalla, y para que no pierda las proporciones hay que añadir las conocidas franjas negras arriba y abajo. Para evitar estas franjas se manipula la imagen, y en los planos en los que aparecían dos personajes en diálogo, se cortan por la mitad y se montan en escenas distintas alternando al que habla cada vez.

La *planificación* es el criterio de encuadre que hemos elegido para cada toma. Y el tamaño está en función de la figura humana y oscila gradualmente entre el plano detalle en el que sólo se ve la boca o una mano hasta el gran plano general donde el personaje se pierde en un inmenso paisaje. Los planos situados entre estos dos extremos son:

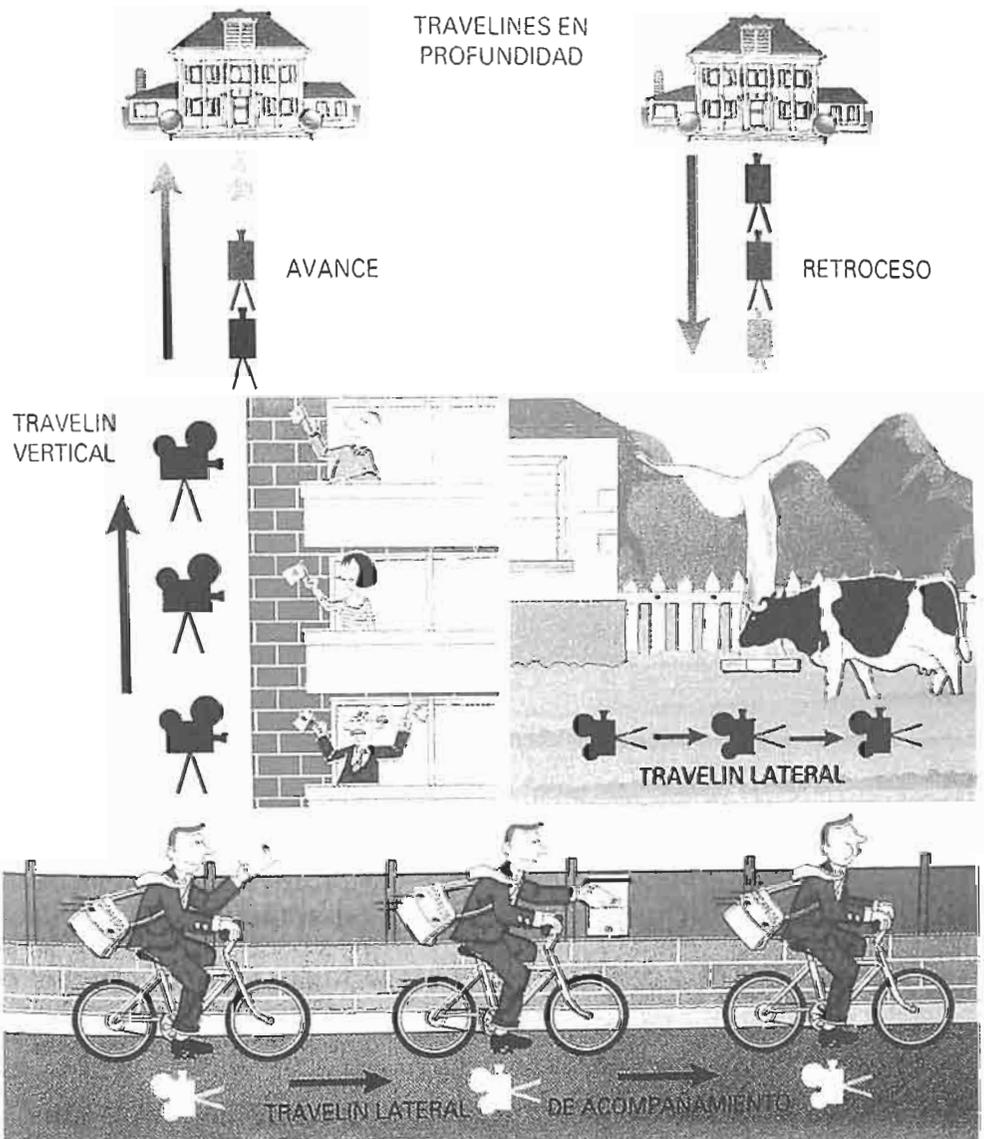
- El *Plano General*: describe también el escenario pero el espacio seleccionado se aproxima más a la figura humana.
- El *Plano Americano* o plano tres cuartos corta a la figura humana a la altura de las rodillas. Sirve para mostrar acciones físicas de los personajes.
- El *Plano medio*, que corta al sujeto por la cintura. Con él podemos apreciar con más claridad la expresión del personaje.
- El *Primer plano*, que corta por los hombros a modo de busto escultórico. Se usa para transmitir las emociones del personaje.
- El *Gran Primer plano*, que corta el rostro por las cejas o la mitad de la frente hasta la mitad de la barbilla. Es el que contiene mayor expresión dada por la boca y la mirada.

El *Punto de Vista* es el ángulo de visión. Se distinguen:

- El *ángulo medio*, donde la realidad se presenta a la altura aproximada del personaje.
- El *ángulo picado*, donde se toma desde arriba. Puede servir para minimizar y ridiculizar a un personaje, aunque en otras ocasiones sólo se pretende facilitar el campo visual de otra manera inaccesible.

- El *ángulo nadir*, el contrapicado, como si estuviese por debajo del personaje. El personaje adquiere un aspecto majestuoso y noble, o bien, malvado y amenazador.
- El *ángulo cenital*, o picado absoluto.

El movimiento de **travelling** facilita la sensación de movimiento, coger panorámicas, sustituir el ojo del personaje (lo que él ve), acompañar a un móvil en su movimiento, etc.



Los géneros cinematográficos son: western, policíaco, documental, musical, comedia, terror, ciencia-ficción, lírico, dramático, histórico, filosófico, aventuras, erótico, espectacular.

1.3. La Publicidad

La *publicidad* es el principal medio de financiación de los medios de comunicación de masas. Y es distinta dependiendo del medio en el que aparezca.

La *publicidad en la prensa* escrita aparece en diversas formas:

- *Anuncios breves* (por palabras y ofertas). Su unidad de pago es la palabra y son poco sofisticados.

al, 130 m2., exte-
ta. 656.337.814.

o, 50 m2, esquí-
ates, instalado.

ocales desde
desde 80.000.
77.055.

ión, Emperatriz
Madrid, locales
desde 40 m2.
5.827.

mts, Avd Cer-

PLAYA

, alquiler aparta-

3 FINCAS

■ PISOS VENTAS

GILABERT. Su Agencia. Acera Darro, 9. 958.226.950, 958.226.975.

AGENCIA Lopezroman. Pisos, locales, chalets, naves, solares. San Antón, 4. 958.265.355.

GRUPO Inmobiliario compra casas, pisos en Granada. 958.266.917.

AGENCIA Ramírez. Pisos, locales, naves, chalets, solares, fincas. 958.266.917.

ANTES de comprar, vender o alquilar su vivienda, local o parcela, con-

PARTICULAR, piso Av
titución (frente Triun
tas, 200 m2. 657.165.

LUZON. Castell de Fe
estrenar, 1.ª línea pla
torios, 2 baños, cocini
calefacción, aire aconc
cina, zonas verdes. 30.
958.536.772.

**PARTICULAR. MESO
94 M2, 3 DORMI
48.000.000
678.222.054**

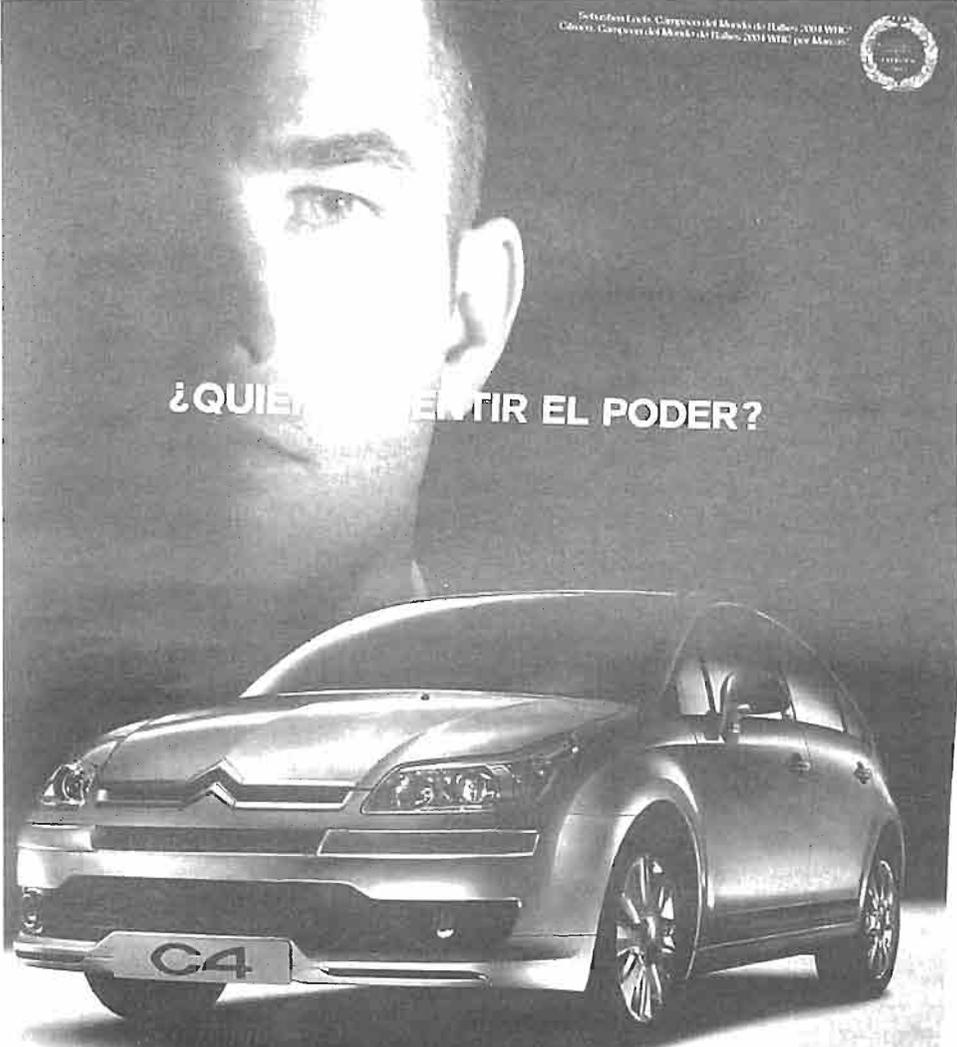
**HOSPITAL CLINICO
MENTO 2 DORMI
TERRAZA, NUEVO,
DO. 600.408.262.**

PARTICULAR. Piso call

- *Anuncio impreso:* son anuncios gráficos, de gran elaboración técnica y creativa. Se caracteriza por la ilustración, lo que llama la atención del lector y lo que engancha; el titular, que suele llevar el nombre de

la marca; el texto, claro, conciso y ordenado; y el pie de foto o segundo titular. Juegan también con el tipo de papel, la tipografía, etc.

Solución Lado Carrocería del Modelo (Haber 2004 WRC)
Clase C1 Carrocería del Modelo (Haber 2004 WRC) por Motor*



¿QUIER SENTIR EL PODER?

C4

NUEVO CITROËN C4. EL PODER DE LA TECNOLOGÍA.

Siente el poder del nuevo Citroën C4. El poder de la tecnología Citroën, Campeón del Mundo de Rallyes 2004. Con una aerodinámica líder en su segmento, con dos modelos a elegir, 600ps y 5 puertas y con los sistemas de seguridad más innovadores de su categoría. Su nivel de equipamiento, según versiones, te hará sentir realmente el poder de la tecnología: Sistema de Alerta de Cambio Involuntario de Carril • Volante con Mandos Contrales Fijos • Sistema de Navegación NavDrive con teléfono integrado • Sistemas de seguridad Activa ESP, ASR, ABS con repartidor electrónico de frenada y ayuda a la frenada de urgencia • Faros bi-xenón autodireccionables • Motores Diesel HDi hasta 138 CV y gasolina hasta 180 CV.

CITROËN

NO TE IMAGINAS LO QUE CITROËN PUEDE HACER POR TI

GAMA CITROËN C4 DESDE 11.700 euros**.

Consumo mixto (l/100 Km.) / Emisión CO₂ (g/km.): C4: 4,7-8,4 / 125-200

*Clasificación procedente de la publicación oficial de los resultados de la FIA. WRC

**Modelo presentado Citroën C4 Sp. Excluyente. Descubre las operaciones especiales en www.citroen.es. Teléfono de Información Clientes: 902 44 65 66. IVA y recargos incluidos. Precio IVA. Impuesto de matriculación, transporte, oferta promocional y plan preferente. Válido hasta 30 de mayo para entregas en stock, en concesión y talleres para clientes particulares, en los puntos de venta que participan en la operación.

La *publicidad en la radio* se sirve de los elementos básicos de este medio: la palabra, la música, los efectos y el silencio. Puede aparecer en forma de cuña, cuando breve y se inserta en programas con los que no se relaciona. El comunicado, donde el medio es el propio locutor, sin música, ni arreglo. El programa publicitario, con un formato similar al de cualquier programa normal, pero con contenido publicitario. El publi-reportaje, de contenido publicitario contraído en forma de reportaje y que se incluye a lo largo de la programación. El patrocinio, donde una marca financia el espacio de radio y éste sólo emite publicidad de la misma.

La *publicidad en la televisión o spot publicitario*, donde se monta una idea original en un guión que especifica el desarrollo de las imágenes, diálogos y música. El store-board, donde se crean unas viñetas ilustrativas del anuncio. La pre-producción, donde se realizan los decorados, vestuarios y el casting de actores. El rodaje. La post-producción o montaje. Y la emisión.

También es un tipo de publicidad *la indirecta*. Es la menos controlable por el público. En películas o series televisivas aparecen imágenes donde los personajes consumen algún producto del que aparece la marca en un tiempo brevísimo. O bien aparecen estos productos situados en el escenario de forma natural, pero legibles para el espectador.

La publicidad tiene un lenguaje muy connotativo. Y se presentan esas connotaciones como si formaran parte del producto. Suele tratarse a la sociedad en grupos reducidos y estereotipados. Se reduce por tanto la variedad y la individualidad a ser un miembro más de la masa. La diferenciación clasista y sexista sigue vigente, con los roles asignados para cada uno.

1.4. *La Prensa Escrita*

El *periódico* es el primer gran medio de comunicación de masas, aunque con la aparición de la radio y la televisión, ha tenido que readaptarse para superar esa gran competencia. Cuando aparecieron la radio y la TV, se pronosticó el fin de la prensa escrita, sin embargo esto es lo más alejado de la realidad. El éxito del periódico ha sido centrar sus fuerzas en algo que no pueden ofrecer los otros medios: una información más valorada y reflexiva puesto que permite al lector volver sobre la noticia y reflexionar sobre ella.

Sí es verdad que ha sufrido otras modificaciones tanto de tipo formal, como de programa. Así ahora se tiende a dar todas las noticias, a la universalidad y la actualidad. En cuanto a forma, se ha conseguido un periódico más barato, y ligero a la vez que un diseño más animado y atrayente.



Los géneros se agrupan en tres grandes bloques:

- *Géneros de Información:*
 - Noticia
 - Reportaje
 - Entrevista
- *Géneros de Opinión:*
 - Editorial
 - Artículo de Opinión
 - La columna
 - El suelto o la glosa
- *Géneros Híbridos*
 - Crónica
 - Crítica cultural

A. Géneros de Información:

La *noticia*, es el género más elemental, trata de mostrar los acontecimientos de un modo objetivo. Las características del suceso para ser noticia

Madrid
Miércoles, 24
14 de febrero de 2004

ABC
FUNDADO EN 1903 POR DON TORQUATO LUIS DE TENA

Año CI
Número 33.437
Precio 1,40 €

Ucrania está al borde de la guerra civil al no reconocer al líder opositor Yushenko los resultados electorales **34 y 35**

Asignación a la Iglesia. La propuesta de Valcarlos quiere la aportación en el IRPF indígena a obispos y oposición **38 y 44**

SIDA. La pandemia sigue creciendo en todo el mundo por el aumento de infecciones entre las mujeres **46**

Moratinos desata la ira del PP al acusar a Aznar de apoyar el golpe contra Chávez
Zapatero fuerza al ministro de Exteriores a explicar sus palabras en el Congreso

Las palabras vertidas por el ministro de Asuntos Exteriores, Miguel Ángel Moratinos, para acusar al ex presidente del Gobierno José María Aznar, de apoyar el golpe de estado contra Chávez en abril de 2002 desataron ayer las iras del PP. Rajoy exigió inmediatamente a Zapatero que le obligara a rescindir, sin que Moratinos lo hiciera. En medio de la tormenta política, el presidente del Gobierno anunció ayer la presencia del controvertido líder venezolano, que el título de Exteriores compartirá en el Congreso de las Diputadas para explicar sus polémicas palabras, durante la tarde también por CTV y PNV. **Editorial, 10 y 11**

Cinco militares simulan un atentado en un bar de Madrid sin previo aviso

● El Ejército e Iritués abren una investigación y anuncian sanciones **15**

Contra el «exterminio» del campo. Miles de agricultores se manifestaron ayer en la sede del Ministerio de Agricultura en Madrid, «contra la política de exterminio del campo español por el Gobierno» y en demanda de más ayudas por la continua subida del gasóleo. En la imagen, un grupo de agricultores muestra sus pancartas, también en tractors, delante del Ministerio. **64 y 65**

Sanidad anuncia la bajada de un 6 por ciento en la mitad de los medicamentos en los dos próximos años

● Se potenciarán los genéricos, la financiación pública de fármacos será más selectiva y se reducirán los márgenes de las farmacias **47**

JOSE M. R. DE FRANCISCO
Concejal transfuga de León

«Los socialistas me ofrecieron 25 millones y más cosas»

● «Si abro la caja de los vientos, igual cae hasta el presidente del Gobierno» **22**

OBSESIÓN POR EL 6
PLAN
Acción del PLAN de Patagon
Patagon



son que tiene que ser verdadero, inédito, actual y de interés general. La noticia debe responder a las llamadas «6 W» (¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, y ¿por qué?).

Las partes que componen la noticia son el titular o resumen de la noticia, aunque a veces es más sensacionalista o atrayente que informativo; la entrada, que resume lo más importante y que suele contener la respuesta de las 6 preguntas anteriores; el cuerpo de la noticia, donde se desarrollan los hechos, empezando por los más importantes.

El *reportaje* suele tratar de una noticia ampliada, con un estilo más personal y creativo. Sigue siendo objetivo y libre de opinión del redactor, puesto que es fruto de una investigación profunda y neutral.

La *entrevista* permite conocer la opinión de determinados personajes sobre su vida o sobre algún hecho de actualidad.

B. Géneros de Opinión

El *editorial*, es una página destacada y fija, donde se desarrolla un tema de actualidad en la línea editorial o ideológica del periódico. Es responsabilidad del director.

El *artículo* de opinión es una visión subjetiva sobre cualquier tipo de cuestión. Es responsabilidad del propio articulista.

La *columna* es un comentario sobre algún tema de la actualidad, pero firmado por personajes conocidos o escritores de prestigio. Suele ser una sección fija y con una regularidad periódica.

La *glosa* o el *suelto* es un editorial muy breve que aparece, normalmente, sin firmar.

C. Géneros Híbridos

La *crónica* es un género que recoge todos los elementos de la noticia, pero no se informa de manera objetiva, sino que aparece la opinión del cronista. A esto se debe que suela ir redactada en primera persona, y que admita una mayor creatividad artística con el uso de recursos típicamente literarios.

La *crítica cultural*, no es más que una valoración sobre algún evento del mundo de la cultura o el espectáculo realizada por un especialista.

2. LA CONEXIÓN ESCUELA-ALUMNO-FAMILIA. LA TV UN MIEMBRO MÁS DE LA FAMILIA.

Creemos que en el campo de la educación se deben de replantear los objetivos para aprovechar los medios de comunicación. No podemos seguir cayendo en el absurdo intento de desacreditarlos ante nuestros alumnos, ni ignorarlos como si no existieran.

Incorporar los medios en la escuela significa integrar, revalorizar y resignificar la cultura ordinaria de los alumnos, en la que la radio, el diario, la revista, el cine y la televisión ocupan un lugar fundamental.

En las últimas décadas la escuela ha sostenido una relación nada sencilla con los medios de comunicación. Entre el amor y el espanto, este vínculo se ha movido más cerca de la desconfianza, la acusación y la condena, que de la aceptación y el reconocimiento. Los medios de comunicación, sin embargo, desempeñan un papel central en la vida de los chicos y de los jóvenes⁵.

Aunque no queramos aceptarlo, los medios de comunicación están totalmente introducidos en nuestros hogares. Incluso podemos afirmar que la unidad familiar está cambiando sus características debido a la admisión del nuevo miembro de la familia: la TV. Esto es fácil de comprobar con tan sólo echar un vistazo a las relaciones familiares. Ya no se dialoga, los miembros de la familia están callados mirando la pantalla. En las conversaciones que puedan surgir entre nuestros familiares o con nuestros compañeros de trabajo o amigos, la TV está presente en un 70% de las conversaciones. Se comenta el capítulo de la serie, la vida de los protagonistas, la jugada del partido que vimos ayer, el nuevo novio de la nueva famosa de turno, etc. Ahora la mejor habitación de la casa es la que contiene el televisor y toda la disposición de muebles está orientada hacia la pantalla. Incluso provoca la



5. Morduchowicz, Roxana. Obra citada.

separación de los miembros de la familia, porque suele haber dos o más televisores. Además suele ser foco de peleas y discusiones familiares por tener el control del mando. En todas las familias españolas hay al menos un televisor, incluso en las más desfavorecidas económicamente.

Los niños aprenden de la televisión, aunque se quiera negar este hecho. Se saben los personajes de sus series, las canciones que cantan, lo que les cuentan. Les enseña también contenidos culturales de historia, ciencias naturales, matemáticas, realidades de la vida cotidiana, modos de comportarse, etc. Por tanto vemos que es un caudal educativo que no podemos despreciar, sino adaptar a nuestras necesidades de educadores de la lengua y sacarle todo el partido que podamos.

Y hablamos casi exclusivamente de la televisión, porque en la mayoría de los hogares es el medio por excelencia. En muchas ocasiones, la televisión se convierte en la compañera del niño, en la confidente, en una forma de evasión, en su compañera de juegos, en la que le muestra lo que quiere, y en lo que es peor, en su cuidadora.

Van construyendo sus concepciones del mundo a partir de lo que la televisión les muestra, crean sus juegos entorno a lo que la TV les enseña. Son capaces de aprender de la televisión incluso de los programas que no se consideran educativos:

«En una encuesta realizada en Costa de Marfil, África, un importante número de chicos de sectores populares aseguró que las películas indias, los westerns y las policiales eran educativas porque “nos permiten aprender a defendernos”, o “enseñan montones de cosas sobre cómo la gente se viste y vive”, o porque “nos enseñan muchas cosas sobre el mundo”» (Jacquinot, 1995)⁶.

La actitud paternalista de los intelectuales que luchan contra los medios, debe modificarse para crear una relación adecuada entre medios y escuela. Esta relación no debe ser tampoco la alabanza y el acatamiento de todo, sino una investigación crítica y un uso pedagógico donde se planteen sus posibilidades educativas, donde se valoren sus componentes y donde se detecten sus insuficiencias o errores.

Esta actitud implica en primer lugar el estudio, el aprendizaje y la enseñanza de la historia, la creación, el uso y la valoración de los medios de comunicación. Y para esto tenemos una aproximación con el primer apartado de este trabajo.

6. Ibidem.

En segundo lugar debemos analizar el papel que ocupa en la sociedad actual y el desarrollo de las nuevas tecnologías de modo que podamos preparar al niño y al joven para que su relación con este mundo mediático sea crítica y racional. Para ello hay que estudiar las concepciones del mundo que nos ofrecen los medios, porque la mayor parte del conocimiento que tenemos del resto del planeta nos lo dan los medios.

Analizar también la noción de individuo que nos plantea, con sus características de género, raza, valores morales, lo que concibe como positivo y lo que no, etc.

Lo siguiente es enseñar a los alumnos los distintos lenguajes de los medios, para que puedan analizar las imágenes, los sonidos, los mensajes, etc. y puedan así desmitificar su valor.

Y por último, debemos enseñar a los niños a revalorizar su propio mundo, a que sepan ver la riqueza de sus propias vidas, de sus propios juegos, para que vivan su propia vida y dejen de lado la vida falsa de sus personajes televisivos.

Con esto queremos señalar que el trabajo conjunto de medios y aula es posible, que en un trabajo conjunto se puede llegar más lejos de lo que podamos imaginar. Es una labor que requiere tiempo y trabajo de todos, y estos pueden ser elementos que nos puedan faltar, pero siempre merece la pena; porque conseguiremos revalorizar el propio mundo de los niños, a la vez que les ayudaremos a tener una actitud crítica hacia la vida.

3. USO DE LOS MEDIOS EN EL AULA

En este último apartado, pretendemos dar algunos ejemplos prácticos de cómo usar los medios de comunicación en la clase de lengua de cualquier colegio o instituto.

1. Para ver las variedades dialectales de la lengua española podríamos grabar un programa de Canal Sur y analizar sus rasgos fonéticos, gramaticales y semánticos
2. Para analizar en el componente léxico, los préstamos léxicos, los neologismos o los arcaísmos, podríamos analizar distintas noticias del periódico o grabar distintos fragmentos de programas de jóvenes como el de Tele5 titulado «¡Allá tú!», uno temático como «Miradas 2» de La2 o «Saber y ganar» también de la 2.
3. Podríamos analizar los distintos niveles de la lengua: coloquial, culto, vulgar, etc.; en programas como «Prisionera» de TVE1, «La sopa boba» de Antena3, «Los lunnis» de La2 o cualquier informativo.

4. Analizar el componente semántico, con los distintos fenómenos semánticos, la organización semántica, los semas, sememas y campos semánticos, a partir de una noticia de periódico.
5. El análisis oracional directamente de un texto real de un periódico o revista, para que se enfrente a la composición oracional más real que la de las oraciones propuestas y artificiales de los libros de texto.
6. Analizar la tipología de textos orales en distintos programas de radio que previamente llevaríamos grabados.
7. Ver una película que adapte alguna obra literaria. Tal vez *Los santos inocentes* de Miguel Delibes o *Momo* de Michael Ende. Para realizar un análisis comparativo de la novela y su adaptación cinematográfica. Sería interesante centrarse en los puntos del tema, argumento, espacio y tiempo, ritmo, personajes, estructura y lenguaje.

Para terminar nos gustaría mostrarles el desarrollo de uno de los ejemplos. Visualizamos en el aula un anuncio publicitario, hacemos el análisis formal y técnico por un lado y el semántico y valorativo por otro. Con esto ya tenemos desmontado el anuncio. Ahora se trata de dar clase de lengua con el spot. Podemos construimos un guión para el anuncio que no tenía diálogo. Recoger todos los términos que aparecen en la escena agrupándolos en campos semánticos. Analizamos morfológicamente los verbos que describen las acciones de los personajes. Y por último, hacemos un análisis sintáctico de los guiones que ellos hayan elaborado. Así verán los errores de conexión que hayan tenido y aprenderán de forma práctica la corrección. Si sobra tiempo, se podría grabar el nuevo spot, con los nuevos guiones que han elaborado y que sean ellos los protagonistas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferrés, Joan: *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós, 1994.
- Fontcuberta, Mar: *La noticia*. Barcelona, Paidós, 1993.
- Giroux, Henri (): *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona, Paidós, 1996.
- , *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Martín Barbero, Jesús, y Rey, Germán: *Los ejercicios del ver*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Masterman, Len: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993.
- Mariet, François: *Déjenlos ver televisión*. Barcelona, Urano, 1993.
- Pérez Tornero, José Manuel: *El desafío educativo de la televisión*, Barcelona, Paidós, 1994.

Tedesco, Juan Carlos: *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995.

Vilches, Lorenzo: *La televisión. Efectos del bien y del mal*. Barcelona, Paidós, 1993.

Bernabeu y otros. *Lengua castellana y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria, 2.º Ciclo (4.º Curso)*, Madrid, Editex, 1995.

Fernández Díez, Federico y Martínez Abadía, José. *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*, Barcelona, Paidós, 2003.

LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

JOSÉ MARÍA GÓMEZ RODRÍGUEZ
GONZALO LÓPEZ SANTAMARÍA

1. LAS TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Desde hace algunos años las tipologías textuales vienen ocupando un espacio muy destacado tanto en las investigaciones lingüísticas como en las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua materna. Así, en el campo de la Lingüística del texto, la Pragmática o la Lingüística cognitiva, por ejemplo, se han realizado valiosísimas aportaciones, casi siempre encaminadas a establecer las clases y tipos de textos, entendidos estos como los modelos o patrones discursivos implantados por la constancia del uso de los hablantes de una comunidad. Y al tiempo, desde la Didáctica de la lengua se ha reivindicado el papel estructurador, vertebrador, que merecen las tipologías textuales en el momento de diseñar las programaciones didácticas, pues sólo los modelos textuales de un idioma deben ser, para los docentes, la referencia a partir de la cual desgranar todos los saberes que vienen a conformar la denominada *competencia comunicativa*.

1.1. *Algunas propuestas tipológicas*

Las tipologías textuales nacen del intento de agrupar la gran variedad de manifestaciones discursivas en una serie de tipos regulares, más o menos estables. Como punto de partida, conviene recordar los trabajos de H. Isenberg o M. Fernández-Villanueva, que desarrollan los principios generales y las bases teóricas que ha de cumplir cualquier propuesta de

clasificación de los tipos de textos¹. Insistía el primer autor en los años ochenta en que una propuesta tipológica con pretensión y alcance universales debía satisfacer los siguientes requisitos: homogeneidad, monotipia, rigor y exhaustividad; y, en consecuencia, ser capaz de agrupar cualquier tipo de texto sin tener que acomodar a él los criterios de clasificación establecidos o dejar sin adscripción otros textos, los denominados *textos limítrofes*, no precisamente los más escasos. Asimismo, admitía que una tipología lingüística fundada sobre estas bases seguía siendo hasta la fecha un *desideratum*. Conclusión pesimista con la que coincide B. Combettes, al advertir de que los textos casi nunca se presentan en estado puro, sino que más bien el lingüista se enfrenta a un *continuum* en el que las fronteras entre unos y otros se difuminan². No obstante, ha habido autores que han propuesto clasificaciones de sumo interés, aunque en algunos casos estos hayan partido de bases teóricas muy diversas. En general, como reconoce Ó. Loureda Lamas, podemos reducir a tres las grandes modalidades de tipologías: a) aquellas que reparan en las propiedades verbales e internas de los textos: características lingüísticas de los enunciados, estructura de la información, marcas de cohesión, marcas de aspecto y tiempo verbal, campos semánticos, etc.; b) aquellas otras que consideran el texto como un hecho pragmático, por lo que se fijan en la situación comunicativa, la intención del hablante, la relación entre los interlocutores, el papel del oyente o la función global del acto de habla; c) las que combinan ambas modalidades: se trata de las opciones más interesantes desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, ya que interpretan los rasgos lingüísticos de los textos con arreglo a las condiciones pragmáticas de producción y recepción³. De manera rápida vamos a citar las propuestas tipológicas más relevantes:

1. E. Werlich habla de cinco tipos textuales básicos: *narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos*; y realiza diferentes subdivisiones en función de la objetividad o subjetividad del

1. H. Isenberg: «Cuestiones fundamentales de tipología textual», en E. Bernárdez (comp.): *Lingüística del texto*, Madrid, Arco/libros, 1987. M. Fernández-Villanueva: «Tipologies textuales», en COM, suplemento n.º 8, 1991, págs. 26-31.

2. B. Combettes: «Types de textes et faits de langue», en *Pratiques*, n.º 56, 1987, págs. 4-17.

3. Ó. Loureda Lamas: *Introducción a la tipología textual*, Madrid, Arco/libros, 2003. Igualmente pueden encontrarse las principales propuestas tipológicas en J. M. Bustos Gisbert: *La construcción de textos en español*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

- hablante, de manera que dentro de los textos narrativos habla de *informe* (forma objetiva) y *narración corta* o *cuento* (forma subjetiva), dentro de la descripción diferencia entre la *descripción técnica* (forma objetiva) y la *impresionista* (forma subjetiva), etc⁴.
2. E. U. Grosse parte de la noción de función textual, emparentada con el concepto de función del lenguaje establecido por R. Jakobson y K. Bühler. Reconoce siete funciones textuales que dan lugar a diferentes tipos de textos: función normativa (*leyes, estatutos...*), de contacto (*saludos, pésames, felicitaciones...*), de indicación de grupo (*himnos religiosos, canciones...*), poética (todos los textos de intención literaria), de automanifestación (*diarios personales, biografías...*), exhortativa (*petición, pregunta, solicitud...*) y de transferencia de información (*noticias, partes meteorológicos...*)⁵. K. Reiss, por su parte, reduce las funciones textuales a tres: informar, ofrecer un mensaje artístico y, por último, desencadenar un comportamiento en el receptor. De este modo, los textos se denominan *informativos, expresivos* y *operativos*, respectivamente⁶.
 3. J. M. Adam recupera las conclusiones de E. Werlich y simplifica la cuestión. Reduce el establecimiento de una tipología textual a la determinación de las unidades de base que componen el entramado textual y que él llama *secuencias discursivas*. En otras palabras, el lingüista suizo no aspira a clasificar los textos, casi siempre heterogéneos en su composición discursiva —y, por tanto, excepcionales para las aspiraciones tipológicas—, sino que se centra en las unidades discursivas que componen la arquitectura interna de los textos. Su última propuesta reconoce sólo cinco tipos discursivos: *narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo* y *dialógico*. La forma prototípica de cada secuencia discursiva se caracteriza por un esquema formal —superestructura— y unas marcas lingüísticas de superficie propios⁷. En España, siguen esta orientación Torrent-Bassols y T. Álvarez Angulo⁸.

4. E. Werlich: *Typologie der texte*, Heidelberg, Quelle und Meyer, 1975.

5. E. U. Grosse: *Text und Kommunikation*, Stuttgart, Kohlhammer, 1976

6. K. Reiss: *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Kronberg, Scriptor, 1976.

7. J. M. Adam: *Les textes: types et prototypes*, París, Nathan, 1992.

8. M. Bassols y A. M. Torrent: *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro, 1997. T. Álvarez Angulo: «Tipología de textos y discursos en la enseñanza de la lengua», en J. J. Bustos Tovar et alii (eds.): *Lengua, discurso, texto* (I Simposio Internacional de Análisis del Discurso) 1, Madrid, Visor libros, 2001, págs. 973-986.

4. Finalmente, son interesantes las llamadas *tipologías situacionales*, que entienden que la esfera social en la que aparecen los textos determinan históricamente su forma y su contenido. J. M. Castellà recoge la siguiente clasificación: a) ámbito de los medios de comunicación: *noticias, entrevistas, reportajes...*; b) ámbito académico: *examen, resumen, apuntes...*; c) ámbito científico: *reseña, artículo, comunicación, ponencia...*; d) ámbito cotidiano: *notas, cartas, postales...*; e) ámbito de ocio: *novela, poesía...*; f) ámbito cultural y asociativo: *intervenciones en asambleas, boletines...*; g) ámbito político: *mitin, propaganda electoral...*; h) ámbito religioso: *sermón, homilía, misa...*; i) ámbito administrativo: *instancia, formulario...*; j) ámbito profesional: *textos comerciales, informes...*⁹.

1.2. La enseñanza de la lengua

La finalidad primordial del currículo de las áreas lingüísticas es el desarrollo de las capacidades implicadas en el uso de la lengua. Como recuerda F. Zayas, *decir uso equivale a decir diversidad de usos sociales. Cuando hablamos y escribimos realizamos diversas actividades —informar, pedir, rogar, disculpar, intentar persuadir...—; y lo hacemos en ámbitos sociales diferentes —familiar, académico, administrativo, profesional...— en los que actuamos adoptando diferentes papeles y asignando igualmente papeles diversos a nuestros interlocutores. Además, realizamos estos actos verbales recurriendo a las múltiples formas textuales disponibles en nuestro contexto cultural.*¹⁰ En consecuencia, la enseñanza de la lengua de enfoque comunicativo debe basarse en los modelos textuales de que dispone una comunidad de hablantes con el fin de facilitar a los estudiantes el acceso a ellos.

Según las investigaciones cognitivas y textuales, la tarea de enseñar a escribir textos debe abordarse enseñando a narrar, a informar, a argumentar, etc., de acuerdo con los modelos discursivos socialmente aceptados, y este ejercicio ha de plantearse en situaciones de uso reales, auténticas. Ante este reto, la referencia del modelo textual es esencial. Incluso puede sostenerse que no hay ningún texto absolutamente singular, irrepetible: toda manifesta-

9. J. M. Castellà: *De la frase al text, Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries, 1992.

10. F. Zayas Hernando: «El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua», en L. González *et alii* (eds.): *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. 7, Zaragoza, ICE, 1994, págs. 99-128.

ción lingüística es heredera de unos usos, de unas prácticas asentadas culturalmente, de unos discursos anteriores. Todo texto forma parte de un *río de textos*. Por todo ello, el conocimiento de esas convenciones es de gran utilidad para el hablante y para el oyente: al primero lo dirige en la elección de las formas lingüísticas más apropiadas, porque le restringe las posibilidades expresivas del código; al segundo lo guía en la interpretación, le facilita la construcción de un horizonte de expectativas. En definitiva, conocer los tipos textuales ayuda al escritor a escribir y al lector a leer, que es de lo que se trata.

Sin embargo, como advierte J. M. Castellà, la introducción de las tipologías textuales en la enseñanza de la lengua ha sido objeto de notables confusiones¹¹. Por un lado, las denominaciones empleadas han dado lugar a intercambios problemáticos: se ha hablado indistintamente de *tipo de texto*, *clase de texto*, *género*, *tipo de discurso*, *forma de alocución*, como si fueran etiquetas equivalentes; pero lo más grave no ha estado en esta suerte de imprecisión terminológica, sino en que se ha confundido el verdadero fondo de la cuestión: se han mezclado realidades muy diferentes, tales como el género, el discurso y el registro; módulos, los tres, independientes, porque participan por caminos separados en la configuración del texto. En efecto, la forma final de un texto tiene características que se justifican por el género al que pertenece —un *anuncio*, una *fábula*, una *noticia*, una *carta*...—, pero también por la modalidad discursiva de que se compone —*narración*, *argumentación*, *descripción*, *explicación* o *diálogo*— y el tipo de situación o esfera social cuyo anclaje pide un repertorio verbal determinado —*registro coloquial*, *administrativo*, *científico*, *literario*, *comercial*...—. Lo que ha propiciado esta confusión es que las tres regulaciones —*género*, *discurso*, *registro*— basan su existencia en unas configuraciones discursivas arquetípicas, estereotipadas, que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas condiciones socioculturales también estandarizadas. El uso y la costumbre hacen que ante escenarios comunicativos específicos los hablantes recurran a modelos textuales concretos, y de ahí que creen textos de cierto género, con determinado soporte discursivo y con un registro específico. Los hablantes usan tales convenciones y los oyentes así lo esperan. Pero volviendo a la confusión nocional, este uso indiferenciado de categorías como *género*, *discurso* y *registro* se ha hecho palpable en el empleo de una etiqueta de alcance hiperonímico que sirve para designar cualquiera de las tres clases

11. J. M. Castellà: «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones», en *Textos*, n.º 10, Barcelona, Graò, 1996, págs. 23-31.

que venimos comentando: *tipo de texto*. Así, ha sido frecuente hablar de *texto literario*, *texto periodístico*, *texto administrativo*, etc., para clasificar un texto en tal o cual género; pero también se ha hablado de *texto argumentativo*, *texto narrativo*, *texto descriptivo*, etc., para aquel caso en que domina cierto componente discursivo; e incluso se ha usado la denominación de *texto científico*, *texto coloquial*, etc., para aludir a las características lingüísticas y estilísticas que presenta un texto —características fónicas, morfosintácticas, lexicosemánticas—. En todos estos casos se han barajado criterios tipológicos; lo que ocurre es que se han confundido componentes y factores que cumplen papeles distintos dentro del evento discursivo. Insistimos: el género, el discurso y el registro son factores tipificados por la tradición cultural e idiomática, y funcionan como módulos o planos autónomos en la configuración del texto. Por esta razón es posible, por ejemplo, escribir una *carta literaria descriptiva* o una *carta comercial argumentativa*. Aunque, a decir verdad, existen vinculaciones, más fuertes en unos casos que en otros, entre estos tres componentes. Por citar un ejemplo de esto último, normalmente una *crónica* sigue un modelo *narrativo* y hace uso del registro o estilo *periodístico*.

Estas tres dimensiones de la tipología textual, naturalmente, son contempladas por el currículo oficial de nuestra asignatura en la Educación Secundaria Obligatoria.¹² Dentro del bloque temático denominado *La comunicación*, se halla el núcleo de contenidos titulado *Tipologías textuales*, que se desarrolla del siguiente modo:

- 1.º curso: *Textos narrativos y descriptivos orales y escritos (I). Relatos breves, cuentos y anécdotas. Ejemplos literarios y no literarios. Conversar y dialogar (I). Fórmulas y modelos lingüísticos en la conversación básica. El ruego y el mandato. El turno de palabra y la sucesión de las intervenciones en actuaciones orales no planificadas y con distintos grado de planificación.*
- 2.º curso: *Textos narrativos y descriptivos orales y escritos (II). La noticia y la crónica. Modelos de textos y discursos expositivos (orales y escritos, informales y planificados). Observación de los usos argumentativos en los mismo. Conversar, dialogar (II). El diálogo planificado: la entrevista, privada o pública. La mesa redonda.*
- 3.º curso: *Exposición y argumentación en textos orales y escritos, en diferentes situaciones, con distintas finalidades.*

12. Decreto 148/2002, de 14 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA n.º 75, de 27 de junio 2002).

- 4.º curso: *Los textos argumentativos. Uso de exposiciones y argumentaciones en la vida pública y en la interacción social cotidiana. Recursos, reclamaciones, curriculum vitae, instancias, cartas, correo electrónico.*

Como se puede comprobar, la formulación del primer curso está realizada con gran acierto, pues separa perfectamente los tres órdenes que venimos comentando: el discurso *–narrativo y descriptivo–*, el género *–relatos breves, cuentos y anécdotas–* y el registro *–ejemplos literarios y no literarios–*. En el resto de los cursos, la caracterización o resulta incompleta o se muestra ambigua, y, por tanto, propicia la confusión de la que venimos advirtiendo. Desde nuestro punto de vista, es necesario mejorar la expresión y la organización de estos contenidos, al tiempo que creemos fundamental centrar las tareas didácticas de análisis y producción de textos en este marco teórico, ya que es el escenario en el que hacen su aparición los textos de la vida cotidiana.

2. GÉNERO, DISCURSO Y REGISTRO EN UN TEXTO

En principio, todo texto responde al principio general de adecuación comunicativa. La situación, el ámbito de uso social, pide al hablante el empleo de las convenciones comunicativas fijadas e institucionalizadas por la comunidad. Estas convenciones, en primer lugar, lo llevan a tener que elegir el género más apropiado, es decir, el molde que la tradición ha reservado para cada actividad verbal: un *contrato*, una *instancia*, un *anuncio por palabras*, un *soneto de amor petrarquesco*, etc. En segundo lugar, en virtud del propósito comunicativo y las circunstancias que rodean el momento enunciativo, el hablante debe organizar los enunciados de su texto a través del esquema cognitivo que más le convenga: bien elegirá una disposición en la que los enunciados pasen por una problematización para proseguir hacia un desenlace —*discurso narrativo*—, bien otra en la que los enunciados se encadenen de modo consecutivo para demostrar la validez de una idea —*discurso argumentativo*—, etc. Es decir, la situación comunicativa forzará al hablante a discurrir cognitivamente de la manera más apropiada, lo cual tiene su reflejo en la configuración discursiva del texto, pues los enunciados se disponen de acuerdo con las pautas organizativas que requiere la clase discursiva en cuestión. Finalmente, todo este proceso de acomodación a los parámetros situacionales termina cuando el hablante selecciona el léxico, las estructuras oracionales, los tiempos verbales, etc., que son usuales en la esfera de actividad en que se encuentra. Pongamos un ejemplo: el ciudadano que desea comunicarse con un orga-

nismo de la Administración recurre al patrón textual que le proporciona la tradición de su comunidad: la *instancia*; asimismo, dispone la materia discursiva siguiendo dos modalidades: en primer lugar reúne todos los elementos necesarios para plantear su situación personal, y para ello elige el *discurso expositivo* o *descriptivo* —el *Expone* de la instancia—; y en segundo lugar, inicia un razonamiento que le permita defender sus intereses, para lo cual construye una *secuencia argumentativa* —el *Solicita*—. Por último, de entre las posibilidades que le ofrece el sistema de la lengua, elige las formas más usuales: la modalidad oracional declarativa, la tercera persona gramatical, el tiempo presente o el aspecto verbal imperfectivo, etc.

El texto que presentamos en esta comunicación pretende ser revelador de cuanto se ha venido exponiendo. Como se verá, nuestro texto puede ser clasificado simultáneamente de tres formas: como *anuncio publicitario*, como *discurso argumentativo* o como *escrito comercial*, si atendemos, respectivamente, a los criterios tipológicos del *género*, el *discurso* o el *registro*. Esta triple adscripción es posible porque el hablante, en el ejercicio de su competencia comunicativa, sabe reconocer estas prácticas discursivas, sus convenciones y sus preferencias estructurales y lingüísticas. Como sostiene J. M. Adam, en el proceso de creación de un texto intervienen fuerzas de dos tipos, con trayectorias opuestas: unas se orientan hacia adentro, hacia el núcleo mismo del texto, para asegurar tanto la unidad de sentido de lo que en él se dice, como la organización y la cohesión de los enunciados que lo componen; y, en sentido opuesto, otras fuerzas apuntan hacia fuera, en la medida en que el texto se atiene a unas regulaciones externas, a unas prácticas discursivas socioculturalmente consensuadas, que dirigen al hablante en el proceso de selección de los elementos verbales. Gracias a esta segunda perspectiva, el texto se abre al fenómeno de la transtextualidad, pues queda situado en la cadena de textos que circulan, a lo largo de las generaciones, en una determinada esfera de uso. Puede decirse que existe un *aire de familia* que agrupa un texto dado con otras manifestaciones textuales¹³.

En lo que queda de exposición pretendemos repasar las regularidades discursivas que permiten emparentar nuestro texto con una familia de textos, labor que se va a llevar a cabo desde el triple punto de vista expuesto: el *género*, el *discurso* y el *registro*.

El texto pertenece al género del *anuncio publicitario* —en su modalidad impresa—, porque se ajusta al siguiente patrón:

13. J. M. Adam: *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, París, Nathan, 1999.

- Interacción de códigos: lingüístico e icónico.
- Variedad tipográfica: diferente tamaño, color y estilo de letra.
- Libertad en la disposición gráfica del mensaje.
- Análisis estructural en tres partes¹⁴: 1) la marca y su logotipo, a medio camino entre el lenguaje y el diseño; 2) el eslogan, que a su vez se divide en dos categorías: a) el gancho, que constituye la divisa del producto: *Una gestión eficiente, un mayor beneficio social*; b) la frase de asiento, encargada de sintetizar la estrategia comercial: *Con tu confianza, todos ganamos*; y 3) el cuerpo o constituyente expandido: el desarrollo predicativo que pondera las excelencias del producto promocionado.

Del mismo modo, en tanto que el texto del anuncio se desarrolla de acuerdo con las pautas del discurso *argumentativo*, es posible reconocer en su macroestructura las habituales cuatro partes¹⁵:

- Introducción, encargada de presentar el producto a fin de predisponer favorablemente al lector: *Las Cajas de Ahorros son entidades financieras ágiles, modernas, solventes [...] Una gestión moderna y eficaz es lo que mejor nos define.*
- Expresión de la tesis. Se trata de la idea que hay que promocionar para persuadir al público cliente: *La confianza de nuestros clientes nos permite desarrollar una actividad a favor de toda la sociedad española.*
- Exposición de los argumentos. Es la relación de motivos que hacen creíble lo mantenido en la tesis: *Porque cuanto más dinero generemos [...] ayudar a personas con problemas de integración.*
- Conclusión, consistente en una reafirmación sintética de la tesis: *Con tu confianza, todos ganamos.*

Finalmente, a la vista del estilo elegido, el texto puede ser calificado de *comercial*¹⁶. El lenguaje comercial es el propio de los ámbitos mercantiles, financieros, bursátiles, etc.; es el lenguaje de la actividad económica, soporte imprescindible de la sociedad actual. Se trata de una modalidad comuni-

14. Seguimos la propuesta de análisis de J. M. Adam y M. Bonhomme: *La argumentación publicitaria. Retórica del elogio y de la persuasión*, Madrid, Cátedra, 2000.

15. T. Álvarez Angulo: *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*, Barcelona, Octaedro (Colección Nuevos instrumentos, 14), 2001.

16. M. Álvarez: *Tipos de escrito IV: Escritos comerciales*, Madrid, Arco/libros, 1997.

cativa de alto nivel interactivo, pues sus escritos son el vehículo de las transacciones y las actuaciones empresariales. Si bien es cierto que la comunicación comercial se resiste a ceñirse, en los últimos tiempos, a unos moldes rígidos, no lo es menos que existen unas regulaciones pragmáticas que condicionan la configuración de estos escritos:

- El carácter utilitario del lenguaje. Este se convierte en la herramienta que hará posible cumplir determinados fines. Por eso, si existe algún recurso expresivo, este habrá de ser interpretado como parte del plan estratégico del texto: así se explica, por ejemplo, la enumeración de adjetivos que ponderan las cualidades de las Cajas de Ahorros —*ágiles, modernas, solventes y bien gestionadas*—; asimismo, la larga lista de actuaciones sociales, en la que destaca la semántica *altruista* de los verbos —*desarrollar, beneficiarán, hemos destinado, promocionar, recuperar, extender, buscar, compartir, ayudar*— y el carácter transitivo de sus estructuras, que remarca la idea de que el dinero pasa del cliente al banco y de este a la sociedad.
- Las señas de identidad del emisor. El emisor tiene naturaleza corporativa y utiliza la fuerza del grupo para atraer al consumidor potencial: *es lo que mejor nos define; la confianza de nuestros clientes nos permite desarrollar...; nos mueve la gente y nos mueve hacer muy bien nuestro trabajo*. El emisor apuesta por unos valores y una forma de ser que lo singularizan: *entidades financieras ágiles, modernas, solventes y bien gestionadas*.
- La intervención sobre el receptor. Se insta al ciudadano a formar parte de la colectividad: *Con tu confianza, todos ganamos; La confianza de nuestros clientes nos permite desarrollar...* Lo que mueve al emisor es ganarse la confianza del receptor; por eso opta por el tratamiento cercano de la segunda persona del singular y por las formas temporales de la esfera del momento presente —*son, es, permite, mueve, hemos destinado*—.
- La claridad del mensaje. Se huye de la polisemia y de un léxico demasiado formal; se prefiere la sencillez sintáctica y el orden expositivo —la organización en párrafos hace más fácil la interpretación—. Los elementos redundantes también se explican por esta razón.
- La especificidad de la actividad. La esfera económica de la que emana el texto pide un campo semántico concreto. En este caso pertenecen al ámbito financiero expresiones como *Cajas de Ahorros, entidades financieras, solventes, gestionadas, gestión, actividad, dinero, generemos, beneficiarán, beneficios, millones de euros, ganamos*.

Cajas de Ahorros Confederadas

Una gestión eficiente,

448.571 millones de euros en depósitos

20.893 oficinas

29.165 cajeros automáticos

un mayor beneficio social

Las Cajas de Ahorros son entidades financieras ágiles, modernas, solventes y bien gestionadas, que han conseguido ganarse la confianza de la sociedad.

Una gestión moderna y eficaz es lo que mejor nos define.

La confianza de nuestros clientes nos permite desarrollar una actividad en favor de toda la sociedad española. Nos mueve la gente y nos mueve hacer muy bien nuestro trabajo. Porque cuanto más dinero generemos, más personas se beneficiarán de nuestra actividad social.

En 2003, hemos destinado de nuestros beneficios 1.130 millones de euros a promocionar el arte, la cultura y el deporte, a cuidar y recuperar nuestro patrimonio, a extender la educación donde más se necesita, a buscar soluciones a los problemas de los discapacitados, a compartir con los mayores su ocio y a ayudar a personas con problemas de integración.

Con tu confianza, todos ganamos.



CAJAS DE AHORROS
CONFEDERADAS

3. FINAL

Terminaremos recordando dos evidencias. No hay texto que pueda ser producido por el solo sistema funcional de la lengua, porque hablar consiste, no sólo en elegir signos lingüísticos, sino fundamentalmente en estructurar enunciados de acuerdo con unas pautas de organización en un intento de adecuación a las condiciones de la comunicación. De la misma forma, tampoco hay texto que pueda ser considerado absolutamente singular u original, pues los textos poseen una dimensión tradicional que hace que unos se parezcan a otros. En definitiva, las tipologías textuales basadas en el *género*, el *discurso* y el *registro* deben servir al profesor para enmarcar las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lengua, si lo que se pretende es desarrollar en el alumno su competencia comunicativa.

COMENTARIO PRÁCTICO DE ORTOGRAFÍA

BALTASAR GONZÁLEZ PASCUAL

1. INTRODUCCIÓN

Para esta comunicación, vamos a dejar a un lado los aspectos más teóricos de la ortografía, para centrarnos más en el apartado práctico de esta disciplina. Por este motivo hemos creído conveniente realizar el análisis ortográfico de un texto periodístico.

La razón de haber seleccionado un texto periodístico y no otro de alguna otra disciplina, ha sido, simplemente, la gran difusión que esta tipología textual tiene en nuestra sociedad. De hecho, hemos elegido dos textos de diarios nacionales de máxima tirada (*El Mundo* y *El País*, de día 30 de septiembre de 2004), dada su gran influencia en todos los aspectos sociales.

La finalidad de esta comunicación va a ser presentar la gran cantidad de errores ortográficos que inundan las páginas de nuestros diarios escritos; errores que, por otro lado, la mayoría de las personas ven con toda naturalidad dada su gran expansión.

Para seguir un orden y que la exposición sea más clara, vamos a centrarnos en la división que la *RAE* en su última edición de la *Ortografía* (1999), es decir, Letras, Mayúsculas, Acentuación, Puntuación y Abreviaturas y siglas. Así, nos vamos a dar cuenta de que en un par de textos periodísticos elegidos al azar, podemos encontrar errores ortográficos relativos a todos estos apartados de la ortografía.

2. ORTOGRAFÍA DE LAS LETRAS

Con respecto a la ortografía de las letras de nuestro abecedario, encontramos en los textos seleccionados dos errores ortográficos relacionados ambos con palabras procedentes de otras lenguas.

El primer ejemplo es el gentilicio *Irak* (escrito así en ambos diarios). El error es escribir con *k* una palabra que debería ir con *q*. Así, la RAE en la *Ortografía* (1999), en su Apéndice 2, relativo a nombres de países, escribe: «Iraq. País de Asia. Gentilicio Iraquí». E incluso en la última edición del Diccionario de la Academia (DRAE, 2001) también se apunta: «Iraquí: adj. Natural de Iraq».

Dicho esto, y después de 5 años, no se entiende muy bien el por qué de la no adaptación total de esta palabra al español, dando soluciones intermedias que no hacen sino complicar a los hispanohablantes.

El otro error ortográfico encontrado en los textos es, si cabe, más llamativo, aunque también mucho más generalizado. En el texto n.º 2 podemos leer: «marketing». El *DRAE* 2001 lo define así: «palabra inglesa». Y nos propone *mercadotecnia*. Lo primero sería preguntarle a la RAE el por qué de que una palabra inglesa aparezca en nuestro diccionario. Lo problemático de esta palabra (y de muchas otras) es la dificultad de adaptación al español. Creemos que *marketing* es una palabra lo suficientemente aceptada y utilizada en nuestra sociedad como para poder adoptarla, con las consiguientes transformaciones. Así, tendríamos que hacer un triple proceso: primero, acentuarla, como palabra esdrújula que es; segundo, sustituir la *k* por nuestra más idónea *qu*; y tercero, eliminar la *-q* final, adoptando la terminación a la grafía del español. Por todo esto, en vez de *marketing* deberemos usar la adaptada *márquetin* (o, si se prefiere, la poco aceptada *mercadotecnia*).

3. ORTOGRAFÍA DE LAS MAYÚSCULAS

Pasamos ahora a uno de los asuntos más peliagudos de la ortografía. Se trata del uso de mayúsculas o minúsculas. En los textos seleccionados encontramos ejemplos de uso de mayúscula cuando esta no debería aparecer, cayendo así el autor en graves errores ortográficos.

Cuando hablamos acerca de la mayusculación de nombres comunes, debemos hacer una doble distinción atendiendo a las causas del cambio: mayúscula estilística y mayúscula subjetiva. La mayúscula estilística cuando alguna vez escribimos con mayúscula un nombre genérico, bien para evitar anfibología, bien por razones más sutiles. La mayúscula subjetiva es la que se grafía en muchas palabras por el mero hecho de que al usuario cree deber hacerlo, aunque no haya ninguna razón lógica para ello. Tanto como un uso, como el otro no deben utilizarse, ya que la acepción que desee darse a esa palabra será establecida por el propio contexto, sin tener que recurrir a ningún error ortográfico.

En los dos textos periodísticos encontramos los ejemplos siguientes: «la Comisión que organizaba los debates», «ofensiva lanzada por el Ejército norteamericano» y «credibilidad tanto del gobierno de Alauí». El periodista

intenta llamar la atención sobre una palabra o la escribe con mayúscula porque cree que es una palabra importante, sin saber que existen otros signos ortográficos (comilla) o recursos tipográficos (cursiva, negrita, etc.) que realizarían esa función con mayor solvencia.

Como puede observarse, la libertad con la que escriben las palabras con mayúsculas es absoluta, lo que desemboca en un total caos ortográfico. Todo esto viene a confirmar la gran subjetividad y variedad en el uso de las mayúsculas por parte de los periodistas, que escriben una y otra dependiendo simple y exclusivamente de su libre albedrío.

4. ORTOGRAFÍA DE LA ACENTUACIÓN

Una cosa tan aparentemente sencilla como la acentuación, que simplemente exige el saber unas pocas reglas, es la que provoca un gran porcentaje de errores ortográficos en las páginas de nuestros periódicos. De hecho en estos dos breves textos hemos encontrado hasta fallos de tres tipos distintos.

El primero a señalar es el relativo a la acentuación de palabras latinas. En el texto n.º 1 podemos leer: «podium» (sin acento). La RAE es muy clara al respecto: las palabras latinas deben ser acentuadas de acuerdo a las reglas de acentuación normales para las demás palabras. Entonces, no se entiende por qué no se ha escrito *pódium* (con acento, ya que es una palabra llana que no termina ni en *n* ni en *s* ni en vocal). Además, utilicemos *podio* en vez de su antecesora latina, porque si no, ¿cómo haremos para referirnos a su plural? *Podia*, *pódiums*. Mejor será usar *podio* y *podios*.

Dentro de la acentuación, hemos de señalar otro aspecto encontrado en los textos analizados. Nos referimos al uso de la tilde diacrítica, en concreto en el texto n.º encontramos *sólo*. La Academia dice que no llevara normalmente tilde, sino solo cuando el que escriba perciba alguna ambigüedad. La norma común entre los periodistas es acentuar siempre solo cuando equivale a solamente (como era antes norma; de hecho, en la GRAE de 1959 se aconseja el uso de la tilde simplemente por costumbre). Ciertamente, debería suprimirse siempre la tilde dejando que actúe el contexto extralingüístico, ya que cuando hablamos nadie percibe las tildes.

Un último apartado referente a la acentuación es el relativo a la acentuación de las mayúsculas. Dentro de los diarios nacionales de mayor tirada, *ABC*, *El País* y *La Razón* sí acentúan las mayúsculas; en cambio, *El Mundo* no lo hace. La ORAE de 1999 es concluyente a este respecto y afirma que las mayúsculas llevan tilde si les corresponde e incluso dice que nunca ha tenido una norma en sentido contrario. Por todo esto, llama la atención encontrar el titular del texto n.º 2, aunque es uso generalizado en periódicos, revistas e, incluso, una moda cada vez más amenazadora en los programas de televisión.

5. ORTOGRAFÍA DE LA PUNTUACIÓN

Los periodistas, e incluso la sociedad en general, se preocupan de no confundir una *b* con una *v*, o por poner una *h* en donde corresponda. Pero no debemos confundirnos: siguiendo la opinión del maestro José Polo, las faltas de ortografía más graves son las relacionadas con la puntuación, seguidas por aquellas de las que se deriva un cambio fonético, las que presentan la omisión de una tilde o su colocación en sílaba que no la debiera llevar, las grafías erradas cuando confunden términos homófonos de distinta significación, y, en último lugar, los cambios de una letra por otra de idéntico sonido o cuando se omite una letra que no suena sin que afecte a la fonética ni a la semántica. Dicho esto, hay que concienciarse de que separa en una oración el sujeto del verbo es mucho peor que escribir **girafa* por *jirafa*.

Muchos escritores han pensado con frecuencia que la colocación o no de un signo de puntuación es una cosa más subjetiva y particular que algo sujeto a reglas estrictas. Así, bajo el lema de «lo pongo donde más me conviene», colocan puntos, comas y otros signos donde les apetece. Pero la puntuación, al igual que el uso de la tilde ortográfica, está regida por unas reglas y normas marcadas por la Academia y que hay que respetar y seguir, aunque también haya ciertos aspectos que pueden atisbar una cierta libertad de uso.

No es un argumento válido el decir que se quería dar cierto matiz a la frase, si a la vez se escribe una coma que separa el sujeto del verbo, o el colocar un punto donde debiera ir una coma, o el escribir punto detrás de un signo de interrogación.

En los dos textos analizados hemos encontrados errores de varios tipos, que pasamos a analizar.

El primero es el relativo a un mal uso, aunque muy extendido, del punto: el uso del punto en las cifras. La RAE es muy clara al respecto desde hace muchos años: «Aunque todavía es práctica común separa los millares, millones, etc., mediante un punto (o una coma en algunos lugares de América), la norma internacional establece que se prescinda de él». Ciertamente, todos los medios de comunicación hacen uso de este signo para separar las cifras. Pero para ello la norma internacional y la RAE establecen otros mecanismos para facilitar su lectura, como por ejemplo la separación de las cifras mediante espacios en grupos de tres.

Con respecto a la coma, encontramos en el texto n.º 1 un ejemplo de un error ortográfico muy extendido en nuestra sociedad: colocar una coma entre el sujeto y el predicado. Así, encontramos: «los equipos de Busch y Kerry, han pasado semanas». En este ejemplo en concreto, ni el sujeto es largo, ni hay elementos incidentales dentro de él, por lo que la colocación de esta coma es un grave error ortográfico.

Para terminar el apartado de puntuación, tenemos que referirnos al uso de las comillas en los medios periodísticos. *ABC*, *El Mundo* y *La Razón* utilizan

las comillas latinas, mientras que *El País* usa las inglesas. Como primer error, encontramos en los dos textos ejemplos de uso o no uso erróneo de las comillas. Así, se mezclan el estilo directo (preceptivo de comillas) con el estilo indirecto, dando lugar a verdaderos galimatías: «Ni hablar, dijeron las empresas» (todo sin comillas), «esta noche seguirán «criterios periodísticos, no restricciones externas». Otro uso erróneo de las comillas es el observado en el texto n.º 1, en el que aparecen las comillas simples: «LA OPERACIÓN 'FURIA FANTASMA' PUEDE...». Las comillas simples han de reservarse para cuando se usen dentro de un fragmento ya entrecomillado, bien con comillas latinas o bien con comillas inglesas. Además, la RAE no señala este uso aquí dado a las comillas: citas textuales; pensamientos; palabra impropia, vulgar o de otra lengua; títulos de artículos, poemas, cuadros; palabra en particular.

6. ORTOGRAFÍA DE LAS SIGLAS Y ABREVIATURAS

Encontramos en el texto n.º 1 una palabra que ha producido más de un quebradero de cabeza, y que ilustra perfectamente la total desidia de los periódicos por la ortografía. Nos referimos a la palabra *EE UU*.

Cada periódico la realiza de distinta manera: *ABC* escribe *EE.UU.*; *El Mundo* escribe *EEUU*; y *El País* escribe *EE UU*. Pero lo más impresionante de todo es que ninguna de las tres sería la correcta. Afirma Martínez de Sousa: «No son correctas, pues, las grafías que usan un punto para cada letra: E.E.U.U., ni las que prescinden de puntos: EE UU, ni las que se escriben en bloque: EEUU». A lo que habría que añadir las que no dejan separación entre el primer y el segundo elemento EE.UU.: la grafía correcta sería EE. UU.

Se trata de una abreviatura siglada. El plural de las abreviaturas se hace duplicando la letra, por ejemplo, *pp. páginas*, *ss. siguientes*. Y además, las abreviaturas han de llevar punto abreviativo, como por ejemplo, *art. artículo*. La *ORAE* de 1999 da como ejemplo *FF. CC.*, ejemplo exactamente igual que el de *EE. UU.*

7. CONCLUSIONES

Hemos visto como todos y cada uno de los epígrafes de la ortografía académica están llenos de cacografías y errores. Y hay que recordar que solamente se han analizado dos textos periódicos para la elaboración de este trabajo. El uso de las letras, de las palabras extranjeras, de las mayúsculas, de los acentos, de los signos de puntuación, de los signos auxiliares, de las abreviaturas, etc., son aspectos que están totalmente maltratados en los medios de comunicación escritos, aunque no solo por ellos: la televisión, internet, los teléfonos móviles, etc., son aspectos que degradan constantemente el idioma, en general, y su ortografía, en particular.

Espero que esta comunicación, más práctica que teórica, haya servido para poner de relieve la total desidia que los medios de comunicación, y en especial la prensa escrita, demuestran ante la ortografía; y, por supuesto, para que los asistentes, por lo menos, no incurran en estos errores. Así pondremos nuestro granito de arena para llegar algún día a borrar estos errores ortográficos de nuestra sociedad.

8. ANEXOS

Las televisiones rechazan los controles del primer debate entre Bush y Kerry

Los dos candidatos a la presidencia de EE UU abren hoy el fuego en Miami sobre Irak

JOSÉ MANUEL CAÑEL Washington Hace cuatro años, el candidato George W. Bush tenía a mediados de septiembre una desventaja de 8 puntos con respecto al vicepresidente Al Gore. Cuando los tres debates

concluyeron, a mediados de octubre, Bush iba 11 puntos por delante en las encuestas. Aunque llegaron empatados al final de la campaña, el dato da una idea de la importancia de los debates. Para no verse sorpren-

didos, los equipos de los candidatos pactan al detalle las reglas del juego. Pero las de este año no han gustado a las televisiones, que rechazan ciertas exigencias previstas para el debate de esta noche en Miami.

Según una encuesta del Pew Center, el 29% de los norteamericanos cuentan con que los debates les ayudarán a decidir su voto. Es un porcentaje muy significativo en unas elecciones tan disputadas. Por eso los dos campos valoran al máximo el efecto de las discusiones televisadas y por eso los equipos de Bush y Kerry, han pasado semanas debatiendo sobre los debates. En su celo por evitar situaciones de desventaja, han producido un documento de 32 páginas en el que se estipula todo: los candidatos llegarán al estudio al mismo tiempo, "se estrecharán las manos y se dirigirán sin más hacia su respectivo podium". Cada podium mide 127 centímetros, visto desde la audiencia, pero 121,92 centímetros para el presidente y el senador, porque estarán sobre una pequeña plataforma. La posición de cada uno será equidistante con respecto al centro del escenario y estarán entre ellos a tres metros de distancia; Kerry es más alto que Bush, y al presidente no le conviene que eso se resalte.

Todo eso, y mucho más - los candidatos no podrán dirigirse preguntas entre sí ni moverse por el escenario, una moneda al aire determinará quién empieza y quién acaba, otra decidirá el lado en el que se colocará cada uno - regulará el combate dialéctico. Hasta aquí, ningún inconveniente, porque cada equipo cree haber fijado las reglas que le conviene. Pero el problema surgió ayer cuando las cadenas de televisión conocieron las condiciones que les afectan. "No podrá haber tomas desde detrás de los candidatos, solamente del moderador (...) Los candidatos no podrán aparecer en el aire a no ser que estén hablando (...) No podrá haber tomas de la audiencia, incluidos los familiares de los candidatos".

Ni hablar, dijeron las empresas, sobre todo a la imposición de eliminar los planos del candidato que no está hablando. La



John Kerry, durante una entrevista con una cadena de televisión en vísperas del debate electoral de hoy. / AP

cadena que sirve las imágenes a las demás - en Miami, la Fox dijo, a través de un portavoz, que esta noche seguirán "criterios periodísticos, no restricciones externas". La NBC también anunció que no se siente atada por los acuerdos entre los candidatos, igual que la ABC y la CBS. El portavoz de la CNN dijo que su emisora "se reserva el derecho de adoptar sus propias decisiones sobre la cobertura de los debates, exactamente igual a como se ha hecho siempre".

Acuerdo de los candidatos

En las precauciones de los equipos pesa el daño sufrido por candidatos. Bush padre consultando el reloj en 1992 como si estuviera cansado o aburrido; Al Gore poniendo cara de desprecio a

los argumentos de George W. Bush en el año 2000 - pero las televisiones están decididas a no renunciar a sus posibilidades. Los debates sirven para que millones de personas que hasta ahora no han prestado mucha atención conozcan a los candidatos, y aunque todo está medido y pesado, nunca se pueden anticipar las sorpresas ni controlar las relaciones. Eso es lo que un espectáculo político fundamentalmente televisivo como este no puede eliminar.

La Comisión que organiza los debates intentaba arreglar ayer el problema, pero uno de sus presidentes, Frank Fahrerkopf, dijo a *The New York Times* que los que han firmado los acuerdos son los candidatos, y que la Comisión no tiene autoridad para exigir nada a nadie.

Mientras, George W. Bush aprovechaba ayer su visita a las zonas de Florida devastadas por los huracanes para hacer campaña, y el senador Kerry reconocía en la ABC que cuando dijo que votó en contra de los 87.000 millones de dólares para el presupuesto extraordinario de Irak después de haber votado a favor "fue una forma desarticulada de decirlo". Kerry rectificó además su afirmación del 9 de agosto y dijo que "sabiendo lo que hoy sabemos, no deberíamos haber ido a la guerra".

Tras los sondeos de ayer en los que Bush conseguía una ventaja de 7 y 8 puntos, otro más, del Pew Center, dijo ayer que el presidente tenía un 48% de las intenciones de voto frente al 40% para el senador. En su anterior encuesta, los dos estaban empatados.

LA OPERACION 'FURIA FANTASMA' PUEDE ENTORPECER LA TRANSICION DE IRAK

Lamentablemente, Sadam Husein acertó cuando vaticinó que la verdadera Guerra de Irak sólo comenzaría una vez concluida la invasión. La prueba más clara llegó ayer. Un año y medio después de su triunfal discurso sobre el portaaviones *Abraham Lincoln* y cuando se cumple una semana de su reelección, Bush lanzó la *Operación Furia Fantasma* para «limpiar Faluya de terroristas». Sobre la pizarra, la ofensiva –que obtuvo el visto bueno del primer ministro Alawi– no presenta mayores complicaciones. Flanqueados por sus huestes iraquíes –que estrenan elegantes uniformes en lo que también es una operación de marketing–, los soldados mejor preparados del planeta deberían barrer a los rebeldes. En la práctica, sin embargo, el desenlace de la operación está mucho menos claro.

No exageran quienes comparan el asalto a Faluya con la cruenta y finalmente inútil ofensiva lanzada por el Ejército norteamericano en enero de 1968 para recuperar la ciudad vietnamita de Hue. La alianza de baazistas despechados, militares relegados, muyaidines extranjeros y terroristas islamistas que hoy controla las calles de Faluya se apresta a librar una guerra de guerrillas hasta la muerte. Las tropas de Bush podrán penetrar fácilmente en la ciudad, pero difícilmente puedan evitar ser el blanco de ataques suicidas.

La *Operación Furia Fantasma* corre el peligro de convertirse en una auténtica encerrona para los propios norteamericanos. Cabe recordar que hace seis meses ya intentaron tomar Faluya. En aquella ocasión, la imagen de los cadáveres de civiles

apilados y la revuelta de la población local acabaron obligándoles a batirse en retirada. El otro precedente, la gran operación militar de hace un mes contra Samarra, tampoco sirvió para apagar las llamas de la insurgencia, sino todo lo contrario.

En el plano político, la ofensiva iniciada ayer presenta riesgos aún mayores. Como bien ha advertido Kofi Annan, una escalada de la violencia a tres meses de las elecciones puede perjudicar gravemente el ya por sí difícil proceso de transición política. El asalto de Faluya no sólo refuerza la impresión de la mayoría de la población iraquí de que su país es víctima de una ocupación en toda regla. Si la operación, en lugar de ser quirúrgica, se salda con un baño de sangre –como es previsible dados los poderosos medios militares empleados– la imagen y credibilidad tanto del Gobierno de Alawi como del proceso político en su conjunto quedarán seriamente dañadas.

A ello hay que añadir otro riesgo importante. Además de centro de la insurgencia, Faluya es un símbolo de la resistencia suní contra las pretensiones de hegemonía de la mayoría chií. El asedio y destrucción de la ciudad con la bendición de Alawi puede acentuar la marginación y el victimismo de los suníes, reduciendo todavía más las posibilidades de una reconciliación entre facciones religiosas y étnicas, requisito clave para el éxito de la transición de Irak. Un proceso que jamás llegará a buen puerto si quienes lo dirigen no se ganan previamente «los corazones y las mentes» de los iraquíes. Y eso no pasa por ofensivas furiosas como la lanzada ayer contra Faluya.

EL FÁNTASTICO MUNDO DEL ESPAÑOL DE AMÉRICA: CHILE Y «LA CUARTA». UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA.

ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍNEZ
M.^a D. PALOMAR

INTRODUCCIÓN

El título responde a la experiencia, siempre maravillosa, de encontrarnos con el español enriquecido por otra cultura.

¿Por qué Chile? El principal motivo es la experiencia directa de conocer el país, estar plenamente inmersa en su cultura y sus costumbres durante un largo periodo de tiempo durante el cual hemos podido apreciar el enorme encanto de sus gentes, la belleza de sus rincones y la rica variedad de su español. En Chile nos encontramos con la influencia de un fuerte sustrato lingüístico, los araucanos o mapuches, en su propia denominación, todavía conservan el mapudungun como lengua viva. Loa aymarás hacen lo propio en el norte de Chile. Otras lenguas muy minoritarias están a punto de mortandad lingüística cuando sus hablantes desaparezcan. Por otra parte, Chile ha sido siempre un país de acogida de inmigrantes italianos, alemanes, argentinos y otros países además del español. Su carácter hospitalario hace que estén abiertos a las innovaciones que vienen del exterior adecuándolas a su propia idiosincrasia y a la fonética del español, por lo tanto, hay una gran creación lingüística por prestamos dado que aquellas palabras que son fácilmente asimilables en la lengua española dejen pronto de ser extranjerismos para incorporarse plenamente al lenguaje común.

Por otra parte, el léxico del español hablado de Chile, en especial el de las clases populares, está muy enriquecido por la creación metafórica (jocosa e irónica) procedimiento lingüístico al que son altamente proclives por su carácter.

¿Por qué «la Cuarta»? «la Cuarta» es un diario matutino chileno de tirada nacional que se define así mismo como popular, sin ideología predefinida y que se opone, en el panorama nacional al «Mercurio», diario nacional más dirigido hacia las clases intelectuales altas y marcadamente ideológicas. En el decir de los Chilenos «la Cuarta» es un diario *picante y de rotos* es decir, popular y de clases bajas. Mientras que el Mercurio es un diario de *pitucos o cuicos*, la versión equivalente a nuestro término «pijo».

La presentación y los contenidos de la cuarta responden al modelo europeo, por ejemplo The Sun, es decir, sensacionalista y amarillo, con titulares e imágenes muy llamativas. Incluye las secciones de crónicas, noticias nacionales, la cuarta espectacular, la cuarta deportiva, la vuelta al mundo, noticias internacionales, la barra pop, enviadas por los lectores, la ficha pop, que es la explicación de ciertas palabras de la lengua y su origen, el dedo en la llaga (comentarios y especificaciones de los lectores, el magazine) humor, tv y horóscopos. Esta opción de ser un diario popular hacen de «la cuarta» un recurso idóneo para estudiar, en el lenguaje escrito, las características del lenguaje oral de los chilenos, puesto que no opone resistencia alguna a la incorporación de sus artículos del modo de hablar de la calle. No maquilla el lenguaje oral, sino que lo calca. Una de los apartados más interesantes en el cuarta es la ficha pop de la que antes habíamos. Realizada por el profesor Campuzano responde a una cierta conciencia metalingüística del diario. Por ello nos parece un instrumento adecuado para introducir en las aulas una visión del español fuera de nuestras fronteras. Esto nos permitirá estudiar las características del español de América centrándonos en una de sus modalidades, la chilena, en los diferentes planos lingüísticos y al tiempo introducir en el alumnado en los conceptos básicos de la sociolingüística tales como registro lingüístico, variedades sociales y funcionales de la lengua que el currículo plante para los cursos 4.º de Eso y 2.º de bachillerato especialmente. Este trabajo se presenta como una aplicación didáctica de una unidad del currículo.

Todo ello sin olvidar que la primera intención que nos guía es la motivación que creemos plenamente justificada al hacer cercana una variedad de lengua a través de un texto concreto, actuales y que reflejan cómo una misma lengua es patrimonio de sus hablantes y está marcada por ello.

Así pues, a la vez que estamos estudiando los rasgos propios del español de América estamos estudiando también la cultura.

Las leyes educativas actualmente en rigor recogen en lo referido a la metodología para la enseñanza de la lengua española la reflexión de la lengua siempre a partir de los intercambios lingüísticos reales, por tanto el estudio de los textos de «la Cuarta» en el área de lengua se ofrece como un recurso adecuado.

No olvidemos que la reciente celebración del congreso internacional de la Lengua española en Rosario concluido hace tan sólo unos días, viene a

constatar que el estudio de la lengua española ha trascendido, hace mucho las fronteras del mundo hispánico para convertirse en un fenómeno acorde con las tendencias globalizantes pero al mismo tiempo respetando las singularidades de los pueblos hispanos. Es hora, por tanto, de introducir en las aulas la conciencia efectiva de que el español es patrimonio de todos los hablantes, en la teoría, porque en la práctica, internet y las series llamadas culebrones llevan años demostrando y uniendo a personas de diferentes nacionalidades, separadas por océanos y unidos por un idioma común, el español.

La sociedad demanda cada vez más formación de alumnos preparados para vivir en un mundo global para desarrollar su actividad laboral en cualquier parte del orbe (sociedad de la comunicación). Los hablantes del español tienen una ventaja pues dominan el instrumento de comunicación de cuatrocientos millones de personas. Pueden pasearse por 24 países hablando su lengua materna y volver con su variedad enriquecida. Bernard Shaw definía EEUU y Gran Bretaña como dos países separados por el mismo idioma. En Hispanoamérica no es tan así pero encontramos ciertamente diferencias notables de uso, por ejemplo, de palabras. A mi llegada a Chile me encontré debajo de un enorme letrero que decía *Polla Chilena de Beneficencia*, tuve que darle rápidamente un significado diferente al que mis coordenadas me sugerían. Así me di cuenta que polla significa lotería y que la beneficencia no incluía cierto tipo de servicios.

Vamos a desterrar de las aulas el aburrido concepto de el estudio de la lengua como una acumulación de reglas sintácticas y adentrarnos en el maravilloso mundo de la comunicación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como otras tantas veces, seguimos al maestro Eugeniu Coseriu. Su libro, *el hombre y su lenguaje* nos proporciona con sus brillantes y claras exposiciones el marco teórico en el que nos movemos. Decía pues el profesor rumano que es esencial para el hombre ser consciente de su propia historicidad y de su pertenencia a una comunidad lingüística y esto básicamente es producto del reconocimiento y aprecio de otras lenguas. La comprensión del sujeto humano pasa por la comprensión de la herramienta de comunicación que usa y que lo hace diferente. El mundo se aprehende a través del lenguaje que es una actividad libre, intersubjetiva, base de las relaciones sociales, condición indispensable para el pensamiento y por lo tanto para la interpretación de nuestro mundo y su verdad.

El lenguaje es ante todo energía, es creación, invención, imaginación. Una actividad cognoscitiva que va del objeto al concepto en el hablante y

del concepto al objeto en el oyente. Además de las relaciones significativas, morfológicas y sintácticas, además de las relaciones por derivación composición, existen en el lenguaje relaciones particulares entre palabras, debidas a a asociaciones subjetivas, establecidas de manera esporádica o constante. Esas relaciones que parten de las intuiciones lingüísticas de los hablantes, son las metáforas que categorizan la realidad mediante imágenes surgidas de su fantasía creadora y sistematizadas con el uso y el correr del tiempo.

La metáfora nace como necesidad inherente al ser humano de nombrar aquello que no se puede o aquello que no se debe, es decir, nombrar aquellas cosas que no son fáciles de atrapar en un solo concepto y que son producto muchas veces de intuiciones cognoscitivas y aquellas cosas que la sociedad decide que son tabú o también como necesidad, simplemente, de decir algo de otra forma.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

Nosotros para la aplicación didáctica vamos a exponer brevemente algunos de los objetivos que nos interesa alcanzar en el desarrollo del tema que nos ocupa, regulados, por supuesto, por las administraciones educativas. Estos son:

1. Conocer e identificar las características principales del español de América.
2. Profundizar en el conocimiento de la formación de palabras: composición derivación y préstamos.
3. Desarrollar una actitud de valoración hacia la lengua española en todas sus variedades.
4. Apreciar el uso de la lengua española como instrumento de comunicación (dentro de la globalización que une pueblos por encima de las fronteras geográficas).
5. Conocer la situación del español en el mundo.

En cuanto a los contenidos, pretendemos conseguir con los materiales que hemos seleccionado para la aplicación ver las características del español en América en los rasgos fonéticos, morfosintácticos y léxicos. Analizar los procedimientos de formación de palabras: composición, derivación y préstamos y la rica creación metafórica. Por último, inferir la situación del español en el mundo tras el trabajo de investigación que proponemos en la metodología.

Por lo que a ésta se refiere, se basa en la explotación didáctica de un corpus de textos y ya hemos dicho que «la cuarta» nos servirá como fuente

principal de ese corpus. No obstante, también podemos trabajar con otro tipo de textos, programas de radios, teleseries, cine, internet, etc. Hemos seleccionado estos recursos porque entendemos que tiene un alto poder de motivación en los alumnos por su gran riqueza lingüística y porque las creaciones son francamente divertidas. Hacemos viva la lengua en el uso real y no en las simples características enumeradas en un texto.

Así pues, vamos a continuar con las actividades que proponemos.

1.ª Actividad: observamos la variedad chilena del español a través de «la cuarta».

– *Plano Fonético-fonológico.*

Este Plano es el que menos podemos explotar al trabajar con textos escritos. Sería preciso ayudarnos de grabaciones de teleseries, por ejemplo la afamada «Machos» que tan bien conocían nuestro alumnos el año pasado. De tomas maneras, queremos resaltar una característica ya señalada anteriormente de la «cuarta» y es que en su intento de reflejar fielmente el lenguaje oral, llega a reproducirlo gráficamente hasta el punto de intentar la transcripción fonética

- chuaaaaataaaa» «pa' picár»
- «de un tiempo a esta parte cerraste las puertas de la prensa, ¿a po' qué? (reproduce el lenguaje infantil)

Entre los rasgos que observaremos serán:

- Confusión de s/z, compartida con el resto de América y parte de España (pero también se observa el ceceo entre algunas poblaciones de huasos, gente del campo)
- /r/ fricativa asibilada chicheante: *Atroz, cuatro, otro.*
- Caída de la -d intervocálica, propia de las hablas meridionales
- Sustitución de la la prepalatal africada sorda /ç/ por la prepalatal fricativa /sh/ de **shilenos de corazón, *shicha*
- No pronunciación del grupo ns: *intituto, intalar*
- Aspiración de -s al final de palabra o intervocálica.

– *Plano Morfosintáctico*

- «Con la boca abierta por la sorpresa el José no alcanzó a evitar que el acero se le hundiera primero en el pecho y después en el costado (...) Ahora la Tabita está presa y el José tranquilito bajo tierra»

Este es un ejemplo de aun rasgo característico en la morfología de los chilenos, la utilización del artículo delante de los nombres propios. Podemos decir que su uso está extendido entre todas las clases sociales y tiene una consideración peyorativa la no utilización que se interpreta como una cursilería.

- Tratamiento de usted con valor afectivo: *¿cómo durmió? No me hable leseras.*
- Un rasgo muy característico es la flexión verbal. La segunda persona del singular del presente del indicativo se transforma en -ái para las terminaciones en -ar, y en -ís para las terminaciones en -er e -ir.:
- *disparai tú o yo? -¿cómo te tomái la fuga de tus figuras?*
- *puchas que te querís oye-a la larga tenís que acostumbrarte.*
- *te subis por el chorro*
- Uso de «luego» por «después» *Luego que terminó la función subieron a felicitarlo.*
- Uso del vos para interpelar o lo que ellos llaman retar: *¿vos qué te creís? ¿y vos qué?*

- Plano Léxico-semántico

En este plano nos encontramos con un filón informativo en el que podemos hacernos con una riquísima mina de recursos para estudiar los diferentes aspectos del léxico. Esto es: la formación de palabras por derivación, composición y apócope. El patrimonio léxico está formado por arcaísmos, barbarismos o prestamos, chilenismos germanismos, neologismos, y por supuesto la creación de expresiones mediante eufemismos y disfemismos y sobretodo, la creación metafórica.

La formación de palabras. La derivación. La adición de sufijos es harto frecuente en el español de Chile, tanto para indicar afectividad o desprecio como para crear nuevos sentidos.

- «valiente torito huyó del matadero y dejó la crema en Rancagua»y
- «su taíta» «la pantroncita» - matiz afectivo
- «millones de pesacotes» «bototos, cototodos». Matiz aumentativo
- «ayudando a que los cesantinis recuperen sus estudios» y «a la cibercana dos pijes computines que robaban con tarjetas de mimbre». Imitación extranjera, italiano.
- «después de un trimestre flojón vendría un segundo fortacho»; «Además de los pagos en efectivo, la jefacha dijo que las fuertes.». Matiz despectivo
- «el combineque de los astros» y «Mientras Silva se devanaba los sesos sacando datelis en el portal de chilenet.cl.».

- deformación de palabras con matiz jocoso.
- «en junio tendríamos los temporales más cototos, según los caperuzos de la ONEMÍ» De un extranjerismo como capo, jefes, derivan la palabra con matiz jocoso.

COMPOSICIÓN

En los siguientes ejemplos se produce varias formaciones de palabras bastante curiosas.

En *Cibercana*, tenemos un neologismo más una palabra del coa, lenguaje carcelario que significa, prisión o cárcel. *Piedragógico* es una deformación jocosa de pedagógico que hace referencia a la actitud de los integrantes de la facultad de pedagogía que en las huelgas contra la dictadura pinochetista eran famosas por sus pedradas. *Raspacacho*, es una palabra formada por raspa y cacho del italiano cazo, significa coscorrón. *Porfa*, formada por la preposición más el apócope de favor. *Mansaca* y *aprecué* son dos palabra compuestas formadas la primera por una lexía más el apócope de otra *mansa cagada* y la segunda por una lexía compleja acertada cada uno de sus miembros *apretar el culo*. La primera significa que algo queda en estado lamentable y la segunda significa salir pitando o estado de alarma: pagarán *un billete por echar al agua a jefes que aprecué* que huyeron, referido a los jefes de Sadan Husein

APÓCOPE

En el diario de la cuarta hay gran cantidad de palabras acertadas con intención clara de informalidad o de hacer más cercana la noticia: *munis*, *polis*, *secre de defensa*. El mismo *presi* de Chile, Ricardo Lagos es llamado don Ricky.

El Léxico Patrimonial: Arcaísmos, barbarismos o préstamos, lenguaje de germanía o coa, chilenismos y neologismos que por ser los mismos que en España no los vamos nombrar. Quizás tan sólo apuntar *celular* o *computadora* por móvil y ordenador.

Arcaísmos: Este fenómeno es muy común en toda Hispanoamérica. Cuando se *bota* se tira o se arroja. *Pararse* no es dejar de moverse sino ponerse de pie. (*vamos chantando la moto si no me paro y me voy*) *La plata*, no es el metal precioso sino el dinero y allí no se paga sino que *se cancela*.

Barbarismos o Prestamos de otras lenguas: Ya decíamos que Chile es país de acogida de alemanes, italianos, argentinos además de españoles y otros pueblos, por lo que no es de extrañar que existan numerosos presta-

mos. A parte la influencia del inglés que todos sufrimos. En Chile las cervezas se piden por *schop*. La *colación* es un almuerzo ligero que a veces se lleva en la *sanguchera*. Algunos restaurantes tiene *happy hour*. *Cachar* es entender, comprender. El fontanero es llama *gásfiter*. Si se compra un *grosso computador* se compra un gran ordenador. Si algo viene *con tutti* es que viene completo.

De las lenguas precolombinas conservan la *trutruca*, *el cultrún* la mayoría de los nombres de las poblaciones *Arica*, *Atacama*, *Elki*, *huechipango*, *bio* –*bio Huenchullán* *Pailahuan Chuquicamata*. Y nombres de animales, plantas y comidas, *ruca*, *muday quillay*. El *lonco*, es el jefe, y *winka* es malo, literalmente significa el hombre blanco. *La machi* es la curandera

Lenguaje de Alemania. El Coa. Como anteriormente mencionábamos el lenguaje Coa es el llamado lenguaje carcelario. Este lenguaje de germanía ha traspasado sus fronteras sectarias y ahora es conocido y empleado por gran parte de la población, fundamentalmente los *lolos*, *cabros* los jóvenes, en definitiva. Hay una gran cantidad de términos, tómese cómo ejemplo *longhi*, loco o *machetero* los pankies que piden dinero en la calle. *guanaco* los camiones antidisturbios que arrojan agua a grandes potencias, el *guanaco* es una especie de llama que es famosa por escupir, *lo silones*, (las fuerzas especiales antidisturbios) Recordemos que los silones era el ejercito de Dark vaider de la guerra de las galaxias. *Poner la mano* dar la vida o proteger se usa entre delincuente.

Chilenismos: Obviamente este es un gran campo de léxico patrimonial. Ya que refleja como ninguno la cultura, el modo de vivir, los hábitos, las creencias de un pueblo con un devenir histórico determinado. Aquí nos vamos a encontrar nombres dedicados a la comida típica del país: *pastel de choclo*, *porotos con rienda*, *charquican*, *humitas*, *la palta*, *callampa* (*valei callampa*, significa, no vales nada a los animales, *jaiba*, *picorocos*, *locos*, *choritos araña pollito*, al vivir diario que incluye la organización de la vida de un pueblo a *las animitas*, se les piden favores casi imposibles cuando la desesperación llega, *la barra labura* cuando tiene *pega*. La casa Santiaguina de Pablo Neruda se llama la *chascona*, por su mujer que siempre tenía el pelo siempre enredado. *La guagua pasa a cabro cuando crece*, luego se transforma en *lolo*, cuando hace el servicio militar es *pelao* y luego *gayo*. Si se convierte en padre será *el viejo* y en su tercera edad será *el taíta*. *Las ampolletas* se cambian cuando se funden. *Tomamos* (nunca cogemos, no olvidemos el sentido sexual de «coger» en América) *la micro* y *los colectivos* para movernos por la ciudad En cuanto a sus manifestaciones culturales pueden ser *fomes* o *pegarse el condoro* personaje de una tira cómica que representaba a un cóndor y que siempre estaba metido en líos) por cualquier razón, *Las funas* son bastante habituales contra antiguos mandatarios que participaron en el asesinato de los chilenos contrarios a Pinochet. *Los pacos* son los carabineros. *Se*

quema el judas en semana santa, durante la dictadura representó a Pinochet, y ahora depende de quién crean los chilenos que es el traidor de turno para que le pongan su *caracho o paño*. Más que enseguida, todo se hace *al tiro* y un chileno es rápidamente reconocible por sus *ya poh, sí poh o no poh*.

EUFEMISMOS / DISFEMISMOS. LA CREACIÓN METAFÓRICA

Según Coseriu, el lenguaje es una actividad creadora cognoscitiva que se realiza mediante símbolos. EL conocimiento lingüístico es muchas veces un conocimiento metafórico, es decir, un conocimiento mediante imágenes. La realidad la clasificamos estableciendo analogías ente vocablos que deben haber surgido en un momento particular de a fantasía creadora de alguien. Ese nuevo símbolo se ha sistematizado al socializarse y repetirse por una comunidad. Las imágenes responden a una identificación que puede ser momentánea, o a la hiperbolización de un aspecto concreto del objeto, o la identificación entre contrarios que tiene efectos irónicos y jocosos evidentes. Esa creación, inherente al lenguaje por definición puede deberse a razones de prestigio social o razones culturales, al tabú lingüístico que es un factor de creación muy importante y que tiene que ver con las partes del cuerpo, las enfermedades, los defectos físicos, la muerte, los dioses. Se crean eufemismos y disfemismos dentro de las mismas metáforas porque se quiere nombrar suavemente el objeto sustituido en cuestión o desagradablemente en el caso del disfemismo también hay creaciones de tipo metonímicas como la parte por el todo.

Vamos a empezar, pues con los eufemismos y disfemismos.

El acto sexual es fuente inagotable de creaciones metafóricas eufemísticas, unas veces y otras disfemísticas «sudor de pecho» o «hacer barrito con la guatita» (barriguita) son ejemplos de la primeras. Una marcadamente disfemística que realmente se considera muy soez es «poner a pelear los chascones». Ya explicamos que chascón significaba despeinado, saquen ustedes sus propias conclusiones. En estos casos tendremos que tener cuidado en los textos que damos al alumnado, sobre todo de cuarto de la ESO, el bachiller está más preparado para analizar estos temas.

Siguiendo con el tema sexual también común las invenciones para denominar la tendencia sexual. «Quemarse el arroz», «tener patitas de chanco» «tener la mano quebrada» significa que uno es homosexual. Si *se gasta parejito* implica que la opción sexual es la bisexualidad.

Dios es el *Pulento*, porque es todopoderoso. La muerte es *la pelá*, el ataúd el *pijama de palo* y el cementerio es *el patio de los callaos*.

En cuando a las metonimias, *la pierna suave* y *la pierna peluda*, hacen referencia a la mujer y al hombre respectivamente: «irá con su pierna suave a ver las estrellas»

El chileno es especialmente proclive a la creación metafórica, fuente inagotable de analogías significativas. Las encontramos en los más diversos órdenes de la vida.

Si a uno le intentan vender *la pescá o la pomá* lo intentan convencer de algo con argumentos falsos, es decir *juegan chueco* (no se es correcto), por lo que uno al caerle la teja «(darse cuenta) se pone hecho un quique» (se enfada) y puede *sacarle la cresta o la chucha* (dar una golpiza) Eso *si no le faltan palitos para el puente o es amermelado* (es tonto) y la mentira pasa *piolita* (pasa desapercibida) o puede que realmente el gayo en cuestión se ría de los peces de colores. Le importe un bledo.

A una *copuchenta bocona* (cotilla o supercotilla) se le *abre bastante el tarro* (es bastante indiscreta y con harta frecuencia *se le cae el casette o el compac disc* (habló más de la cuenta).

Tener manos de guagua o rezarle a la virgen del puño, es ser bastante tacaño, pero *tener mano de chaya* es como tene agujeros en los bolsillos.

Uno puede *quedarse con el muerto* (quedarse con el problema) y *poner pecho a las balas* (asumir responsabilidades) o *ser el choro de las playas* (ser mas chulo que uno cho) y *sacarse los balazos* (evadirlo).

Cuando nos quejamos de los dolores, a ciertas edades conviene *hacerse frieguitas con el carnet*.

Tres cucharadas y a la papa (resumamos). El campo metafórico es prácticamente inabarcable. Son cientos de figuras que ya han pasado al decir popular. Muchas de ellas tienen raíces culturales del país y son difíciles de traducir. Sin embargo otras pueden ser compartidas porque tienen la base común de la experiencia cultural, sino occidental por lo menos panhispánica. Todas ellas son la expresión de un pueblo que usa la lengua española y ese uso aumenta la riqueza de todos los hablantes.

2.^a Actividad: Comparar los datos obtenidos procedentes de otros medios de comunicación americanos y españoles.

Podemos visitar a través de internet otro tipo de prensa como *El Mercurio* de Chile, *La nación* de Uruguay o de México, *Clarín* de Argentina, etc. Así contrastamos los datos que tenemos y añadimos otros nuevos. De esta manera conformaremos un panorama de las características lingüísticas panamericanas y algunas exclusivas de algún lugar. Se puede hacer el seguimiento de una noticia internacional en varios periódicos de las distintas naciones.

Con esta actividad conformaremos los contenidos conceptuales objeto de estudio a través de los contenidos procedimentales y al tiempo iremos despertando una actitud de valoración hacia la reflexión lingüística.

3.ª Actividad. Producción de textos.

En esta actividad se trata de reproducir modelos de creación aprendidos. Es decir, actualizar en la lengua de los alumnos los recursos vistos. Se les pedirá que redacten una noticia utilizando las expresiones del español americano y de España., con lo cual aplicarán procedimientos de creación propios. Más tarde se leerán en clase y podrá comprobarse que si los recursos han sido utilizados correctamente, los textos serán perfectamente inteligibles. Con esto integramos la noción apuntada al principio del hecho enriquecedor que supone el conocimiento de las diferentes variedades de una lengua y al mismo tiempo damos cabida a la creatividad de los hablantes.

CONCLUSIÓN

Los textos de «La Cuarta» con los que hemos estado trabajando daban para más. No sólo permitía un análisis morfosintáctico o léxico-semántico (que tampoco hemos hecho en profundidad), además podríamos haber visto recursos de tipo textual, coherencia y cohesión, por ejemplo, o de tipo estilístico. Pero siempre hay que centrarse en un punto de vista y esta comunicación no es eterna, A Dios gracias, o al Pulento como ustedes prefieran. Como suele decirse, esto es sólo un botón de muestra susceptible de ser transformado en toda una tesis. «La Cuarta» ya ha sido objeto de este estudio en Chile. Queda por decir que este trabajo es producto del amor. El amor por nuestra lengua, la española, por la gente que nos enseñó a amarla y por las personas que nos mostraron otra variedad del español y nos abrieron su casa cuando estuvimos fuera del hogar.

Quisiéramos terminar con una cita de Coseriu que sintetiza esto de lo que hemos estado hablando y que se corresponde con nuestra ideología lingüística:

«La alegría, la tristeza, el dolor, el miedo del hombre, su manera de considerar el mundo y su actitud hacia él, todo esto se refleja en la palabra, en el acto de creación lingüística. El hombre conoce y al mismo tiempo piensa y siente, estableciendo analogías inéditas en la intuición, como en la expresión, analogías que contienen y manifiestan su modo peculiar de tomar contacto con la realidad. Las creaciones individuales se imitan y en la imitación se difunden y se vuelcan en el patrimonio lingüístico de una comunidad»

UN ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: NOTAS PARA SU ATENCIÓN EN EL AULA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

MARÍA DEL CARMEN HOYOS RAGEL

Expresiones como *atención a la diversidad*, *en favor de la diversidad*, *apoyo a la diversidad*, *programas para la diversidad*, etc., son muy frecuentes entre las personas ocupadas en la educación o preocupadas por ella. El término *diversidad* puede parecer unívoco, pero podemos plantearnos: ¿estamos realmente de acuerdo en su significado cuando lo utilizamos?, ¿qué queremos decir cuando decimos lo que decimos?, ¿qué entendemos cuando nos lo dicen?

El tópico *diversidad* nos lleva a plantear, al menos, tres paradojas:

- 1.^a Una educación igualitaria, común, que sin embargo, *respet*a las diferencias, *se adapta* a esas diferencias.
- 2.^a Cómo compaginar la eficacia educativa, la *calidad* educativa que premia la competitividad y el individualismo, con la solidaridad que debe suponer la atención a la diversidad.
- 3.^a Cómo analizar nociones del tipo *normalización*, *integración*, *diversidad*, *interculturalidad*, *multiculturalidad*..., esto es, todo aquello que no se ajusta a lo *normal*, y conjugarlas con la incertidumbre, el desconcierto o el recelo del profesorado.

Los problemas escolares concretos, y los educativos en general, no son independientes de una compleja y confusa red de contradicciones, paradojas, compromisos y urgencias que se formula desde instancias políticas, sociales, económicas e ideológicas que confluyen en un ámbito espacio-

temporal concreto. Para situar la cuestión en su justo término, habría que destacar que la población escolar no solo es *diversa*, sino *socialmente desigual*, y a veces la terminología psicopedagógica puede intentar ocultar esa realidad. Así, psicologizar la práctica educativa, en detrimento de explicaciones sociológicas, puede conducir a esas paradojas. Solo reconociendo la desigualdad social y cultural se puede plantear qué medidas, *además de las educativas*, habría que adoptar para una mayor igualdad, y en qué grado la educación puede contribuir a ello. En nuestro ámbito, hoy parece claro que un currículum comprensivo puede evitar diferencias o clasificaciones prematuras en las distintas redes del sistema escolar, que inevitablemente reproducirán las de la estructura social. Pero si hay una diversidad de entrada (que parece inevitable) y se continúa con un tratamiento didáctico homogéneo y uniforme, se estaría consagrando o acentuando la exclusión social bajo la expresión fracaso escolar. Se individualizan problemas que son sociales y luego se puede atribuir el fracaso escolar solo a razones pedagógicas: o han fallado los alumnos o la responsabilidad recae en el profesorado (no se han adaptado bien las ACI, se ha evaluado sin referencias a criterios individuales, no se han secuenciado bien los contenidos...).

LA DIVERSIDAD EN EL MARCO LEGAL

En el siglo XX, con la llegada de la obligatoriedad de escolarización, se detecta que hay alumnos que no pueden seguir el ritmo normal de clase y surge la *pedagogía diferencial*, la *enseñanza especial*. Se clasifica a los alumnos y se segregan en clases especiales; pero en 1958, en Dinamarca, se incorpora el principio de normalización o la posibilidad de que el deficiente desarrolle un tipo de vida normal tanto como le sea posible y se procede a su integración escolar, y esta concepción influye fuertemente en los planteamientos de la reforma educativa en España. A su vez, en 1978, el informe *Warnock* es decisivo para España (por ejemplo, es el punto de referencia para los ideólogos de la reforma como Marchesi, Coll, Gimeno, etc.) y apostaba por que el derecho a la educación supone un fin de igualdad; todos tenemos necesidades educativas diferentes; la Enseñanza Especial no es paralela y debe integrarse en el currículo ordinario; no existen deficiencias, sino necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje; surge el profesor de apoyo, que sustituye al profesor de Enseñanza Especial; sostiene el principio de *escuela inclusiva*, esto es, no basta con la integración en el espacio físico, se necesita la integración social); surge el *Plan Nacional de Educación Especial* que define esta enseñanza como:

«El tratamiento educativo que los deficientes e inadaptados reciben para el desarrollo de sus capacidades personales, que le permitan una incorporación a la sociedad tan plena como sea posible, servirse a sí mismo y sentirse útil».

El complemento básico es la famosa Ley 13/1982, de 1 de abril, de Integración Social de Minusválidos (LISMI), que desarrollaba el artículo 49.1 de la Constitución de 1978: abordaba la integración de forma global, desaparecía progresivamente la Enseñanza Especial como subsistema diferenciado, pero mantenía este tipo de enseñanza en casos extremos: discapacidades complejas o severas, déficits sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severas, discapacidades que no pueden ser atendidas por los padres.

Desde los planteamientos teóricos de la llamada *Escuela Comprensiva* se establece en España, muy recientemente, la atención a las necesidades educativas individuales y la concepción del fracaso escolar como consecuencia del ámbito social que, si está degradado, afecta a todos sus miembros. De esta forma, el RD 1174/83, de 27 de abril de 1983, trata de *compensar* a los alumnos que han sido marginados por el propio sistema; aunque será la Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990) la que dedique todo el Título V a la compensación de las desigualdades. En ella se sustituye el concepto *integración* por *escolarización* y se acuña *atención a la diversidad*.

La compensación educativa se recoge en el artículo 63.1, en el que se hace efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, puesto que trata de reforzar la educación en colectivos o lugares donde haya desigualdades de tipo social, económico, geográfico, étnico o de otra índole. El 65.1 señala que, excepcionalmente en Primaria y Secundaria, se puede escolarizar en otros municipios para asegurar la calidad de las enseñanzas, con transporte escolar e incluso internado gratuitos.

También el Título I, de las enseñanzas de régimen general, contiene el capítulo V sobre la educación especial (artículos 36.1 y 37.1). El artículo 36.1 subraya que el sistema debe dotar de recursos a los alumnos con *necesidades educativas especiales* permanentes o transitorias y que esas necesidades se regirán por los principios de normalización y de integración escolar. El artículo 37.1 expresamente recoge que el centro debe contar con medios y profesores especializados para la realización de Adaptaciones Curriculares; la escolarización en centros específicos es excepcional; periódicamente se revisará la posibilidad de integración en un centro ordinario y se favorecerá a los padres en la toma de decisiones de hijos con necesidades educativas especiales.

Si la Educación Obligatoria es *comprensiva*, supone ofrecer las mismas oportunidades de formación con independencia del origen social o sus

características individuales; la comprensividad no es contraria a la diversidad, es complementaria. Por eso, el Real Decreto 696/1995, de 8 de abril, sobre ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, recoge el cambio conceptual de la LOGSE y ya no existe la educación especial, sino las necesidades educativas especiales; los anteriores Programas de Desarrollo Individual (PDI) desaparecen y dejan paso a las Adaptaciones Curriculares, que serán temporales o permanentes, y en algunos casos individuales (ACI) y se incluyen en el Proyecto Curricular de Centro, y los equipos de orientación se dividen en temprana, general y específicos.

Una concreción más radicalizada de esta concepción se desarrolla en las propuestas de las llamadas *escuelas inclusivas*, que tienen su origen en el movimiento crítico que caracteriza el final de los 80 en Estados Unidos y que en España cristaliza con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*.

Por su parte, en el ámbito autonómico que directamente nos afecta, la *normativa andaluza* que trata de adecuar los principios y finalidades esbozados es, en primer lugar, la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía (*BOJA* núm. 45, de 17 de abril de 1999), que, a su vez, actualizaba y regularizaba actuaciones previas como la Ley 2/1988 de Servicios Sociales de Andalucía, el Plan Andaluz de Salud, Plan de Servicios Sociales, Plan de Ordenación de la Red de Centros de atención a personas con discapacidad psíquica, el Plan Andaluz de Formación Profesional y el Programa de integración escolar para el alumnado con discapacidad, cuyo Título III, artículos 14 a 18, está dedicado a la atención de las necesidades educativas especiales:

- Derecho a recibir la atención educativa específica derivada de la necesidad educativa especial.
- Derecho en etapas obligatorias o no a:
 - Prevención, detección y atención temprana.
 - Evaluación psicopedagógica de necesidades y evaluación de aprendizaje.
 - Uso de sistemas de comunicación alternativos.
 - Utilización de nuevas tecnologías.
- Prioridad de escolarización en etapas educativas obligatorias o no.
- En el nivel universitario se podrán cursar, con adaptaciones, determinadas materias que no impidan desarrollar los objetivos de los planes de estudio.
- Orientación tras la ESO sobre posibilidades de formación e inserción laboral.

En segundo lugar, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (*BOJA* núm. 140, de 2 de diciembre de 1999) que se justifica como posibilidad compensatoria en el marco del nuevo sistema educativo, aunque el concepto de *compensatoria* queda subsumido en el más general de *solidaridad* o *conjunto de actuaciones que permiten que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, garantizando la igualdad de oportunidades* y que *cada uno de los andaluces consigan desarrollar el máximo de sus capacidades personales*. Se dirige a los siguientes grupos de población:

- a) Población escolar con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales:
 - Atención temprana
 - Alumnado con discapacidad
 - Alumnado con sobredotación.
- b) Población escolar en situación de desventaja en el medio urbano.
- c) Población escolar en situación de desventaja en el medio rural.
- d) Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales.
- e) Población escolar procedente de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y trabajadores itinerantes.
- f) Población escolar que por decisiones judiciales o razones de enfermedad no pueda asistir al centro educativo.

Contempla los siguientes programas fundamentales:

- Educación compensatoria en centros que escolaricen alumnado de sectores sociales desfavorecidos.
- Lucha contra el absentismo escolar y el analfabetismo.
- Colaboración y apoyo familiar.
- Programas de Garantía Social, vinculados a la oferta del entorno.
- Renovación e investigación pedagógica.
- Formación del profesorado y elaboración de materiales curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, la promulgación en el ámbito estatal de la nueva ley que reforma la reforma supone una ruptura radical con todos estos planteamientos normativos porque, evidentemente, parte de presupuestos ideológicos bien diferentes. Se trata de la *Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (*BOE* núm. 307, 24 de diciembre de 2002).

En la *Exposición de motivos* establece que el sistema educativo se organiza en torno a cinco ejes fundamentales:

- 1.º Valor del esfuerzo y exigencia personal (deber de la disciplina y respeto al profesor).
- 2.º Orientar e intensificar los procesos de evaluación de los alumnos, profesores, centros y del sistema en su conjunto (*evaluación* como identificación de errores y aciertos).
- 3.º Reforzar un sistema de oportunidades de calidad desde la Educación Infantil hasta los niveles postobligatorios y, sobre todo, «El sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes; necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos». La *diversidad* del alumnado aconseja «una cierta» variedad de trayectoria, pero que asegure la adquisición de competencias para las posteriores etapas educativas, formativas o laborales.
- 4.º La relación profesor-alumno es el núcleo de la educación, por eso, las políticas dirigidas al profesorado son decisivas para la eficacia y eficiencia de los sistemas de educación y formación: buenos estudiantes para la profesión y retener a los mejores profesionales con la consideración social y la dimensión científico-pedagógica.
- 5.º Desarrollo de la autonomía de los centros educativos.

Así, el marco general del sistema se desglosa:

- El Título Preliminar contiene los principios básicos para la calidad.
- El Título I redefine la estructura del Sistema Educativo (Educación preescolar)
 - Distingue Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
 - Educación Secundaria en los dos últimos cursos, con medidas para *diversas aptitudes* e itinerarios diferentes (Programas de iniciación profesional).
 - Bachillerato con modalidades y prueba general para obtener el título.
 - El capítulo VII del Título I presta atención a los alumnos extranjeros, a los superdotados y a los que presentan «necesidades educativas especiales» (con una o varias discapacidades).
- El Título II regula la enseñanza de idiomas.
- El Título III la enseñanza de adultos
- El Título IV se dedica a la función docente con distinción de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Catedráticos, desde los cuales se podrá acceder al cuerpo de Inspectores.
- El Título V sobre organización y dirección de centros.
- El Título VI sobre evaluación del sistema educativo.
- El Título VII está dedicado a la inspección del sistema.

El artículo 7.1 describe los *principios generales* del sistema educativo y sus niveles:

Enseñanzas de régimen general:

- Educación Infantil (carácter educativo-asistencial)
- Educación Primaria
- Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y formación Profesional de grado medio). Esta enseñanza y la anterior constituye la *Enseñanza básica* de 10 a 16 años (artículo 9.1).
- Formación Profesional de grado superior

Enseñanzas de régimen especial:

- Enseñanzas Artísticas
- Enseñanzas de Idiomas
- Enseñanzas Deportivas

El punto 5.1 señala: «Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con necesidades educativas específicas».

Los alumnos con quince años, con adecuada orientación educativa y profesional, pueden optar por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos (artículo 26.0, en tercer curso dos: Tecnológico y Científico-Humanístico; en cuarto tres: Tecnológico, Científico y Humanístico), aunque permanecen en el sistema en un *programa de iniciación profesional* (artículo 27.1).

El artículo 29.1 establece que cada uno de los cursos de ESO puede repetirse una vez si el número de asignaturas no aprobadas en la prueba extraordinaria es superior a dos.

Como apuntábamos, el capítulo VII trata de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas y consta de cuatro secciones: Principios, extranjeros, superdotados y necesidades educativas especiales.

La «desventaja social» no puede ser motivo que impida el logro de los objetivos de educación y formación. Por eso, el artículo 44.1 regula el «ámbito» de las necesidades educativas especiales, bien:

«por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración».

Los artículos siguientes (45.1, 46.1, 47.1 y 48.1) establecen quién valora las necesidades (profesionales de distintas cualificaciones que integrarán a estos alumnos en «grupos ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada»), cuánto puede durar la escolarización (excepcionalmente hasta los veintiún años), los recursos de los centros (desde el personal a la eliminación de barreras de todo tipo) y la integración social y laboral con ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos. En coherencia, el artículo 65.1, que establece las tipologías de centros, recoge centros de Educación Especial (h).

El Ministerio de Educación y Ciencia presentó en el mes de septiembre de este año el documento *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate* (Madrid: MEC, 2004) como una contrapropuesta de la *LOCE*. En su punto cuarto trataba el problema «Diversidad de alumnos, diversidad de soluciones en la Educación Secundaria Obligatoria» (págs. 48-62), en él se apuesta por la igualdad del alumnado y el éxito como objetivo para todos.

Al proporcionar datos estadísticos, reconoce que la obtención del actual título de graduado en educación secundaria alcanzado por el 74,4% no es comparable con datos anteriores, aunque apuesta por el optimismo: «se ha mejorado considerablemente, si bien las cifras españolas se encuentran aún lejos de las tasas de terminación de estudios que alcanzan otros países de la OCDE y la Unión Europea» (pág. 49). Inmediatamente se hace referencia al problema de la diversidad que se explica por la *extensión de la escolaridad obligatoria*, la procedencia de contextos socioculturales y entornos familiares diferentes, expectativas educativas, aptitudes cognitivas, sociales y personalidades muy diversas. En el *diagnóstico* se establecen los siguientes grupos:

- Alumnos con problemas de aprendizaje y tasas elevadas de abandono o terminación de estudios sin titulación: por retraso acumulado en la etapa anterior, escasa valoración del sistema educativo o rechazo activo (alumnos conflictivos, en los que influye la despreocupación de sus familias).
- Jóvenes inmigrantes que se integran en un determinado nivel educativo por su edad.
- Alumnos que habiendo alcanzado los objetivos de la etapa anterior, tropiezan con dificultades en la ESO (adolescencia como causa de pérdida de motivación y fracaso escolar).
- El grupo mayoritario es el de aquellos que obtienen resultados positivos o aceptables, no se pueden olvidar y hay que facilitarles los mejores resultados posibles.

- Alumnos con necesidades educativas especiales con atención específica y aquellos con capacidades superiores a las habituales que necesitan desarrollarlas.

Entre las *medidas* (pág. 52) destacan las de carácter psicopedagógico y curricular, es decir, la adaptación del currículo; junto a ella la composición de grupos flexibles (con desdobles o divisiones en algunas materias o materias optativas), esto es, la actual diversificación curricular. Sin embargo, la posibilidad de *itinerarios* de la *LOCE* se problematiza por su escasa flexibilidad para atender a la diversidad de intereses personales y por la jerarquización entre itinerarios (algunos más prestigiosos que otros) y se propugna una *diversidad de opciones y de programas educativos adaptados a las aptitudes, condiciones e intereses de los alumnos* (pág. 53), mediante la combinación de adaptaciones curriculares, desdobles de grupos, materias optativas y programas de diversificación, es decir, un *modelo flexible*.

Para los alumnos que, a pesar de todo, se autoexcluyen quedan los programas de garantía social (en sus modalidades de iniciación profesional, de formación y empleo, talleres profesionales e impartidos en centros educativos, ayuntamientos, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales), aunque tienen el problema de la titulación final que la *LOCE* concede como graduado en educación secundaria al final de estos programas de iniciación profesional (una contradicción no resuelta ni en la Ley ni en el actual documento). La solución estaría en las *pasarelas formativas* entre estos programas y los niveles de educación general y profesional para flexibilizar el acceso (pág. 55).

Para el grupo de alumnos con problemas de conducta y rechazo, hay que atender a dos principios: prevención y actuación en el entorno familiar y procedimientos de atención sobre expectativas educativas [sic, no sé qué quieren decir] para avanzar en un entorno y organización que acepten mejor (pág. 56). El principio general que rige es el de la integración como alumnos con necesidades educativas especiales. En casos extremos, deben ser atendidos en espacios adecuados por profesionales distintos a los profesores (educadores, trabajadores sociales, servicios sociales, de salud y juventud), se deben implicar los ayuntamientos [sic, pág. 57].

Se realizan diez *Propuestas*:

1. La diversidad se contemplará en los cuatro cursos de la ESO con adaptación curricular, división o desdoble de grupos en matemáticas y lengua extranjera, oferta de materias optativas (con una segunda lengua extranjera).
2. A partir de 3.º de ESO modelo flexible para atender las necesidades con dos opciones alternativas en matemáticas y primera lengua extranjera.

3. En 3.º y 4.º programas de diversificación curricular previo informe pedagógico y aprobación de las familias.
4. Programas de tutoría por pares y de mentores, iniciativas de innovación y experimentación [escuelas aceleradas].
5. Los mayores de 16 años y menores de 21 sin objetivos ni titulación, pero con programas de iniciación profesional podrán obtener el título de graduado en ESO con pasarelas formativas (intervendrán ayuntamientos, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades supervisadas).
6. Los alumnos con problemas graves de conducta necesitarán el apoyo de otros profesionales, otras administraciones e instituciones.
7. Los inmigrantes se integrarán teniendo en cuenta sus circunstancias, historial académico... en el curso más adecuado.
8. Habrá un Observatorio para el seguimiento de la educación intercultural.
9. Las Administraciones promoverán actuaciones de aceptación para centros con una cantidad significativa de alumnos con problemas de rechazo escolar.
10. Programa experimental en zonas y centros de atención preferente, en colaboración con otras Administraciones.

FUENTES DE DIVERSIDAD

Aparte de las diferencias debidas a factores relacionados con deficiencias de tipo sensorial, motor, intelectual o de conducta y que por sus peculiaridades exigen un tratamiento pormenorizado y especializado, podríamos agrupar las fuentes de diversidad en tres categorías distintas:

- a) Por el sexo: igualdad de oportunidades y educación no sexista.
- b) Por la cultura de procedencia: pertenencia a grupos étnicos, religiosos, lingüísticos y culturales.
- c) Por los factores que inciden en el aprendizaje:
 - Estilo de aprendizaje
 - Competencia instrumental
 - Conocimientos previos
 - Estrategias de aprendizaje
 - Motivación para aprender
 - Autoconcepto
 - Grupo-clase
 - Equilibrio personal
 - Contexto escolar

- Entorno familiar
- Contexto social cercano

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La atención a la diversidad, a pesar de constituirse en uno de los pilares básicos en torno a los cuales gira nuestra actual reforma educativa, continúa siendo la gran asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. Trascender los límites del espacio político-ideológico de la normativa legal en materia educativa y situarnos en el espacio real de los centros y prácticas pedagógicas, constituyen un reto profesional y personal por construir una educación más justa, más solidaria y más respetuosa con las diferencias.

La necesidad de ese compromiso es aún más relevante en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, por las características que la propia reforma le ha conferido: la voluntad de universalizar una oferta educativa obligatoria hasta los 16 años posee un profundo contenido social, desde el momento en que se propone evitar discriminaciones y segregaciones tempranas que podrían resultar definitivas para muchos alumnos. Pero quienes se ven en la necesidad de trasladar a la práctica todos y cada uno de los principios que subyacen a cada nuevo término, esto es, el profesorado, se enfrentarán a innumerables dificultades.

En efecto, en la situación actual de cambio en que se encuentra nuestro sistema educativo, una de las preocupaciones más importantes entre los profesionales de la educación, especialmente entre quienes imparten su docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la constituye el reconocimiento de la diversidad del alumnado y su enfoque y tratamiento en términos de *problema pedagógico*. Prueba de ello es que eso nos convoca hoy aquí. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el fenómeno de la diversidad no es en sí un problema: formaría parte de la experiencia cotidiana de las personas y de la realidad social. En ese contexto, la escuela debe asumir el compromiso de detectar y dar respuesta a unas necesidades educativas que le impone la realidad.

La escuela debe responder a una diversidad que presenta múltiples canales de expresión, y ello no es fácil. Algunos tienen que ver con los propios ritmos de aprendizaje de los alumnos, sean estos lentos o rápidos; otros, con el acervo de conocimientos previos para construir otras realidades conceptuales. La diversidad está presente también en las formas y en las estrategias, en las técnicas y en los procedimientos de trabajo y de estudio que los estudiantes utilizan para acceder a nuevos aprendizajes. También son diversas las expectativas que el alumnado sostiene frente al futuro escolar y

profesional, las habilidades sociales y las motivaciones e intereses. En otras palabras: se está en presencia de significativas diferencias entre los alumnos de una misma aula, con una pluralidad de modos de cómo se ven a sí mismos y de cómo se enfrentan a los aprendizajes. Tras cada alumno hay una historia escolar, unas capacidades, un entorno social, cultural y familiar.

Pero para analizar, comprender y afrontar la diversidad en la ESO, no es suficiente centrarse en una reflexión sobre las características que presentan los alumnos. De hecho, existen. Ahora se hace necesario precisar las condiciones, los factores que nos hacen percibirla como un problema pedagógico.

Uno de los factores que ha contribuido a transformar la diversidad en problema pedagógico lo constituye la democratización de la educación y el valor de cambio que se le atribuye. El primer efecto de este cambio alude al hecho de que la extensión masiva de la escolarización ha puesto, ante la escuela y sus profesionales, a toda la diversidad sociocultural presente en nuestro entorno social. Esto no es un problema nuevo. Lo nuevo, con la escolarización obligatoria hasta los 16 años, es que ese conflicto será necesario resolverlo en el interior de los centros y aulas, es decir, será competencia directa del profesorado, quienes habrán de darle respuesta, desde su *propia diversidad*, con sus estrategias de enseñanza. Hasta entonces, el enfoque selectivo del anterior sistema hacía que los propios alumnos y su entorno familiar resolvieran la contradicción individuo-norma académica: bien optando dentro del sistema entre los modelos de Bachillerato o Formación Profesional o bien saliendo del sistema.

De lo expuesto se podría concluir que sería una grave simplificación pensar que el problema central, en el actual contexto escolar y en el ejercicio profesional, es el de la diversidad del alumnado en sí misma. Por el contrario, el *verdadero problema pedagógico se sitúa en cómo dar adecuado tratamiento a la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje* en el que se produce un conflicto de valores entre un sistema que, por una parte, atiende a todos con la consecuente diferenciación que la nueva escolarización ha evidenciado, y por otra recibe la presión que ejercen sobre la norma académica aquellos grupos socio-culturales y económicos que ven la escuela como una vía de progreso personal y social. El problema no es unidimensional, sino que se puede plantear, como mínimo, interrelacionando tres grandes ámbitos: el de los valores sociales y educativos, el de la política educativa y el de los recursos didácticos.

Los dos primeros ámbitos son importantísimos: considerar al individuo al margen del grupo, no diferenciarlo dentro de él o entenderlo como un caso relacionado con el grupo son tres opciones primero éticas y luego pedagógicas. Y no olvidemos que el profesorado también es diverso en sus actitudes y valores. El ámbito de la política educativa posee un extraordinario poder sobre los esquemas de funcionamiento y los modelos didácticos

que adopten los enseñantes, a partir de textos legales y las orientaciones que los desarrollan. Por lo que respecta al ámbito de los recursos didácticos, la consideración del profesor como gestor de grupos, de actividades y recursos pedagógicos, lo convierte en el responsable casi exclusivo de esta parcela de actuación.

Las medidas que propone la normativa legal para responder a la diversidad en los centros de ESO se concretan en:

1. Plantear propuestas curriculares propias que incluyan la diversidad como variable.
2. Establecer opciones metodológicas que se adapten a las necesidades de los alumnos.
3. Configurar un modelo organizativo que permita llevar a la práctica las propuestas curriculares.
4. Planificar la evaluación atendiendo a los procesos de enseñanza.

Pero inmediatamente percibimos el desequilibrio entre el plano de las intenciones y el plano de la realidad: a menudo el profesorado se siente defraudado por la falta de apoyo real de las administraciones educativas, las dificultades para lograr flexibilizar la estructura organizativa de los centros, las limitaciones en formación del profesorado.

Y, por otra parte, la preocupación del profesorado de secundaria en relación con la atención a la diversidad se configura en torno a una serie de aspectos, que a veces los lleva a prestar una atención diferenciada a aquellos alumnos que presentan dificultades, lo que entra en contradicción con el enfoque comprensivo.

En el primer caso, a la diversidad se le confiere un uso restringido: preocuparse por atender a los alumnos diversos responde a un modelo selectivo de atención a la diversidad según el cual hay alumnos normales y alumnos que no lo son. Entendida así, la diversidad produce estrategias de actuación que suponen la separación de unos y otros: grupos homogéneos de alumnos según su capacidad y rendimiento, atención individualizada o en grupos reducidos fuera del aula por especialistas del centro (psicopedagogo, profesor de ámbito, etc.) o externos (clases de recuperación, gabinetes, etc.).

En cambio, desde otra óptica bien distinta, la del enfoque comprensivo, la preocupación del profesorado se orientará en producir los cambios necesarios para que *todos los alumnos aprendan más y mejor*. Para conseguir esto se hace necesario compensar, en algunos, las diferencias que se han convertido en desigualdades (derivadas del género, de necesidades educativas especiales, de ritmos y procesos de desarrollo desiguales, de entornos familiares o sociales desfavorecidos, etc.) y potenciar en todos lo que cada uno tiene de singular.

A nuestro juicio, en el aula de secundaria y con todos los alumnos, debemos centrar el esfuerzo en elaborar y aplicar estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje significativo de todos los alumnos, y éstas son compatibles, en un modelo integrador de atención a la diversidad, con otras actuaciones dirigidas a un alumno o grupo reducido de alumnos, con la finalidad de compensar sus desigualdades de origen.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD EN EL AULA Y EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

La atención a la diversidad en el aula supone la adopción de un conjunto de decisiones y medidas encaminadas a ofrecer una respuesta educativa adaptada a las características y necesidades del alumnado de un grupo. Por supuesto, estas decisiones deben guardar estrecha relación con las adoptadas en el Proyecto Educativo de Centro y con el Proyecto Curricular de Etapa. Más aún: las relativas a refuerzos, desdobles, agrupamientos flexibles, adaptaciones curriculares, diversificación curricular, etc., solo son viables si se han previsto oportunamente en esos proyectos.

En el contexto del grupo-clase, atender a la diversidad entraña, fundamentalmente, dos tipos de actuaciones que merece la pena diferenciar: por una parte, las que se relacionan con la programación de área y que es competencia directa de los departamentos didácticos; por otra parte, las que se derivan de la puesta en práctica de esa programación en el aula: es competencia directa de cada profesor o grupo de profesores y debe concretar los acuerdos adoptados en la programación general del área y adecuarlos a las peculiaridades del grupo de alumnos. Dedicaremos un poco más de atención a la programación de aula.

Este plan de actuación (programación de aula) debe seleccionar las unidades de trabajo o unidades didácticas que organizan los aprendizajes que se pretende que el alumno alcance a lo largo del curso o ciclo. No se trata de una mera yuxtaposición de temas o bloques, sino una secuencia de aprendizajes *selectiva*, que debe responder a unos criterios: desarrollo evolutivo de los alumnos, conocimientos previos (por eso es tan importante una evaluación inicial), momentos del curso más o menos idóneos para introducir contenidos de cierta complejidad, etc.

Toda unidad didáctica debe responder a un eje vertebrador que dé sentido y coherencia a los aprendizajes que la integran. Pueden enfocarse de distinta manera, pero es importante que esté bien integrada en el conjunto de la programación y que tanto el profesorado como el alumnado sean conscientes de lo que se persigue con cada una (objetivos y contenidos), de

los conocimientos que se presuponen, del tipo de actividades que se proponen y de los procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a emplear.

Desde la perspectiva de atención a la diversidad, ofrecen múltiples oportunidades para proporcionar respuestas educativas adaptadas a las características de cada grupo:

- a) Los objetivos didácticos deben concretar al máximo los aprendizajes que se persiguen en cada unidad, en términos de capacidades. Pero las capacidades se pueden desarrollar *en distinto grado* y habría que dar prioridad a aquellas que se refieran a aprendizajes fundamentales, cuya adquisición deba quedar asegurada para todo el alumnado.
- b) Los contenidos seleccionados en cada unidad, al menos los fundamentales, pueden quedar incluidos en los objetivos didácticos, pero no de modo rígido: detallar más ciertos contenidos o un mayor desarrollo puede servir para responder adecuadamente al alumnado que pueda ampliar sus conocimientos, mientras otros compañeros consolidan aprendizajes básicos con la misma unidad.
- c) Las actividades de enseñanza y aprendizaje previstas son el componente más adaptativo, por lo que su planificación debe implicar la máxima flexibilidad. Esto no quiere decir que se improvisen, sino que es el ámbito en que más se puede y debe diversificar: su cantidad y calidad debe cubrir el máximo de posibilidades de aprendizaje del alumnado (de introducción y motivación, de detección de conocimientos previos, de adquisición de nuevos aprendizajes, de síntesis y recapitulación, de refuerzo, recuperación o ampliación, etc.).
- d) En lo que se refiere a las actividades de evaluación, ni siquiera tendrían que diseñarse al margen de las demás. Todas pueden proporcionar una valiosa información acerca de qué y cómo van aprendiendo. Esta evaluación procesual debe tenerse en cuenta para adoptar medidas pedagógicas que mejoren, si fuera necesario, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de los aspectos de programación, es fundamental atender a la *interacción en el aula*. La que se produce entre el profesor y el alumnado y la que establecen los estudiantes entre sí. En el primer caso, tiene especial importancia el uso de las preguntas que el profesor plantea, así como la reinterpretación de las intervenciones de los alumnos. Se trata de utilizar el lenguaje como mediador entre el proceso de construcción del alumno y la ayuda del profesor. De este modo, reformular, ampliar, repetir, completar, demandar al alumno más información o más precisa forma parte de las actuaciones de que se sirve el profesor para ayudar al alumno. Este enfoque

presupone que la actuación del profesor no se reduce a facilitar información sobre los nuevos contenidos, aunque esto deba hacerlo, sino que debe proporcionar las ayudas que requieran los alumnos en función de sus diversas necesidades. Para que esto sea factible, el trabajo del aula deberá organizarse empleando estrategias didácticas variadas, que combinen variados agrupamientos de alumnos, se utilicen materiales diversos y con distinto grado de dificultad y se planteen actividades que fomenten la autonomía en el aprendizaje y la autoevaluación.

La interacción en el aula de los alumnos entre sí constituye un recurso importante para dar respuesta a la diversidad por varias razones:

- El aprendizaje entre iguales, dada la mayor simetría de la relación, resulta a veces tan eficaz o más que aprender con la ayuda del profesor.
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje que fomentan la interacción entre iguales son en sí mismas educativas, pues promueven el desarrollo de capacidades básicas: (de relación interpersonal, y de actuación e inserción social).
- La utilización de métodos de aprendizaje que requieran trabajar en pequeños grupos permite que el profesor dedique más tiempo a prestar una atención más personalizada a los alumnos que la requieran.

Para potenciar esa interacción, el profesorado debería combinar distintas formas de organización del trabajo en el aula: en pequeños grupos, por parejas, en gran grupo, adecuando las forma de trabajo a las características de la tarea que se vaya a desarrollar y a los objetivos que se persigan. Si lo que se pretende es, por ejemplo, promover actitudes de cooperación, de respeto mutuo, resulta imprescindible utilizar sistemas de trabajo que permitan practicar tales actitudes. En este sentido, la metodología de *grupos cooperativos* es enormemente positiva. O también plantear actividades que se resuelven individualmente o por parejas, pero se ponen en común, de forma que se aprenda a contrastar soluciones y a respetar criterios ajenos.

Otra de las ventajas de esas formas de trabajo es que los alumnos con más dificultades pueden resolver algunas de ellas con ayuda de sus compañeros, sin que tenga que intervenir el profesor, lo que contribuye a fomentar su autonomía y a desarrollar actitudes de cooperación.

A su vez, el trabajo en grupos ofrece numerosas oportunidades para diversificar las actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las distintas motivaciones, intereses y capacidades del alumnado, puesto que resulta factible plantearlas con distinto grado de complejidad, utilizando materiales didácticos diversos, etc. Se pueden compartir los mismos objetivos y contenidos sin que, necesariamente, todos los alumnos deban realizar idénticas tareas.

Además de los enfoques cooperativos o colaborativos, los enfoques *temáticos* y basados en *proyectos* resultan muy atractivos para atender la diversidad. Los proyectos consisten en estudios profundos de temas interesantes para los alumnos. La investigación puede durar varios días. En los proyectos puede participar toda la clase, pequeños grupos o individuos aislados. Pueden estructurarse de modo que cada cual aporte al grupo según sus características. Como los alumnos no solo hablan y escriben, sino que *hacen*, se incrementan las posibilidades de participación activa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Al uso cada vez más generalizado de métodos como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza por temas o proyectos, los talleres y el trabajo por rincones, hay que añadir el interés cada vez más patente por la utilización del *lenguaje total* en la enseñanza. Según este enfoque, el relato, la literatura y la producción de textos escritos son fundamentales para la clase. Hablar, escuchar, leer y escribir no son actividades que se enseñen en clases aisladas, como conjuntos cerrados de destrezas, sino que se consideran interconectados y se enseñan como partes naturales de cada clase. Este enfoque se centra en el niño y trata de sacar partido de los intereses y necesidades de cada uno. Los alumnos que reciben una enseñanza de lenguaje total *escriben* realmente en vez de *practicar* la escritura, *leen* realmente, en vez de ser meros lectores.

LAS ADAPTACIONES CURRICULARES Y LA DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR

Entre las estrategias que se pueden adoptar para proporcionar una respuesta educativa ajustada a la diversidad en la Educación Secundaria se encuentran las *adaptaciones curriculares*. Se conciben como la oportuna diversificación de los procedimientos educativos y de instrucción con el fin de que todo el alumnado alcance los objetivos que se consideran necesarios para su adecuado desarrollo. La existencia de unos aprendizajes básicos para todos los alumnos no implica que deban ser adquiridos del mismo modo, mediante el mismo proceso o recibiendo la misma ayuda pedagógica. Para que la estrategia de enseñanza adaptativa sea eficaz es necesario respetar sus exigencias en los sucesivos niveles o ámbitos en los que se configura y concreta el currículo establecido con carácter oficial: El Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapas.

Las adaptaciones curriculares poseen dos características fundamentales: por una parte, son relativas y cambiantes y se hace necesaria su revisión en función de cómo evolucione el alumno; por otra parte, forman un continuo que va desde ajustes poco significativos a otros de mayor grado de significación y desde modificaciones temporales a permanentes.

En la normativa vigente, las adaptaciones curriculares se articulan como medidas para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y suponen el mayor grado de adecuación del currículo a las características personales de determinados alumnos, que, en consecuencia, deberán recogerse en un documento individual de adaptación curricular (DIAC). Su puesta en práctica implica un proceso de evaluación, análisis y reflexión sobre la misma y una posterior toma de decisiones. Este proceso debe orientar al profesor hacia dónde y cómo dirigir la ayuda adicional que precisa el alumno para desarrollar al máximo sus capacidades:

Las necesidades educativas especiales de un alumno que no encuentran respuesta en el currículo ordinario constituye su currículo individual, ya que son necesidades educativas que no puede compartir con su grupo. Las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIS) constituyen el conjunto de ajustes que se desarrollan para un determinado alumno, pero obviamente no se puede hablar de ACIS sin el referente curricular del aula. Hay que partir de la evaluación, tanto del alumno como del currículo del aula para realizar una adaptación individual a partir de la programación del grupo-aula. La responsabilidad última de las adaptaciones corresponde al profesorado de cada materia curricular, pero la realización de las ACIS no puede recaer exclusivamente en ellos: el Departamento de Orientación deberá participar activamente en todo el proceso.

Los programas de diversificación curricular constituyen una medida *específica y extraordinaria de atención a la diversidad* dirigida al alumnado a quien resulta imposible alcanzar los objetivos generales de la ESO desde el currículo ordinario. Normativamente (RD1007/91, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas de la ESO) regula que

«el currículo diversificado incluirá al menos tres áreas del currículo básico y, en todo caso, incorporará elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico-tecnológico».

En cuanto a los contenidos en función del área de Lengua Castellana y Literatura, se podrían apuntar algunas consideraciones generales.

- Se ha de consolidar el lenguaje oral y el escrito. La importancia del lenguaje oral estriba, entre otras, en que es soporte básico para la lectura y la escritura. Vinculados con el aprendizaje del lenguaje oral pueden aparecer algunas dificultades, entre ellas pueden mencionarse problemas comunicativos (niños inhibidos, tímidos...) o desinterés por los intercambios comunicativos. El profesor-tutor debe adoptar un papel activo en estas situaciones propiciando la comunicación. Cuando el problema de comunicación sea debido a causas más graves

(sordera total, autismo...) Se requiere el asesoramiento y la intervención de especialistas.

- A veces, los problemas de comunicación se producen por razones socioculturales o por pobreza léxica. Enriquecer el vocabulario del alumnado, estructurarlo y usarlo adecuadamente es imprescindible en esta etapa. Otras veces la dificultad lingüística que se presenta en el alumnado es de tipo fonológico, sintáctico o semántico (dificultades articulatorias, tartamudez...). Es necesario trabajar estas dificultades de modo natural incluyéndolas en el currículo ordinario.
- En cuanto a la lectura y a la escritura, es un objetivo irrenunciable que todas las personas con necesidades educativas especiales las adquieran como un instrumento básico de relación social.

Educar en y para la diversidad, intentar desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos, plurales y solidarios, propiciar pautas de aprendizaje para todos los implicados en los procesos educativos con independencia de sexo, origen, cultura, deficiencias... debe ser un principio y una meta de la enseñanza. Para el profesorado, incluso desde su escepticismo y propia diversidad, es un proceso imprescindible, a veces, penoso o lleno de dificultad, y sin duda un acto de responsabilidad. Pero esa responsabilidad no puede ser exclusiva, necesariamente debe ser compartida y propiciada por las administraciones educativas al menos en dos ámbitos de actuación: por un lado, inversión y reestructuración en plantillas (reducción de ratio, simultaneidad de profesores en el aula, etc.) y, por otro lado, formación del profesorado.

BIBLIOGRAFÍA

Normativa

General:

- Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (*BOE* núm. 307, 24 de diciembre de 2002).
- *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: MEC, 2004.

Andaluz:

- Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía (*BOJA* núm. 45, de 17 de abril de 1999).

- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (*BOJA* núm. 140, de 2 de diciembre de 1999).
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (*BOJA* núm. 58, de 18 de mayo de 2002).
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización (*BOJA* núm. 125, de 26 de octubre de 2002).
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación y transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales (*BOJA* núm. 125, de 26 de octubre de 2002).

Ensayos

- Abril Villalba, Manuel: *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*. Málaga: Aljibe, 2003.
- Actas de las XI Jornadas LOGSE. Diversidad y escuela*. Coords. Teresa Pozo Llorente, Rafael López Fuentes, Beatriz García Lupión y Eva María Olmedo Moreno. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.
- Adaptaciones curriculares: Guía para su elaboración*. Coord. Daniel González Manjón.
- Arnaiz, Pilar y Lozano, Josefina: *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: CCS, 1996.
- Arnaiz Sánchez, Pilar: *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, 2003.
- Arranz, A.; Gil Núñez, A. M.; Pérez de Albéniz, G. y Pérez Gil, M. M.: *Programa de diversificación curricular del ámbito lingüístico y social. Desarrollo práctica y evaluación*. Madrid: Narcea, 2001.
- La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Coords. Elena Martín y Teresa Mauri. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, 1996.
- Belmonte Nieto, Manuel: *Atención a la diversidad. II. Orientaciones para la elaboración de distintos niveles e itinerarios de aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, 1998.
- Calvo Rodríguez, Ángel R.: *Programas para mejorar la comprensión lectora. ESO 1.º ciclo. Área de atención a la diversidad*. Madrid: Escuela Española, 1998.
- Cardona Moltó, Cristina; Reig Ferrer, Abilio y Ribera Domené, Dolores: *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Universidad, 2000.
- Cómo intervenir en educación especial. Resolución de casos prácticos*. Coords. Fernando Peñafiel Martínez, Jesús Domingo Segovia, Juan de Dios Fernández Gálvez y José Luis Navas Ocaña. Granada: Adhara, 1998.

- Company, Montserrat: *Una escuela para todos. La socialización del alumnado con necesidades educativas específicas*. Madrid: Celeste, 1999.
- Desarrollo psicológico y educación*. III. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Comps. Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios. Madrid: Alianza, 1994.
- Díez, Enrique: «La quiebra del derecho a la educación: La ley de calidad», *Revista de Educación Especial*, 32 [*Diversidad y Escuela*], (2002), págs. 7-37.
- La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Coords. Nuria Illán Romeu y Alfonso García Martínez. Málaga: Aljibe, 1997.
- Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Sel. Beatriz Félez: Barcelona: Graó, 2001.
- Galve Manzano, José Luis y Trallero Sanz: *Adaptaciones curriculares: educación infantil, primaria, secundaria*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2002.
- Garrido Landívar, Jesús y Santana Hernández, Rafael: *Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE [Ciencias de la Educación Preescolar y Especial], 1994.
- Gómez Castro, José L. y Gómez Sánchez, Pedro G.: *Los programas de diversificación curricular. Desde la fundamentación normativa a la aplicación en el aula*. Madrid: Eos, 2000.
- González, Eugenio: *Educación en la diversidad. Estrategias de intervención*. Madrid: CCS, 1996.
- Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con déficit visual*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2001. (Dir. Gral. de Orientación Educativa y Solidaridad).
- Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad psíquica asociada al retraso mental*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2002. (Dir. Gral. de Orientación Educativa y Solidaridad).
- Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con sobredotación intelectual*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2001. (Dir. Gral. de Orientación Educativa y Solidaridad).
- Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2001. (Dir. Gral. de Orientación Educativa y Solidaridad).
- Guía para orientar el trabajo en grupo con diversidad en el aula. Casos para docentes*. Comps. Judith H. Shulman, Rachel A. Lotan y Jennifer A. Whitcomb. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- López López, M.^a Carmen: *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero, 2002.
- Luque Parra, Diego J. y Romero Pérez, Juan F.: *Trastornos del desarrollo y adaptación curricular*. Málaga: Aljibe, 2002.

- Muzas Rubio, M.0 Dolores, Blanchard Giménez, Mercedes, Jiménez Jiménez, Ángel y Melgar Cuesta, Juan Carlos: *Diseño de diversificación curricular en secundaria*. Madrid: Narcea, 1999³.
- Necesidades educativas especiales*. Coord. Rafael Bautista. Málaga: Aljibe, 2002.
- O'Brien, Tim y Guiney, Dennis: *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje. Principios y práctica*. Madrid: Alianza, 2003.
- Pastora Herrero, José Francisco: *Atención a la diversidad. Legislación en esquemas*. Madrid: Escuela Española, 1997.
- Plan andaluz de educación de inmigrantes*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2001².
- Plan andaluz de educación para la cultura de paz y noviolencia*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, 2001².
- Puigdemívol, Ignasi: *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó, 2000.
- Pujolàs Maset, Pere: *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe, 2001.
- Sánchez Canilla, Juan Francisco; Botías Pelegrín, e Higuera Escudero, Alfonso Manuel: *Supuestos prácticos en Educación Especial*. Madrid: Escuela Española, 1998.
- Sánchez Palomino, Antonio: *Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad. Perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, 1997.
- Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Coord. Carles Monereo. Barcelona: Graó, 2001.
- Stainback, Susan y William: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 1999.
- Vega Fuente, Amado: *La educación social ante la discapacidad*. Málaga: Aljibe, 2003.

Páginas Web

<http://www.discapnet.es>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgoes>

<http://paidos.rediris.es/needirectorio/>

http://www.pntic.mec.es/recursos2/atencion_diversidad/01_00.htm

<http://www.profes.net>

OBSERVACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

JORGE MARTÍNEZ MONTORO

I. INTRODUCCIÓN

1.1. La perspectiva comunicativa adoptada durante las últimas décadas en el estudio de la lengua por disciplinas como la Lingüística del texto, la Pragmática o el Análisis del discurso ha posibilitado el desarrollo de una unidad lingüística superior a la oración, el texto, en la que los componentes de carácter extralingüístico complementan a los consabidos elementos del sistema lingüístico tradicional. De este modo, teniendo en cuenta los postulados de estas nuevas disciplinas, en el análisis de un texto no importan tanto los elementos fónicos, léxicos, morfológicos y sintácticos como el modo en que el interlocutor responsable del discurso los ha elegido, dispuesto y organizado para lograr unos efectos de sentido concretos.

Sin embargo, cualquier texto contiene una serie de premisas objetivas que permiten, en primer lugar, considerarlo como tal unidad lingüística y, en segundo, determinarlo como un tipo de discurso singular. La extensa bibliografía existente en nuestros días es de muy diversa índole: a) trabajos de carácter general e introductorio al concepto de texto y de textualidad¹; b)

1. Entre las múltiples obras al respecto destacamos las siguientes: Beaugrande y Dressler 1981 [1997], Fuentes Rodríguez (1997).

estudios sobre tipología textual²; c) estudios particulares sobre categorías del nivel textual³.

Nuestra comunicación, como se observa desde el título, se centra en un aspecto particular de la configuración textual: los marcadores del discurso y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Secundaria, un aspecto, salvo excepciones, desatendido en los estudios sobre este elemento de cohesión discursiva. Sin embargo, antes de llevar a cabo dicho análisis nos ha parecido conveniente caracterizar brevemente, a la luz de la bibliografía existente, los marcadores del discurso. De esta forma, además, pondremos de manifiesto la necesidad de incluir estos elementos en el aula de Lengua castellana y Literatura.

1.2. Tal y como se infiere de las definiciones sobre marcadores del discurso realizadas por los diversos autores que se han ocupado de caracterizarlos, la mayor dificultad para la sintaxis tradicional es etiquetarlos dentro de la misma; no olvidemos que estos elementos pertenecen a un nivel lingüístico superior al de la oración. Martín Zorraquino (1998: 26) define a los marcadores del siguiente modo:

«El término *marcador del discurso* no identifica [...], a una sola clase de palabras (pretender establecer una relación biunívoca entre el término *marcador del discurso* y una categoría gramatical determinada es algo así como intentar ajustar el término *deíctico* —los deícticos— a una sola clase de palabras). Con *marcador del discurso* se apunta a un concepto “pragmático” o “enunciativo”: la integración de las *unidades de predicación* (las *oraciones*, las entidades equivalentes a ellas, o bien algunos de sus miembros) en el discurso».

Los marcadores del discurso, pues, no conforman una clase de palabras, al menos, según se entiende este concepto en la sintaxis tradicional; Portolés (1998a: 73) lo afirma de modo diáfano: «El concepto de marcador del discurso no es un concepto de fundamento gramatical, sino semántico-prag-

2. De nuevo tenemos que incidir en la amplia nómina de obras existentes sobre este asunto. Referidas a un tipo de texto hemos seleccionado las siguientes: Álvarez (1996a y 1996b) Cortés y Bañón (1997).

3. Aunque existen estudios sobre otros elementos (así Martín Zorraquino, 1991), la investigación se ha interesado especialmente por los marcadores del discurso, uno de esos elementos para estructurar las diferentes partes de un texto. Entre los trabajos dedicados a este grupo de palabras se observa una clara separación entre los que se dedican a un marcador en concreto (Portolés 1995, Lamíquiz 1991, Garcés Gómez 1994, Casado Velarde 1991, entre otros) y los que, de otra parte, llevan a cabo un estudio más completo y genérico (Portolés, 1998, Martín Zorraquino y Montolío 1998, etc.).

mático». Puesto que no existe una clase de palabras concreta y exclusiva para los marcadores del discurso, este grupo de relacionantes intratextuales se nutre de unidades pertenecientes a otros conjuntos gramaticales⁴: Adverbios (*además, en fin*); conjunciones (*si, pero, sin embargo, etc.*), verbos (*oye, mira, etc.*), sustantivos (*hombre, mujer*) y adjetivos (*bueno, claro, ...*), etc. En palabras de Porroche (1998: 242), son usos particulares en los que estos elementos «han visto modificados el significado y algunas de las particularidades que los caracterizan en la sintaxis oracional pasando a desempeñar una función discursiva».

Sin duda, en un sistema de enseñanza que ha incorporado recientemente el estudio del texto como unidad de análisis desde la perspectiva de la Lingüística textual, la asimilación de estos nuevos valores por parte del alumno es una de las tareas más complicadas con las que se enfrenta el docente. En este sentido, resulta fundamental relacionar el texto y los enunciados con el resto de unidades lingüísticas menores, punto de vista adoptado por Fuentes Rodríguez en el planteamiento de sus actividades para construcciones supraoracionales (1998a:19):

«Asimismo explicaremos la construcción discursiva atendiendo a la segmentación de enunciados y a la estructura sintáctica de los mismos. En este sentido veremos que su construcción interna es la descrita por la sintaxis oracional que conocemos, pero a ello hay que añadir su relación con el resto del discurso y su función dentro de dicha organización textual».

Sin embargo, aunque no se trate de elementos lingüísticos pertenecientes a una clase de palabras determinada y exclusiva la investigación ha considerado algunos rasgos propios que, genéricamente, se pueden aplicar a aquellas palabras que funcionan como *marcadores del discurso*: a) movilidad en el discurso⁵; b) invariabilidad; c) imposibilidad de aparecer coordinados⁶.

Por otra parte, bajo la etiqueta de marcador del discurso, se engloban una serie de tipos que se diferencian por las funciones que realizan en el nivel

4. De hecho, la relación es para algunos autores muy estrecha entre ciertos marcadores y ciertas clases de palabras. Así, en muchos casos, los contenidos que aportan los conectores a la relación entre enunciados es idéntico al de las conjunciones: adición, oposición, causa, etc. (Cfr. Fuentes Rodríguez 1998b: 22).

5. Sin embargo, según apunta Martín Zorraquino (1998: 42) «tienden a intercalarse siempre delante de constituyentes que gozan de autonomía en la secuencia».

6. La razón, siguiendo de nuevo a Martín Zorraquino (1998: 38), es la siguiente: «Los marcadores no expresan “estados de cosas” sino que representan puntos de vista del hablante o relaciones entre éste y el oyente, etc. respecto a la información que se procesa en la comunicación».

supraoracional. Aunque la clasificación de estos elementos es un hecho usual en nuestros días —incluso tenida en cuenta en los pocos manuales de enseñanza secundaria que tratan estas unidades lingüísticas como veremos más adelante—, se hace indispensable en nuestra breve caracterización teórica. Pues bien, una taxonomía de los marcadores del discurso aceptada por la crítica, en general, es la siguiente⁷: 1) Estructuradores de la información —dentro de la cual se incluyen: comentadores (*pues bien*), ordenadores (*en primer lugar*) y digresores (*por cierto*); 2) conectores también secuenciados en tres clases: aditivos (*además*), consecutivos (*por tanto*), contraargumentativos (*en cambio*); 3) reformuladores a su vez estructurados en: explicativos (*o sea*); de rectificación (*mejor dicho*); de distanciamiento (*en cualquier caso*); y recapitulativos (*en suma*); 4) operadores discursivos— que igualmente se subdividen en varios grupos: de refuerzo argumentativo (*en realidad*); de concreción (*por ejemplo*); de reformulación (*bueno*); 5) marcadores de control de contacto (*hombre*).

Claro está, no sería lógico ni exigible una clasificación tan minuciosa en la práctica educativa del Área/Materia de Lengua castellana y Literatura, aún más en los primeros cursos de la ESO. Esta realidad la han comprendido también los autores de libros de texto que incluyen los marcadores del discurso en sus propuestas didácticas. Así, en el libro de la editorial Oxford de 4º de ESO se resumen todos los grupos anteriores en los siguientes: 1) conectores es la única categoría dentro de la que se hacen varios grupos; en concreto los siguientes: i) aditivos (*además, encima*); ii) consecutivos (*así pues, por ello, etc.*); iii) contrargumentativos (*sin embargo, no obstante, etc.*); 2) organizadores del discurso (*por último, en primer lugar, etc.*); 3) marcadores conversacionales (*oye, mira, etc.*). En el siguiente apartado describimos con detalle cómo se recogen estas unidades en diversos planteamientos didácticos; así pues, no añadiremos nada más, por el momento, al respecto.

Por último, aunque fuera de los límites marcados para este trabajo, no estaría completa esta somera caracterización de los marcadores del discurso sin mencionar los múltiples acercamientos, ya sea a instancias de la pragmática o de la gramática, desde los que se han analizado estos elementos, prueba, de nuevo, del interés que tienen para la investigación textual de nuestros días. De este modo, la adopción de diferentes metodologías contribuye al paulatino enriquecimiento del conocimiento de los marcadores del discurso. En fin, algunas de estas contribuciones para el español son: Portolés 1998b (adopta el método de la Teoría de la argumentación al estudio de los marcado-

7. Seguimos la clasificación de Portolés (1998a). Remitimos allí al lector para consignar más ejemplos. Por otra parte, es especialmente interesante el cuadro de la página 146 en donde el autor presenta un práctico resumen de lo explicado a lo largo de su libro.

res), Montolío 1998 (en este caso, se analizan las unidades discursivas desde la Teoría de la relevancia), Briz e Hidalgo 1998; Cortés y Bañón 1997 (ambos estudios analizan los marcadores centrándose en la conversación, con lo que tienen en cuenta premisas del Análisis del discurso), Martín Zorraquino 1998; Gutiérrez Ordóñez 1996 (estas aportaciones, por su parte, parten desde la perspectiva gramatical para analizar los marcadores).

1.3. Tras señalar a grandes rasgos las características esenciales de los marcadores del discurso nos centramos en el análisis desde una perspectiva exclusivamente docente; para ello, revisaremos en primer lugar cómo se regula la enseñanza de estos elementos en el Currículum vigente para el Área/Materia de Lengua castellana y Literatura y, posteriormente, el tratamiento en algunos libros de texto de dicha asignatura. A la luz de esta revisión, plantearemos finalmente algunas actividades que pueden contribuir al aprendizaje eficaz y significativo de los marcadores del discurso.

II. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN EL CURRÍCULUM DE LENGUA Y LITERATURA DE ANDALUCÍA

Puesto que cualquier programación que se siga en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser una concreción de la más inminente esfera de regulación que le precede, nos ha parecido interesante analizar cómo se incluye en el Currículum del Área/Materia de Lengua castellana y Literatura todo lo referente a la estructura y tipologías textuales. No es un hecho que deba pasar desapercibido, puesto que la planificación de actividades sobre los marcadores del discurso, como de cualquier elemento, adquiere sentido en estos documentos curriculares. Por lo tanto, en los cuatro elementos curriculares del Decreto de enseñanzas en Andalucía (para la ESO D. 148/2002 de 14 de mayo y para Bachillerato: D. 208/2002, de 23 de julio) tiene que existir alguna premisa que permita la posterior inclusión de las unidades que nos ocupan en el aula de lengua. Dichas referencias, divididas en objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación, son las siguientes⁸:

8. Nos centramos primero en el Decreto que regula las enseñanzas en la ESO y, posteriormente, para el Bachillerato. Así mismo, incluimos entre paréntesis en el caso de los objetivos el orden numeral de cada elemento; para los contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación no existe dicha precisión en el Decreto del primer ciclo de la Educación Secundaria, aunque sí en el referido a Bachillerato como comentaremos posteriormente. Por otra parte, presentamos estas citas del Decreto con una letra de menor tamaño que el resto del texto de la comunicación con el fin de que el lector las identifique de inmediato.

– *Decreto 148/2002, de 14 de mayo para la ESO:*

1) **Objetivos:**

1. Comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica, reconociendo sus diferentes finalidades y las formas de comunicación de que se valen, y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones.
3. Observar y analizar reflexivamente las unidades lingüísticas en los planos fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y textual, sus reglas de funcionamiento en los diversos usos discursivos, así como su pertinencia y adecuación en la producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, incluyendo la reflexión sobre las propias producciones y su relación con los modelos correspondientes.

2) **Contenidos⁹:**

- Primero de ESO: textos narrativos y descriptivos orales y escritos; conversar, dialogar; fórmulas y modelos lingüísticos en la conversación básica, modalidad de uso socializadora; la cortesía; el ruego y el mandato; práctica de las estrategias de la conversación; el turno de palabra y la sucesión de las intervenciones en actuaciones orales no planificadas y de distinto grado de planificación.
- Segundo de ESO: textos narrativos orales y escritos (II); modelos de textos y discursos expositivos (orales y escritos, informales y planificados); observación de los usos argumentativos en los mismos; conversar, dialogar (II); el diálogo planificado: la entrevista, privada o pública; la mesa redonda, etc.; el texto; la coherencia y la cohesión; el párrafo; ejemplos ilustrativos.
- Tercero de ESO: ejemplos de textos y discursos orales y escritos correspondientes a diferentes situaciones de comunicación; exposición y argumentación en textos orales y escritos, en diferentes situaciones, con distintas finalidades (exponer la propia opinión, debatir, argumentar, etc.); modelos textuales e intertextualidad.
- Cuarto de ESO: los textos argumentativos; tipos de argumentos más comunes en textos y discursos orales y escritos; usos de exposiciones y argumentaciones en la vida pública y en la interacción social cotidiana; estructuras textuales; la intertextualidad; los marcadores discursivos.

9. En el Decreto los contenidos se distribuyen en cuatro grandes núcleos temáticos que, a su vez, contienen un número variable de subnúcleos. Dentro de estos últimos conjuntos se señalan, de modo genérico, los grupos de contenidos que deben ser precisados en las diversas programaciones didácticas. Por otra parte, los contenidos se indican para cada uno de los cursos de la ESO. En nuestra exposición señalamos los grupos de contenidos distribuidos en cada uno de estos cursos.

3) Orientaciones metodológicas:

- Crear mensajes de distinta naturaleza, orales y escritos, con pautas previamente definidas para cada tipo discursivo.
- Utilizar también las producciones de los propios alumnos y alumnas como materiales lingüísticos para el análisis.

4) Criterios de evaluación¹⁰:

Generales:

- La capacidad de utilizar estrategias de comprensión para discriminar lo relevante y lo secundario del mensaje, de entender este mensaje en su contexto y de relacionar la información recibida con otras anteriores, de inferir nuevas informaciones, etc., y, en general, de conocer el funcionamiento de las reglas y de los principios del uso lingüístico (pragmáticas, textuales, verbales) en los discursos observados y en los producidos.
- El conocimiento y la puesta en práctica de las reglas de corrección normativa y de adecuación al registro y situación en que la comunicación se produce, así como de los factores que intervienen en los distintos usos discursivos orales o escritos (tema, finalidad o intención, modo y canal de producción, relaciones de distancia o familiaridad entre interlocutores, etc.). Se trata de comprobar no solamente el grado de dominio del vocabulario y de las estructuras sintácticas y textuales (coherencia y cohesión), necesarias para cada uso discursivo, sino también de condiciones y regulaciones básicas.
- Aplicar la reflexión sobre las unidades lingüísticas a la elaboración de textos escritos y orales en diferentes usos discursivos, a la identificación de errores y su corrección, y al enriquecimiento de la competencia lingüística y discursiva.

10. Este elemento, por su parte, se agrupa en varios ámbitos de capacidades: 1) sobre la comprensión y expresión de textos orales y escritos; 2) sobre la variación, la diversidad de lenguas, las variedades geográficas (en especial, las hablas andaluzas y las modalidades de uso); 3) sobre el poder de las palabras y la carga ideológica de que es portadora la lengua; 4) sobre la lectura, el análisis de textos literarios y la escritura de creación personal; 5) sobre la lengua como objeto de reflexión y conocimiento; 6) sobre el aprendizaje autónomo; 7) sobre los medios de comunicación social. Además, dentro de estos ámbitos se especifican criterios para cada uno de los cursos de que consta la ESO con unos criterios previos de carácter general. En nuestra comunicación, nos limitamos a traer a colación los criterios que se relacionan con el texto como unidad lingüística aunque eso sí, por el valor pedagógico que supone, los distribuimos en los cursos de la ESO, hecho igualmente señalado por el Decreto.

Primer ciclo:

- Captar las ideas esenciales de textos orales o escritos de diferente tipo y distinto nivel de formalización, reproducir su contenido, elaborar —oralmente o por escrito— resúmenes y síntesis a partir de anotaciones previas.

Tercer curso:

- De manera más explícita que en el ciclo anterior se valorará ahora sistemáticamente la capacidad de resumir y sintetizar, diferenciar las ideas principales de las secundarias, etc., así como la de integrar informaciones procedentes de diferentes textos escritos sobre un tema. Por ejemplo, en la elaboración de síntesis que refleje, tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados en un texto, como el punto de vista propio, que pueda también ser objeto de exposición oral.
- Saber distinguir las oraciones simples y compuestas, y analizar las relaciones que se establecen entre ellas, a partir de textos y discursos diversos, incluidos los de los propios alumnos y alumnas.

Cuarto curso:

- El análisis y elaboración, en situaciones de comunicación de mayor diversidad y complejidad que en el curso anterior de textos de diversos tipos y finalidades (tema, pautas comunicativas, contenidos, recursos idiomáticos, etc.), y en concreto, entre otros, de textos expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos y dialogados (orales y escritos)
- Analizar las relaciones oracionales y textuales, los nexos y los conectores, en textos y discursos diversos, incluidos los de los propios alumnos y alumnas.
- *Decreto 208/2002, de 23 de julio, para Bachillerato:*

1) Objetivos:

1. Utilizar la lengua para expresarse, oralmente y por escrito, con corrección y coherencia, y con adecuación a cada tipo de situación comunicativa.
3. Conocer los conceptos lingüísticos básicos para poder distinguir y analizar los usos discursivos de la lengua, orales o escritos, de acuerdo con los tipos textuales (narrativos o descriptivos; conversacionales coloquiales o formales; periodísticos, científicos, humanísticos, jurídicos, etc.), mediante el análisis y la composición o producción de los textos oportunos.
4. Conocer los postulados y principios de la gramática española que explican la naturaleza e interrelación de los elementos de los distintos niveles (fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y textual) de la lengua.

2) Contenidos¹¹:

1.º de Bachillerato: tipología textual y situaciones comunicativas; estructuras y técnicas discursivas: descripción, narración, argumentación y exposición; oración y texto; coherencia, cohesión y adecuación textual.

2.º de Bachillerato: oralidad y escritura; actuaciones orales no planificadas y de distinto grado de planificación; la conversación (II); el intercambio coloquial; texto, discurso y contexto; textos periodísticos; textos científicos y humanísticos, técnicos, jurídicos y administrativos, etc.; oración y texto; los marcadores discursivos y los conectores; modalidad y moralizadores; coherencia y cohesión.

3) Criterios de evaluación¹²:

1.º de Bachillerato:

1. Producir mensajes orales y elaborar textos escritos de los distintos géneros discursivos estudiados, en situaciones comunicativas predeterminadas cuyos factores sean descritos de antemano (elementos, funciones, intención, etc.).
2. Elaborar exposiciones escritas, explicaciones orales, análisis, resúmenes, esquemas, cuadros, etc., a partir de textos escritos y de mensajes orales de carácter científico de uso didáctico, incluidos los utilizados en otras materias o los difundidos en los medios de comunicación.
6. Reconocer las diferentes unidades de la lengua, en los distintos niveles de estructuración (fónico, léxico-semántico, morfosintáctico, textual), sus relaciones y combinaciones.
7. Analizar los recursos verbales de un texto dado (vocabulario, morfología, estructuras sintácticas, etc.) y advertir su relación con los condicionamientos discursivos a que obedecen.

2.º de Bachillerato:

1. Producir mensajes orales y elaborar textos escritos (exposiciones, explicaciones, resúmenes, esquemas y cuadros, etc.) a partir de mensajes orales de registros formales (exposiciones, conferencias, entrevistas, mesas redondas),

11. Utilizamos el mismo criterio que el que adoptamos para la presentación de los contenidos de la ESO. Véase la nota 8.

12. En el Decreto no se consideran orientaciones metodológicas para la segunda etapa de la Educación Secundaria. Por otra parte, los criterios de evaluación se presentan numerados y distribuidos independientemente en cada uno de los cursos de que consta la etapa de Bachillerato. Seguimos esta distribución en nuestra comunicación colocando, además, el ordinal correspondiente al Decreto entre paréntesis.

y de textos escritos formalizados (técnicos, científicos, humanísticos, jurídicos, administrativos y periodísticos), en los que se demuestre el uso de los recursos idiomáticos oportunos, coherencia y cohesión, riqueza de recursos expresivos, adecuación a la situación y finalidad comunicativa, etc.

7. Aplicar los conocimientos teóricos sobre la lengua a la producción y elaboración de textos.

De la observación detenida del marco legal que ampara la inclusión de los marcadores del discurso en el Proceso de enseñanza-aprendizaje del Área/Materia de Lengua y Literatura obtenemos las siguientes conclusiones:

- a) Desde primero de ESO se debe familiarizar al alumno con el nivel textual integrado en el resto de niveles que conforman el sistema lingüístico.
- b) Al igual que ocurre con las disciplinas gramaticales, el aumento de la complejidad de los contenidos sobre el texto y sus elementos constituyentes que se pretendan trabajar en el Área/Materia de Lengua debe ser paulatino; es decir, del desarrollo de unas nociones básicas inferidas del trabajo con múltiples ejemplos de textos (no de elementos más o menos significativos aislados en oraciones) se pasa en los últimos cursos de la Educación Secundaria a una abstracción terminológica.
- c) En relación con el punto anterior aunque para el caso particular de los marcadores del discurso, su inclusión como concepto teórico en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje no debe producirse hasta cuarto de ESO. Sin embargo, en los cursos precedentes el alumno tiene que haber aprendido ciertas estrategias para la elaboración de diversos tipos de textos teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión como premisas para esta creación. Por consiguiente, al menos, deben haber aprendido durante los tres primeros años de la ESO a reconocer algunos elementos cuya función sea la de relacionar las diversas partes de la estructura textual. Igualmente, el alumno debe incorporar los marcadores a su competencia discursiva desde los primeros años de la Educación Secundaria con el fin de redactar escritos diferentes de modo coherente.
- d) Los tipos textuales con los que se trabaje en clase tienen que ser diversos; en un primer nivel hay que abarcar tanto discursos orales como escritos; en segundo lugar, se deben utilizar las categorías textuales básicas consideradas por la investigación sobre estas unidades: argumentativos, expositivos, descriptivos, narrativos y dialógicos. Por último, también es conveniente incorporar (a partir del segundo ciclo de la ESO sobre todo), discursos pertinentes de una situación comunicativa determinada: instancias, cartas al director, etc. A propósito de esta taxonomía se deben trabajar elementos del ámbito textual, los marcadores del discurso, por supuesto, entre ellos.

- e) Otro hecho fundamental que tiene que tener en cuenta el profesor del Área/Materia de Lengua y Literatura para el aprendizaje de los marcadores del discurso, es la utilización de las propias creaciones del alumno como punto de partida para el posterior desarrollo de los objetivos previstos en la Programación didáctica.

En todo caso, resulta inevitable la adopción en el aula de lengua de una perspectiva orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumno, es decir, que tenga en cuenta no sólo lo lingüístico sino también lo pragmático y lo textual. El Currículum actual ampara, como hemos tratado de mostrar, esta afirmación.

Tras el análisis de los documentos legales que fundamentan la labor educativa en Área/Materia de Lengua castellana y Literatura, nos ocupamos de si las propuestas de didácticas de las editoriales escogidas recogen en sus páginas las orientaciones marcadas por el Decreto de enseñanzas en Andalucía.

III. LOS MARCADORES DEL DISCURSO EN LOS LIBROS DE TEXTO

La importancia que los libros de texto, por su utilidad, suponen en la práctica docente justifica que los tengamos en cuenta en nuestra comunicación para comprobar si, en efecto, secuencian entre sus grupos de contenidos el de los marcadores del discurso: ya sea específicamente o en relación con otros como la coherencia y la cohesión textual, por ejemplo. Antes de presentar las conclusiones de este análisis, es necesario realizar algunas precisiones:

1. Debido a la comprensible imposibilidad de abarcar en el espacio de una comunicación todas las editoriales para cada uno de los cursos de la Educación Secundaria, hemos llevado a cabo nuestra investigación basándonos en un corpus conformado por dos libros de texto de cada uno de los seis años de dicha etapa educativa¹³.

13. En concreto, estos son los libros de texto que componen nuestro corpus: 1.º de ESO (Mester. Lengua y Literatura castellanas, editorial SM, 2002; *Lengua y Literatura castellanas Andalucía*, Bruño, 2002); 2.º ESO (*Lengua castellana y literatura*, Everest, 2002; *Lengua castellana y literatura*, Oxford, 2002); 3.º de ESO (*Lengua castellana y Literatura*, Edelvives-Allucema, 2002; *Lengua castellana y Literatura Andalucía*, Santillana, 2002-2003); 4.º de ESO (*Lengua castellana y Literatura*, Oxford, 2002; *Lengua castellana y Literatura Andalucía*, Bruño); 1.º de Bachillerato (*Lengua castellana y Literatura*, Santillana, 2002-2003; *Lengua castellana y Literatura*, Guadiel, 2002); 2.º de Bachillerato (*Lengua castellana y Literatura*, Proyecto Teseo, 2002-2003; *Lengua castellana y Literatura*, Oxford, 2003).

2. Para la selección de estas obras, por otra parte, nos hemos regido exclusivamente por un criterio temporal de publicación ya que, como sabemos, el actual Decreto para las enseñanzas en Andalucía es de 2002.
3. Puesto que el objetivo de nuestra comunicación no es el de enjuiciar cada uno de los libros seleccionados, presentamos los resultados de la investigación organizados en cada uno de los cursos de las etapas educativas que nos ocupan; en todo caso, llevaremos a cabo referencias puntuales a tal o cual libro de texto si fuera oportuno.

Tras estas necesarias puntualizaciones presentamos los resultados de nuestro estudio:

- 1.º de ESO. En los manuales consultados no se hace referencia explícita a los marcadores del discurso ni a otros hechos de cohesión textual. Pese a ello, se introduce al alumno en este nivel lingüístico mediante la mención de elementos cuya función relacional está más allá de la oración. Así mismo, las actividades observadas no son una excepción de la teoría.
- 2.º de ESO. Como se indica en el Decreto para las enseñanzas en Andalucía, en este curso deben introducirse en las Programaciones didácticas, aunque por supuesto en un nivel básico, conceptos como coherencia, cohesión y párrafo. En los libros de texto, en efecto, se tienen en cuenta, en mayor o menor medida, estas observaciones; por ejemplo, en el de la editorial Everest¹⁴ se afirma lo siguiente respecto a los textos expositivos:

«¿Hay palabras que nos indiquen que estamos ante un texto expositivo de este tipo? En realidad cualquier tipo de enumeración es una muestra de estos textos: numeración con arábigos o con letras para indicar secuencias, (a), (b), (c), etc., o simplemente guiones; y también mediante palabras y sintagmas: en primer lugar, en segundo lugar, por último, finalmente, etc.».

A pesar de esto, no hemos encontrado actividades específicas para la creación de textos teniendo en cuenta los marcadores del discurso.

- 3.º de ESO. La tendencia puesta de manifiesto para el primer ciclo de la ESO continúa en los libros de texto consultados para el tercer

14. Véase nota 12.

curso; es decir, se tienen en cuenta los marcadores en algunas de sus páginas¹⁵ pero ni se explican —hecho comprensible puesto que todavía no explicita el Decreto la inclusión de estos elementos en las programaciones—, ni se presentan actividades para el desarrollo de la competencia textual en relación con estas unidades supraoracionales.

- 4.º de ESO. La inclusión en el Decreto para las enseñanzas en Andalucía del grupo conceptual «marcador del discurso» justifica, como no podía ser de otra manera, que en los dos libros de texto consultados existan unas páginas específicas dedicadas a estos elementos. Sin embargo, el punto de vista adoptado en ambos casos es totalmente diferente. En cualquier caso, analizamos las dos propuestas por separado:

Por lo que respecta a la editorial Bruño, no se utiliza la expresión marcador del discurso para nombrar a estas unidades sino que se identifican como conjunciones, expresiones asociativas y, en otros momentos, como conectores. Además, se presenta una tabla en que se contemplan algunos tipos que, eso sí, resultan algo inexactos: por ejemplo, *sin embargo* se marca como comparativo y *además* se encuadra dentro de la descripción enumerativa. Por otra parte, no aparecen actividades sobre estas unidades.

Más acorde con la terminología y los conceptos desarrollados por la teoría textual es la propuesta de la editorial Oxford, de la cual ya hemos anticipado algunas ideas en la Introducción de nuestra comunicación. En el libro de texto de esta editorial se habla de los marcadores en dos momentos. Primero, se los sitúa como un elemento más de cohesión junto a la anáfora, la catáfora y otros procedimientos léxicos. Después, se analizan en profundidad, dedicando algunas páginas a su definición¹⁶, identificación de clases

15. A modo de ejemplo, hemos recogido las siguientes palabras del libro de la editorial Edelvives-Alhucema (véase nota 12), respecto a los textos escritos: «De ahí que su sintaxis sea más compleja, ordenada, coherente y lógica, así como más rico el uso de los conectores». Nótese que sólo se hace referencia en esta cita a uno de los tipos de marcadores descritos por la investigación textual: los conectores.

16. Estas son las palabras al respecto: «unidades lingüísticas invariables que han perdido su significado léxico y señalan las conexiones que se establecen entre los enunciados de un texto» (pág. 244). A continuación se insiste en su carácter extraoracional: «los marcadores del discurso no forman parte de la oración gramatical; constituyen incisos que en la escritura se representan mediante comas» (pág. 244).

de palabras que pueden funcionar como marcadores¹⁷ y clasificación¹⁸. Pese a esta completa caracterización, lo más novedoso de la propuesta de Oxford es la inclusión de múltiples actividades sobre los marcadores del discurso.

- 1.º de Bachillerato. Según indica el Decreto 208/2002, de 23 de julio, que regula las enseñanzas en Bachillerato, el grado de profundización en las estructuras y elementos textuales es mayor desde el primer curso de la segunda etapa de la Educación Secundaria. Pese a lo presumible, los libros de texto consultados no reflejan el sentido marcado por el Currículum, al menos con el detalle requerido. El más certero es el de la editorial Santillana que define a los marcadores dentro de la cohesión y que, además, incluye interesantes actividades encaminadas a establecer diferencias de sentido entre algunos de ellos¹⁹. El pero fundamental a este planteamiento es que no utiliza ejemplos de carácter textual sino frases descontextualizadas.
- 2.º de Bachillerato. En este curso de carácter terminal, tanto de ciclo como de etapa, el Decreto para las enseñanzas en Andalucía señala como grupos de contenidos, entre los dedicados al estudio del texto como categoría lingüística superior, la coherencia y la cohesión junto a los marcadores y los conectores. Además, en los criterios de evaluación —elemento curricular donde realmente se comprueba el resultado del aprendizaje—, se insinúa claramente que el alumno debe tener en cuenta los marcadores, junto a otros elementos de relación textual, en la construcción de sus escritos. Así pues, la plasmación de los marcadores en los libros de texto debe ser extensa y precisa, teniendo en cuenta los contenidos de

17. Concretamente, se señalan las siguientes: adverbios, conjunciones, locuciones conjuntivas, locuciones adverbiales, sustantivos, adjetivos y verbos.

18. Aunque ya nos referimos a este aspecto en la Introducción, por su pertinencia para esta parte de nuestro trabajo, lo mencionamos de nuevo. Se consideran tres categorías: conectores, organizadores del discurso y marcadores conversacionales. Además de definir las tres categorías, las dos primeras se dividen en diferentes grupos: aditivos, consecutivos y contraargumentativos para los conectores y, de otra parte, para indicar el inicio, el final o la incorporación de enunciados en la parte central de un texto, en el caso de los organizadores del discurso.

19. Este tipo de pruebas de carácter contrastivo entre marcadores que adquieren sentidos similares en el discurso (por ejemplo, entre *además* y *encima*), también nos han servido de referencia para algunas de las actividades que presentamos en el siguiente apartado de nuestra comunicación.

años anteriores pero, a la vez, aportando nuevas ideas sobre los mismos. Los dos libros consultados cumplen con las expectativas; por un lado, la obra de Proyecto Teseo, dedica un tema completo al texto, siendo una de sus partes más relevantes la dedicada a la caracterización de los marcadores del discurso (por supuesto, con actividades de distinta índole sobre el sentido textual de los mismos). En el caso de la editorial Oxford, por otra parte, la atención prestada a estos elementos es aún mayor: junto a la definición se presentan por separado diversos tipos de marcadores del discurso; una taxonomía que sorprende por completa – quizá demasiado para este nivel educativo: conectores, estructuradores de la información, reformuladores, marcadores conversacionales y marcadores argumentativos²⁰. Así mismo, cada uno de los tipos de marcadores estudiados contienen actividades de diversa índole (son mayoría las del tipo «reconoce tal tipo de marcador en el siguiente texto y explica su valor») que suelen basarse, por lo demás, en textos de distinta categoría.

En conclusión, este somero análisis del sentido que tienen los marcadores del discurso en los libros de texto, nos hace deducir dos ideas fundamentales. Por un lado, las exigencias de los Decretos de enseñanzas en Andalucía respecto a estos elementos encuentran un reflejo, adecuado en unos casos no tanto en otros, en las Programaciones didácticas del Área/Materia de Lengua castellana y Literatura; de otra parte, puesto que como se indica en dichos Decretos la enseñanza tiene que basarse en el desarrollo de la competencia comunicativa —no sólo, pues, lingüística sino, además de ésta pragmática, textual, etc.—, debemos como profesores (o futuros profesores) tratar de que los diversos elementos de cohesión y coherencia textual tengan cabida, en su justa medida, en las Programaciones que orientan cada una de nuestras clases.

Por último, presentamos la referida propuesta de actividades sobre los marcadores del discurso en el siguiente apartado de nuestra comunicación.

20. Dentro de cada uno de estos tipos principales, se diferencia, además, una cantidad variable de subclases con, claro está, sus ejemplos respectivos. Por otra parte, consideramos excesivamente completa esta visión de los diversos tipos de marcadores puesto que la clasificación que se plantea es similar a la que, por ejemplo, realiza Portolés (1998) y que ya plasmamos en la Introducción – remitimos, pues, a las primeras páginas del trabajo para corroborar esta circunstancia.

III. ACTIVIDADES SOBRE MARCADORES DEL DISCURSO

Antes de presentar las actividades para el aprendizaje de los marcadores del discurso, se deben tener en cuenta las siguientes precisiones al respecto:

- a) Puesto que, por una parte, los manuales que recogen ejercicios sobre estos elementos les dan un planteamiento adecuado²¹ y, por otra, en algunos de los libros de texto de nuestro corpus también existen pruebas sobre los marcadores del discurso, es inevitable tomar, unos y otros, como punto de referencia.
- b) Nuestro trabajo se ha centrado más en diversificar el tipo de actividades existentes sobre los marcadores del discurso puesto que, como hemos afirmado a lo largo de nuestra comunicación, generalmente los ejercicios tomados como modelo se limitan a pedir la identificación y concreción del sentido de estos elementos. De esta forma, es más fácil adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los diversos niveles y ritmos educativos siendo posible, por tanto, de manera más eficaz la individualización de las actividades sobre los marcadores del discurso.
- c) Como en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria, el Currículum vigente no concreta los marcadores como un grupo de contenidos, para estos primeros años las actividades deben tener un sentido mucho más práctico que en el resto de cursos de esta etapa educativa, en los que los conceptos teóricos sobre el texto y los elementos que lo conforman se deben introducir de modo paulatino. Para responder a este hecho, planteamos actividades de distinta dificultad, es decir, adaptables a los primeros cursos de la ESO; después, al último ciclo de la enseñanza obligatoria y, finalmente, a Bachillerato.
- d) Para las actividades que lo precisan, incluimos las soluciones a pie de página.

21. Realmente sólo en Fuentes Rodríguez, C. (1998a) se presentan ejercicios específicos para las unidades que nos ocupan. En Ruiz Gurillo, L., (2002) y Reyes, G., Baena, E., Urios, E. (2000), por su parte, se plantean sólo algunas actividades sobre los marcadores discurso puesto que los objetivos pretendidos por las respectivas autoras son diferentes. En todo caso, los ejercicios propuestos en todas estas obras son de un nivel demasiado exigente para el tramo educativo que nos ocupa, sobre todo, en el caso de la ESO.

También se pueden encontrar, de otro lado, actividades sobre marcadores del discurso en internet. Con la necesidad de adaptarlas a la enseñanza del español como lengua materna, puesto que están planteadas para ELE, en la página web del Instituto Cervantes (www.cvc.com) existen algunas de obligada consulta, al menos, para tenerlas en cuenta como punto de partida.

Sin más preámbulos, estas son las actividades que proponemos:

1. *En parejas, escribid la historia de un personaje inventado por vosotros. Ordena cada una de las ideas con las siguientes palabras o expresiones: después de, tres años más tarde, posteriormente, ahora, por último, en primer lugar.*
2. *Coloca las siguientes palabras y expresiones en los espacios del texto. Recuerda que sólo puedes utilizar una vez cada uno de ellas: por fin, o más bien, así, pero, tal vez, al cabo, antes de, luego, y.*

«Había dudado hasta el final, con el tiempo justo, terminó echándose al cuerpo un cuartillo de aguardiente para temblar la noche, tras equiparse a conciencia de hierro y paño —incluido esta vez el colete de piel de búfalo—, anduvo camino a la plaza Mayor y de ella a Santo Domingo, donde tomó la calle de Leganitos rumbo a las afueras Allí estaba ahora, parado junto al puente y las tapias de las huertas, observando el camino que se perdía en las sombras. La primera casa estaba a oscuras, como el resto que se vislumbraba orillando el camino. Eran casa hortelanas, cada una con sus árboles y sembrados detrás, que por el frescor del paraje se usaban como reposo en los meses de verano. La que interesaba a Alatríste se había construido contra el muro de un convento en ruinas, cuyo claustro, sin techo y con las columnas que aún quedaban en pie sosteniendo la bóveda estrellada del cielo, hacía las veces de jardincillo.

Un perro ladró a lo lejos y le respondió otro cesaron los aullidos y volvió el silencio. Alatríste se pasó dos dedos por el mostacho, volvió a mirar en torno y siguió adelante. Al llegar junto a la casa apartó la capa del costado izquierdo, volviéndola sobre el hombre para dejar libre la empuñadura de la espada. Sabía lo que se jugaba. Había reflexionado toda la tarde sentado en su jergón, mirando las armas colgadas de un clavo en la pared,tomar la decisión y echarse a la calle. Lo curioso era que no se trataba de deseo, sincero consigo, seguía deseando a María de Castro; no era eso lo que ahora lo tenía atento en la noche, la mano cerca de la espada, olfateando posibles peligros como un jabalí presiente al cazador y su jauría [...]

La puerta no estaba cerrada. La empujó despacio, y al otro lado había un zaguán oscuro., mueras aquí, se dijo. Esta noche. Sacó la daga y sonrió sesgado en la oscuridad, como un lobo peligroso, avanzando cauto con la punta del acero avanzando por delante. Anduvo por un pasillo, tanteando con la mano libre las paredes desnudas»²².

(A. Pérez Reverte, *El caballero del jubón amarillo*, pág. 166).

22. El orden correcto es el siguiente: por fin, luego, y, al cabo, o más bien, pero, tal vez.

3. *Sustituye los marcadores del discurso señalados en los siguientes enunciados por los del recuadro. Las frases resultantes, ¿tienen el mismo significado?*²³

a) «Con el balón en su poder, el Atlético bajó un escalón, pero *aún así* mostró una imagen infinitamente mejor que en los últimos partidos. También en este aspecto Sosa fue el referente» (As, 18-10-04, pág. 10).

A pesar de eso

Incluso

b) «Está claro que estamos teniendo muy poco gol este año, aunque comparado este partido con los anteriores hemos mejorado en la elaboración; *sin embargo* nos falta llegar con mayor claridad» (declaraciones de Lucas Alcaraz tras el encuentro Atlético-Racing; As, 18-10-04, pág. 11).

pero

c) «La risa (contra la que él escribió hace poco un artículo, *por lo demás*) es tan subjetiva como la moral, y *además* es cambiante: no sólo lo que a mí me hace gracia puede no hacérsela a él y viceversa, sino que lo que me hacía reír de niño tal vez ya no me hace reír de mayor, y quizá de viejo no me gusten los chistes que me gusten hoy» (Fuentes Rodríguez, 1998: 27).

Así mismo

encima

4. *Escribe el siguiente texto sin las palabras que aparecen subrayadas. A continuación lee el escrito resultante, ¿tiene sentido?, ¿qué matices de sentido crees que aportan los marcadores del discurso que no has incluido?*²⁴

«No hace tanto tiempo que se producía el “boom” de las calculadoras de bolsillo. Ni el de aquellas rudimentarias agendas electrónicas

23. Respuesta libre. El profesor, eso sí, debe hacer hincapié en lo difícil que resulta encontrar dos unidades lingüísticas completamente sinónimas ya que es fácil apreciar que en ninguno de ejemplos propuestos el sentido resultante tras sustituir la expresión es idéntico.

24. Respuesta libre. En todo caso, el profesor debe poner de manifiesto la crucial importancia que los conectores tienen en la organización textual.

en las que se podían guardar pero más que teléfonos y nombres. Después fueron los primeros móviles y, más recientemente, las cámaras digitales. Las agendas pronto se convirtieron en PDA (Asistente Personal de Datos) y estos últimos en auténticos ordenadores de mano. Los móviles, *por su parte*, aprendieron a guardar algo más que números: varios teléfonos de una misma persona, su dirección postal, el “e-mail”... y *también* empezaron a incluir los servicios de agenda, con calendarios y citas, y alarmas para reuniones... *Por supuesto*, todos llevaban calculadora.

Hoy, los móviles son *también* auténticos PDA, y sus características han cambiado tanto que empiezan a necesitar otro nombre: «smarphone» es el más extendido para esta nueva generación de aparatos. *Por su parte*, el mundo de la informática *también* se ha movido, y los ordenadores de mano más modernos están aprendiendo ya a hablar». (ABC, 20-10-2004, pág. 49).

5. *Escribe el siguiente texto sin las palabras que aparecen subrayadas. A continuación lee el escrito resultante, ¿tiene sentido?, ¿qué diferencias observas entre por supuesto y otra vez y el resto de marcadores discursivos?*²⁵.

«Lo ocurrido con el impuesto ecológico es una muestra singular del funcionamiento alegre y desahogado de la autonomía andaluza. En la anterior legislatura, *primero* se creó un grupo de trabajo sobre la fiscalidad ecológica. *Al cabo*, emitió un informe que concluía con la necesidad de elaborar una ley. Después el informe se debatió y fue aprobado, *primero* por la comisión correspondiente y *luego* por el pleno del Parlamento. *Y al final*, uff, el Gobierno, solemne, se comprometió a aprobar la ley en la pasada legislatura. *Por supuesto*, ni lo hizo entonces ni, atendiendo a Griñón, lo va a hacer en ésta. Lo que ha decidido el PSOE es volver a negociar con Los Verdes. *Otra vez* a empezar. (J. Caraballo, *El Mundo-Andalucía*, 27-10-2004, pág. 21).

6. *Teniendo en cuenta los textos de las actividades anteriores, en la que los ordenadores del discurso priorizan los diversos enunciados, elabora un breve relato sobre lo que hiciste ayer por la tarde. No olvides estructurar tu texto con la ayuda de los ordenadores del discurso y el resto de marcadores.*

25. Para la primera cuestión véase la nota 22. Sobre la segunda, la diferencia es que *por supuesto* y *tal vez* son operadores discursivos, frente al resto de marcadores del fragmento que son ordenadores del discurso

7. *Distribuye los siguientes marcadores del discurso en los espacios en blanco: sobre todo, claro que, sin duda, en definitiva, además ¿De qué tipo es cada uno de ellos?*²⁶

«En fin, en este retrato autobiográfico de Pancho Villa aparece el hombre en todas sus contradicciones». (ABC, 20-10-2004, pág. 56).

«El Real Madrid del «megaataque» sólo pudo vencer por la mínima al Dínamo de Kiev. Y gracias. Porque Casillas volvió a resultar decisivo con tres grandes intervenciones y el equipo acabó especulando con el balón en la zona de nadie y pidiendo la hora. si por ocasiones de gol se tratase, el partido debía haber acabado 5-4 ó 5-5». (ABC, 20-10-2004, pág. 79).

«El IRA ha propuesto un método aceptable para inutilizar de forma “completa y verificable” todos sus repletos arsenales. El gesto ha sido calificado de histórico por los Gobiernos de Londres y Dublín. Es..... la gran oferta de verano, pero la historia nos enseña que jamás se le ha dicho adiós a las armas sino hasta luego». (M. Alcántara, Ideal-Granada, 8-8-2001).

A. «¿Qué opina del cambio que se ha producido en España?».

B. «O sea / hasta ahora yo creo que a lo largo de la historia ninguna dictadura había acabado como la nuestra / con un paso sosegado / más o menos tranquilo y más o menos lento también / pero..... un paso hacia la democracia // en este sentido creo que casi estamos dando una lección al mundo entero //..... yo creo que hasta la sociedad internacional / o sea / las otras naciones / estaban como esperando / casi como esperábamos nosotros / que aquí hubiera tortas / que hubiese tiros / y resulta que no» /// (Cortés y Bañón 1997: 15)²⁷.

8. *Señala los marcadores conversacionales presentes en el siguiente texto e indica de qué tipo es cada uno de ellos. Elabora una conversación coloquial que incluya estos elementos*²⁸.

26. El orden más adecuado es: sobre todo, claro que, sin duda, en definitiva, además. Así mismo, pertenecen, respectivamente, a las siguientes clases: reformulador explicativo o recapitulativo, conector contraargumentativo, operador de refuerzo argumentativo, reformulador recapitulativo, conector aditivo.

27. A propósito de este texto conviene indicar que se trata de un texto oral y que, por lo tanto, carece de puntuación ortográfica según la tendencia de las transcripciones realizadas en el ámbito de la Lingüística del texto. Por lo demás, el significado de cada uno de los símbolos utilizados es el siguiente: / (pausa menor), // (pausa mayor) y /// (pausa final).

28. Los marcadores de carácter conversacional presentes en el texto, con su ámbito tipológico respectivo, son: hombre (apelativo), mira (apelativo), bueno (expresivo), venga (expresivo), sabes (apelativo), ¿vale? (apelativo), Claro (verificativo), hala (expresivo), verdad (fático), eh (fático).

- Hombre, no te pongas así que tampoco es para tanto.
- Mira, Raúl, sabes perfectamente que me jode que te apoyes en mi hombro.
- Bueno, bueno, tranquilo, chaval [...].
- ¿Te parece que vayamos al Barflais, Pedro?
- Si, venga, vamos. [...]
- ... Pues yo me curro un ritmo guapo y luego le meto la melodía que me va saliendo, medio inventada. Yo no tengo ni guarra de solfeo, sabes, yo saco tres acordes, un ritmo y ya está; luego metemos la batería y el bajo, y así las canciones salen como churros. Cuando no tengo muchas ganas de currarme una letra, le digo al cantante que se la curre él, sabes... [...]
- No vamos a hablar más de eso, ¿vale? Carlos, ¿hablaste al final con tu hermana?
- Sí, ya se lo dije.
- Es verdad. Que Nuria no está aquí. ¿Dónde está?
- Claro, tía, está en Francia. Si te lo dije ayer.
- Hala, que vidorra os pegáis, primos. No sabéis si Nuria se queda en agosto, ¿verdad? Porque nosotros vamos a hacer un Interrail en agosto y podíamos visitarla, ¿eh, Martina?
- Sí, pero creo que sólo se queda julio, ¿no Carlos?
- Eso creo.

(J. A. Mañas, *Historias del Kronen*)²⁹

9. *Inventa el segundo miembro de las frases que te presentamos a continuación. Debes relacionar los dos miembros con uno de los marcadores del discurso del recuadro.*

Además	Por otra parte	Sin embargo	En cambio
--------	----------------	-------------	-----------

- No creo que pueda ir al cine mañana
- Por una parte la sigo echando de menos pero
- El Unicaja Almería de voley suele ganar todos los partidos
- La Real Academia Española lleva en funcionamiento desde el siglo XVIII

29. Hemos extraído el texto y la primera parte de la actividad del libro de Oxford de 2.º de Bachillerato ya citado. Por otra parte, aunque no es propiamente un texto coloquial oral su similitud con un discurso de este tipo es, como se habrá observado, evidente.

IV. CONCLUSIÓN

Mediante esta aproximación a la enseñanza de los marcadores del discurso en la Educación Secundaria se ponen de manifiesto varios hechos:

- 1) Los marcadores del discurso, junto a otros elementos que conforman la estructura textual, tienen que ser incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Área/Materia de Lengua castellana y Literatura tal y como aconsejan y regulan los documentos legales vigentes.
- 2) Puesto que la teorización sobre los marcadores debe ser paulatina y cada vez más compleja, por lo tanto, durante los diversos cursos y ciclos de la ESO y el Bachillerato, del mismo modo las actividades que se planifiquen deben adaptarse al grado de exigencia de cada programación didáctica de curso.
- 3) Aunque en los libros de texto se tiene en cuenta la concepción curricular sobre los marcadores del discurso, dicha concreción podría ser aún mejor, sobre todo, en lo referente a la relación con el resto de niveles del sistema de la lengua y en la propuesta de actividades adecuadas a cada curso. Dentro de este último requisito, la utilización de los textos orales además de los escritos, así como la consideración de las creaciones de los alumnos, son los aspectos que más se echan en falta en los ejercicios sobre marcadores analizados en nuestro trabajo.

En fin, somos conscientes de que un asunto de tanto interés como la aplicación de los marcadores del discurso a la enseñanza del español (piénsese no sólo como ya como lengua materna sino también como segunda lengua) requiere una atención mayor de la que es posible en una comunicación. Esperamos, sin embargo, al menos, que nuestro acercamiento sea la piedra de toque para futuros estudios más detallados al respecto.

V. BIBLIOGRAFÍA

1) *Libros de texto*

- VV. AA. *Mester. Lengua y Literatura castellanas 1.º de ESO*, SM, 2002.
 —, *Lengua y Literatura castellanas Andalucía 1.º de ESO*, Bruño, 2002.
 —, *Lengua castellana y literatura 2.º de ESO*, Everest, 2002.
 —, *Lengua castellana y literatura 2.º de ESO*, Oxford, 2002.
 —, *Lengua castellana y Literatura 3º de ESO*, Edelvives-Alhucema, 2002.
 —, *Lengua castellana y Literatura Andalucía 3º de ESO*, Santillana, 2002-2003.
 —, *Lengua castellana y Literatura 4.º de ESO*, Oxford, 2002.

- VV.AA. *Lengua castellana y Literatura Andalucía 4.º de ESO*, Bruño, 2002.
 —, *Lengua castellana y Literatura 1.º de Bachillerato*, Santillana, 2002-2003.
 —, *Lengua castellana y Literatura 1.º de Bachillerato*, Guadiel, 2002.
 —, *Lengua castellana y Literatura 2.º de Bachillerato*, Proyecto Teseo, 2002-2003.
 —, *Lengua castellana y Literatura 2.º de Bachillerato*, Oxford, 2003.

2) Estudios sobre marcadores del discurso

- Álvarez, M. (1996A): *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Arco-libros, Madrid, Colección Cuadernos de Lengua Española.
 —, (1996b): *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*, Arco-libros, Madrid, Colección Cuadernos de Lengua Española.
 Beaugrande R. A. de y Dressler, W. U. 1981 [1997]: *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel [versión española de S. Bonilla, de la ed. original en alemán].
 Briz, A., e Hidalgo, A. (1998): «Conectores pragmáticos y estructura de la conversación», en Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid, 121-143.
 Casado Velarde, M. (1991): «Los operadores discursivos *es decir, esto es, o sea y a saber* en español actual: valores de lengua y funciones textuales», *Lingüística Española Actual*, XIII: 1, 87-116.
 Cortés Rodríguez, L. y Bañón Hernández, A. M. (1997): *Comentario lingüístico de textos orales. I. Teoría y práctica (la tertulia)*, Arco-libros, Madrid, Colección Cuadernos de Lengua Española.
 Fuentes Rodríguez, C. (1997): *Introducción teórica a la pragmática lingüística*, Sevilla, Kronos.
 —, (1998a): *Ejercicios de sintaxis supraoracional*, Arco-libros, Colección Cuadernos de Lengua Española.
 —, (1998b): *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Arco-libros, Cuadernos de Lengua Española.
 Garcés Gómez, M.ª P. (1994): «Funciones y valores de *entonces* en el español hablado», en M. Alvar Ezquerro y J. A. Villena Ponsoda (coords.): *Estudios para un corpus del español*, Málaga, Universidad de Málaga, 217-231.
 Gutiérrez Ordóñez, S. (1996): «La periferia verbal (II): complementos de *verbo* enunciativo y atributos de modalidad», en Briz, A., Martínez, M.ª J. y Grupo Val.Es.Co. (eds.) *Pragmática y Gramática del español hablado*, Valencia, Zaragoza, Universidad de Valencia-Libros Pórtico, 91-108.
 Lamíquiz, V. (1991): «Valores de *entonces* en el enunciado discursivo», *Actas del III Congreso Internacional del Español de América*, III, Valladolid, 759-764.
 — Martín Zorraquino, M.ª A. (1991): «Elementos de cohesión en el habla de Zaragoza», en J. Mª Enguita (ed.), *I Curso de geografía lingüística de Aragón*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 253-286.

- Martín Zorraquino, M. (1998): «Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical», en Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid, 19-54.
- Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid.
- Montolío, E. (1998): «La Teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores», en Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid, 92-119.
- Porroche Ballesteros, M. (1998): «Sobre algunos usos de *que*, *si* y *es que* como marcadores discursivos», en Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid, 229-242.
- Portolés, J. (1995): «Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos *pero*, *sin embargo* y *no obstante*», *Boletín de la Real Academia Española*, 75, 231-269.
- , (1998a): *Marcadores del discurso*, Ariel, Madrid.
- , (1998b): «La Teoría de la Argumentación en la lengua y los marcadores del discurso», en Martín Zorraquino, M. y Montolío Durán, E (coords.) (1998): *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*, Arco-libros, Madrid, 71-91.
- Reyes, G., Baena, E., Urios, E. (2000): *Ejercicios de pragmática (I)*, Madrid, Arco-libros, Colección Cuadernos de Lengua Española.
- Ruiz Gurillo, L., (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco-libros, Colección Cuadernos de Lengua Española.

3) *Documentos legales*

Decreto 148/2002, de 14 de mayo para la ESO.

Decreto 208/2002, de 23 de julio, para Bachillerato.

4) *Periódicos y libros*

Ideal-Granada.

ABC.

Diario As.

El Mundo-Andalucía.

Pérez Reverte, A. *El caballero del jubón amarillo*, Alfaguara, Madrid, 2003.

REFLEXIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA ESO

CARMEN DEL MAR MATILLAS OCAÑA

Para hablar acerca de la importancia y relevancia de una materia como la que nos ocupa basta con aceptar que todos vivimos en sociedad y que por tanto el lenguaje va a ser nuestro medio de comunicación más eficaz y accesible, un privilegiado instrumento para representar la realidad en nuestra mente y un valioso regulador de nuestra conducta y la de los demás. Es importante también hacer notar que nuestro grado de integración en el mundo que nos rodea va a depender directamente del dominio que poseamos de nuestra lengua que es nuestro principal método de comunicación (sin olvidarnos de los importantes sistemas de comunicación no verbal, inmersos como estamos en la sociedad de la imagen). Deberíamos buscar el modo de concienciar a nuestros alumnos de que sus relaciones con los demás y su propio desarrollo intelectual y afectivo van a estar determinados y condicionados por su grado de dominio de nuestro idioma. Por algo la forma de hablar y expresarse de manera juvenil y poco cuidada repercute en su modo de redactar exámenes y trabajos de otras asignaturas diferentes a la nuestra, es decir su limitada competencia lingüística incide en todo su rendimiento académico personal. Por tanto es importantísimo enfocar nuestra materia desde un punto de vista comunicativo y funcional sin olvidarnos del «prurito filológico» pero teniendo en cuenta que no estamos formando a filólogos sino a futuros ciudadanos cuyo grado de integración en la sociedad va a depender de la calidad de su competencia comunicativa y por tanto no debemos obviar esta tarea de formación integral de nuestros alumnos por encima de particularidades relativas a cualquier disciplina científica. En este punto es interesante recordar las palabras de Pedro Salinas, en su obra *Defensa del lenguaje*:

«La persona se realiza como tal en la medida en la que es capaz de expresar su intimidad, pensamientos y deseos a los demás por medio del lenguaje, y también de comprenderlos. Hablar es comprender, y comprenderse es construirse a sí mismo y construir el mundo [...]. En realidad, el hombre que no conoce su lengua vive pobremente, vive a medias, aun menos».

Otra cuestión importante es «qué lengua enseñar», sobre todo en zonas donde el entorno sociolingüístico está muy alejado de lo que es la norma del español estándar o la norma culta de esa comunidad de habla. La primera tentación es la de imponer cierta norma culta que provoca un rechazo absoluto e inmediato entre los discentes y que no resulta efectiva y con la cual el único resultado es una actitud reacia ante esos modelos lingüísticos que no tienen iguales en el entorno sociocultural más próximo del alumno. Se debe tomar un camino intermedio entre el español culto de esa comunidad de habla y la realidad lingüística del joven (determinada por su edad y su contexto sociocultural) buscando una suerte de «sociolecto académico» que no provoque una reacción negativa ni tampoco difiera demasiado de la norma culta. Porque debemos admitir y asumir que la fuente más rica y viva para la reflexión y perfeccionamiento en el uso comunicativo y funcional de una lengua es el lenguaje que se usa en el entorno social del alumno. Relacionado con el apartado de «qué lengua enseñar», se debe hacer notar la existencia de la modalidad lingüística andaluza y el uso que queremos hacer de ella, pienso que no hay que caer en el folclorismo gratuito de ciertos sectores de la intelectualidad andaluza, creo que debemos dar a conocer los rasgos diferenciadores de esta modalidad del español peninsular poniéndolos en relación con los americanos pero todo de manera muy lúdica y sin caer en el andalucismo localista y estrecho de miras, y por supuesto sin aplaudir rasgos claramente reconocidos como vulgarismos y no diferenciadores de las hablas andaluzas. No debemos perder de vista que estamos ante una modalidad o habla y no ante un dialecto diferenciador.

Si queremos aplicar un enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua conducente a una ampliación de las competencias comunicativas y sociales de nuestros discentes deberíamos ocuparnos por igual de la comunicación tanto *oral como escrita*; pero esto es algo utópico casi, siempre terminamos analizando con más detenimiento la lengua escrita porque se presta a una enseñanza más sistemática y formalizada. El poder de la letra escrita hace que dejemos de prestar atención a manifestaciones orales que en muchas ocasiones darían pie a enseñanzas mucho más prácticas, directas y comprensibles para nuestros alumnos. Con esto me refiero a la aplicación de enseñanzas pragmalingüísticas evidentemente útiles para la vida cotidiana de todos nosotros, sin relativizar la importancia del discurso

escrito: práctica de la cortesía verbal y la cooperación conversacional en nuestras intervenciones orales de cada día, por ejemplo. Sería muy efectivo atender a la producción de textos orales y a su posterior revisión y estudio, resaltando las características morfosintácticas y léxico-semánticas particulares del código oral. En este punto, debemos fomentar la interpretación de los textos y las diferentes situaciones en que se dan buscando que usen las técnicas de expresión más adecuadas para sus propias producciones textuales tanto orales como escritas.

Otro caballo de batalla es el estudio de la *literatura y la lectura*. Es posible intentar transmitir noticias acerca de la historia de la literatura española a modo de elementos de cultura general, necesaria en la formación de nuestros alumnos sin detenernos demasiado en aspectos de suma especialización (crítica literaria, excesiva retórica, etc.). Respecto al fomento de la lectura y el desarrollo del hábito lector, para mí es lo más dificultoso no consigo convencerlos de las ventajas de la lectura para su ampliación de las visiones del mundo y para su mejora de la expresión oral y escrita, además de que desarrollarían su capacidad de análisis y crítica de la realidad. No sé si aún no he dado con las lecturas más adecuadas o que la lectura no forma parte de sus apetencias. De todos modos, la sociedad actual no invita a la lectura ni siquiera a los adultos, menos va a enganchar a los jóvenes, todo va deprisa y cada vez los medios de entretenimiento son más sofisticados y se convierten en más apetecibles para todos, y la sencilla actividad solitaria de la lectura está muy lejos de todo el universo tecnológico y mediático que nos rodea.

En todos los manuales y programaciones se nos ofrece la opción de trabajar la asignatura insertando bloques acerca de los *medios de comunicación y las nuevas tecnologías* y sus ventajas. Estudiar el contenido y principales manifestaciones de los «mass media» es algo factible pero que siempre queda algo postergado para hipotéticas terminaciones de lo programado pensando que debemos privilegiar otras enseñanzas más convencionales; además, creo que nuestros receptores no tienen aún los suficientes instrumentos intelectuales para poder profundizar en los contenidos de periódico, radio y televisión y analizarlos críticamente. El uso de las nuevas tecnologías en el aula de lengua es algo más ideal que real, ya que para este tipo de actividades el centro tiene que disponer de una serie de infraestructuras para tal fin y eso no se da en todos los sitios sólo en los programas electorales de los políticos. Lo más parecido a trabajar con nuevas tecnologías que he practicado han sido una serie de ejercicios extraídos de la *Didacteca del Centro Virtual Cervantes*; estas actividades estaban destinadas a alumnos de español como lengua extranjera, así que tenían una dificultad muy baja y las he usado para algunas de mis clases de «Refuerzo de Lengua».

Otro «caballo de batalla» es el reflexión y estudio de la lengua o *la lengua como objeto de conocimiento*. Hay pocos alumnos que asimilen el

hecho de que la lengua es un sistema organizado de signos y que por tanto, el ámbito léxico-semántico y morfo-sintáctico están muy relacionados. Si llegasen a comprender que las diferentes partes de la gramática no son compartimentos estancos sino que el buen conocimiento de la morfología derivará en un dominio aceptable del análisis gramatical. Pienso que el reto de todos nosotros es hacer menos abstracto el estudio de la gramática haciendo ver a los alumnos que el conocimiento adecuado de nuestra lengua redundará en un manejo más aceptable y efectivo del idioma como principal instrumento de comunicación. Creo también que muchas veces caemos nosotros mismos en la tentación de analizar la lengua de forma retrógrada estudiando lo más evidente en oraciones o palabras reiteradamente repetidas (Juan come pan- El pan es comido por Juan), quedándonos en niveles oracionales completamente alejados de la realidad comunicativa sin dar el salto al enfoque textual y funcional y así conceder al idioma la categoría de instrumento en uso y no de «reliquia llena de polvo».

Otra cuestión muy importante es el tema de la ortografía. Las editoriales ofrecen múltiples materiales de apoyo pero con mucho ejemplo cavernario (Ahí hay un hombre que dice ¡ay!) que queda bien lejos de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de estudiar y aprender nuestra lengua. En niños que tienen un gran déficit de concentración y atención, estos cuadernillos resultan poco prácticos, ya que terminan rellenándolos como si fuera una quiniela, sin pararse a reflexionar sobre los hechos ortográficos porque tampoco tienen los instrumentos intelectuales y filológicos necesarios para esta tarea. Tampoco creo que estudiar de memoria reglas ortográficas y sus miles de excepciones nos lleve muy lejos porque la memoria es débil y más en nuestros jóvenes, que estudian sin comprender. A mi parecer creo que el modo más eficaz sería retener la ortografía leyendo mucho, para que así por lo menos funcione la memoria visual y se vayan incorporando palabras ortográficamente correctas en el caudal léxico de los alumnos, pero es el «pez que se muerde la cola», no leen nada y por eso este método tampoco tiene mucha validez. Aceptada la derrota, nos queda llenarnos de paciencia y corregir una y otra vez las calamidades de nuestros discentes y seguir sorprendiéndonos gratamente ante alumnos con una cuidada ortografía y caligrafía.

Como conclusión quiero poner de manifiesto que el gran reto para todos es conseguir «humanizar» el estudio de la lengua y la literatura para hacerlo más atractivo y así conseguir dotar a todos de un instrumento de comunicación eficaz y práctico para su vida en sociedad.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN ANDALUCÍA: CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA AL ÁMBITO EDUCATIVO

ELISABETH MELGUIZO MORENO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

1. OBJETIVO

El objeto de la presente comunicación consiste en reflexionar acerca del interés que estudios de carácter sociolingüístico pueden tener en la enseñanza de la lengua materna durante los ciclos de primaria y secundaria. Se trata de verificar cómo el análisis de estas investigaciones puede contribuir a mejorar los planes de enseñanza en el aula. En este caso, centraremos nuestra atención en la variedad andaluza.

Como bien es sabido, «el andaluz es el castellano del centro de la Península que se difundió sobre las tierras reconquistadas, desde el siglo XIII (ocupación de Córdoba y Sevilla) hasta fines del XV (toma de Granada). Sus rasgos esenciales se reducen a diferencias en el modo de articular los sonidos del castellano, y al arcaísmo y abigarramiento de su léxico» (Castro 1924). En este sentido, desde el plano didáctico conviene que nuestros alumnos sepan que el andaluz o las denominadas «hablas andaluzas» constituyen un complejo entramado de variedades que tienen su punto de partida en la evolución del castellano.

Sobre la especificidad de las hablas andaluzas se han alzado voces que en tono reivindicativo defienden la *dignificación del andaluz* frente a otras que se sitúan en contra. Sin embargo, no es ésta la intención que se propone en este trabajo (la de profundizar en la polémica entre «andalucistas» y «antiandalucistas») sino la de mostrar que un mayor conocimiento de las variedades andaluzas puede encauzar de distinto modo los diseños curriculares de lengua española.

La investigación que aquí se plantea girará en torno a tres cuestiones básicas: 1.^a) *Nuestro estudio*. En este epígrafe se expone el trabajo sociolingüístico que se está llevando a cabo en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras. Ofrecemos los resultados más significativos de una cala de individuos procedentes de la localidad granadina de Pinos Puente que en la actualidad residen en Granada; 2.^a) Tras focalizar mediante un ejemplo concreto la investigación sociolingüística, nos centraremos en *el andaluz*. En este apartado se tratarán tres aspectos de gran importancia: a) *consideraciones previas y destrucción de falsos tópicos*. Interesa conocer la visión que se ha tenido a lo largo de la historia de la modalidad lingüística andaluza y de sus hablantes. Junto a ello trataremos de destruir falsos tópicos que se han infundado sobre la variedad andaluza; b) *peculiaridades del andaluz*. El español hablado en Andalucía se caracteriza por poseer una serie de rasgos distintivos en el plano fónico y prosódico fundamentalmente; aunque también ha habido intentos de particularizarlo desde los planos morfosintáctico y léxico; c) por último se ofrecerán las opiniones de distintos investigadores. 3.^a) La finalidad de este trabajo reside en la *enseñanza del andaluz en el aula*. Por ello la didáctica de la asignatura de lengua española debe tener en cuenta diversos hechos: a) los *problemas* de los alumnos respecto de su lengua y los planteamientos pedagógicos de los profesores ante esta realidad; b) la educación que han recibido los estudiantes en relación a la variedad dialectal que hablan. ¿Es necesaria una *educación lingüística*? ó ¿el aprendizaje de la lengua es algo innato? En este epígrafe trataremos de dar respuesta a estas preguntas; c) la *interrelación oralidad-escritura*. Los andaluces tenemos una expresión lingüística particularizada oralmente pero esto no basta para adquirir un buen aprendizaje del idioma. Son necesarios otros recursos para enriquecer la lengua oral mediante estrategias propias de la escritura; d) por último ofrecemos una *propuesta práctica* donde se pone de manifiesto la aplicabilidad que puede tener para la enseñanza de la lengua las aportaciones de la disciplina sociolingüística.

2. NUESTRO ESTUDIO

La idea de realizar un trabajo didáctico como éste surge de la necesidad de manifestar la importancia que la sociolingüística tiene en el ámbito educativo. Las relaciones entre lengua y sociedad son cada vez más complejas y se plantea qué enfoque adoptar en la enseñanza de la lengua materna ante la continua variabilidad del idioma.

El estudio que se está llevando a cabo consiste en analizar el grado de acomodación que los hablantes de la localidad granadina de Pinos Puente manifiestan, tras instalarse en Granada, a la distinción como norma de pres-

tigio de la capital. Se ha comprobado que estos individuos intentan adoptar la variedad lingüística culta en distinto grado, puesto que no se da por igual en todos ellos. El cambio hacia la distinción depende del nivel sociocultural del hablante, de su contacto con el pueblo y Granada, el número de años de establecimiento en la capital, la edad, etc.

La convergencia hacia el estándar regional granadino nos lleva a un replanteamiento de los diseños curriculares que considere los cambios de actuación que revelan los hablantes. De modo que sería conveniente que los alumnos, durante su formación, fueran conocedores no sólo de su modalidad de habla sino también de las variedades de las diferentes regiones andaluzas. También resultaría muy fructífero que el docente pudiera acceder a situaciones de interferencia de dos variedades lingüísticas diferentes (ceceo-distinción y ceceo-seseo) para que de este modo, enriqueciera su caudal lingüístico con otras formas de expresión y supiese seleccionar de su repertorio aquellos rasgos que gozasen de mayor prestigio social.

La cala que constituye este estudio sobre la inmigración rural consta de setenta y dos individuos que residen en la capital. Los hablantes poseen tres niveles educacionales diferentes: sin estudios (0-6 años), primaria (7-11) y media-superior (>11 años) y pertenecen a tres generaciones distintas: 1.^a) 15-24 años; 2.^a) 25-54 años y 3.^a) 55 en adelante. El objeto de esta tesis, consiste en establecer una comparación entre esta muestra y la compuesta por individuos procedentes de Pinos Puente que actualmente viven en el pueblo, con el objeto de analizar las diferencias lingüísticas que ha ocasionado el choque de variedades en la capital. El ceceo rural entrará en contacto con la distinción o el seseo granadino y de esta interacción surgirán distintas situaciones.

Tras el análisis de un grupo de treinta y un informantes pineros instalados en Granada, se extraen las siguientes conclusiones:

1. *La convergencia hacia la distinción granadina se da en hablantes jóvenes con un nivel educacional alto.* En efecto, son los individuos de la primera generación los que optan, en su mayoría, por las realizaciones distinguidoras. Pensemos que se trata de hijos cuyos padres proceden de Pinos Puente y que no han recibido la influencia vernácula porque su nacimiento tuvo lugar en la capital (Granada). Sin embargo algunos de ellos siguen teniendo contacto con el pueblo, razón que no implica un *retroceso* en su actuación lingüística sino una mayor toma de conciencia de las articulaciones ceceantes rurales.
2. *La tendencia hacia el seseo o la distinción también se produce en hablantes jóvenes con escaso grado de instrucción formal.* La educación no constituye, en algunos de los miembros de este estudio, un factor decisivo para la adopción de las formas más prestigiosas. De este modo

hay jóvenes con estudios mínimos que suelen *sesear* o incluso *distinguir*. Este comportamiento lingüístico parece estar motivado por el entorno social que rodea al hablante, es decir, por el círculo de amistades que posee. Normalmente estos sujetos suelen propiciar situaciones de «mezcla o interferencia lingüísticas» (seseo-distinción o seseo-ceceo-distinción), aunque en general prefieren los fenómenos de mayor prestigio social (distinción o seseo) (Moya y Wiedemann 1995).

3. *La divergencia con respecto al estándar se manifiesta en informantes pertenecientes a la tercera generación con un nivel educacional muy bajo.* Estos hablantes, a pesar de haber instalado su residencia definitiva en Granada, no pueden o no quieren («rebeldía personal») *despojarse* de su «habla ceceosa». Parece ser que la edad constituye un factor que imposibilita la adopción de un registro de habla diferente al que han adquirido. Sin embargo también encontramos restos de ceceo en casi todas las generaciones, independientemente de su nivel educacional. Tras un análisis de la importancia del patrón no sibilante («ceceo») pensamos que este fenómeno está propiciado por variables de carácter extralingüístico: número de años de establecimiento en la ciudad, grado de contacto con el pueblo, tipo de comunidad de habla (Trudgill 1996), nacimiento de la pareja, exposición a los media (programas del corazón), etc. En este sentido se deduce, por ejemplo, que a mayor número de años de permanencia en la capital, menor número de articulaciones ceceantes se producen. Igual ocurre con la exposición a los media y el nacimiento de la pareja: la exposición a «programas-basura» y el origen rural del cónyuge generan un incremento de realizaciones ceceantes.
4. *Entre unas y otras actuaciones lingüísticas se sitúa una compleja red de individuos que opta por sonidos intermedios de /s/-/θ/ y por el fenómeno conocido como seseo.* Ya señalábamos más arriba la tendencia a *sesear* de hablantes jóvenes con escaso grado de instrucción. Pues bien, hay motivos más complejos que propician este comportamiento en el resto de las generaciones. Parece ser que las dos tendencias surgen del intento de los hablantes por adquirir la forma más prestigiosa (distinción). En ese proceso de adquisición *hacen errores*¹ ante la imposibilidad de articular la predorsal /s/ y fruto de ellos nace el *seceo* y el *cese*o. Este comportamiento de los hablantes resulta familiar a Morillo-Velarde (1997) quien afirma que: «El ceseo o

1. Se prefiere la lexía verbal *hacer errores* en lugar de *cometer errores* porque el error no es un «delito» ni un «pecado» sino más bien un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández 1991). En este caso, el error constituye de las fases más por las que el hablante debe pasar para adquirir la forma fonológica deseada.

seceo resulta, en fin, el fenómeno más complejo de todos desde el punto de vista sociolingüístico, por cuanto, más que un patrón definido de comportamiento lingüístico implica la superposición de varios de ellos en el mismo informante, quien puede incurrir en confusiones ceceosas, seseosas, e incluso acertar casualmente con la distinción normativa, en determinadas ocurrencias, sin que ello sea indicativo de una capacidad diferenciadora de la que, seguramente, carece».

En efecto, los inmigrantes pineros son ceceantes puesto que Pinos Puente se encuentra enclavado en un área de ceceo (según el ALEA, mapa 1705, «Áreas de mantenimiento o de neutralización de la oposición /s/: /θ/), por ello su expresión lingüística choca bruscamente con la que producen los hablantes granadinos (distinguidores). Ellos son conscientes del escaso prestigio social de que goza su variedad, de ahí que intenten cambiarla por otra que les resulte más satisfactoria para integrarse en su nueva comunidad de habla.

No obstante, según hemos visto con anterioridad, no debemos olvidar el peso que aún sigue teniendo el ceceo entre los inmigrantes estudiados puesto que constituye su variedad lingüística originaria. El total abandono de este fenómeno resulta inusitado, salvo en los casos de informantes nacidos en la capital granadina. En el resto de individuos, que han tenido cierta vinculación con el pueblo, el paso hacia la distinción se ve obstaculizado por la huella vernácula.

Este complejo estudio se encuentra en la línea de trabajos similares como los de Granada (Moya y Wiedemann 1995); Málaga (Villena 1995); Alhama de Granada (Molina Serrato 2003); Córdoba (Morillo-Velarde 1992), Almería (Cortés Rodríguez 1992; García Marcos 1993), Jerez (Carbonero *et alii* 1992), etc.

Si tenemos en cuenta la importancia que estos conocimientos sociolingüísticos pueden tener para la enseñanza de la lengua, podemos afirmar que el profesor debe dar a conocer a sus alumnos la realidad lingüística de Andalucía porque enseñanza e investigación no pueden ir por cauces diferentes. El docente, por tanto, debería incluir en la programación de la asignatura de lengua española gran parte de las aportaciones que sobre el andaluz se están llevando a cabo. Se trata, en definitiva, de integrar en la teoría didáctica la práctica real de los hablantes.

3. EL ANDALUZ

3.1. *Consideraciones previas. Destrucción de falsos tópicos*

Américo Castro (1924) refleja a la perfección la identificación que se ha hecho del habla andaluza con falsos tópicos y elementos del lenguaje vulgar:

«En cambio, las peculiaridades de la pronunciación, realizadas por la facultad intensamente expresiva del andaluz, hace que su acento (articulación de los sonidos, ritmo y entonación de la frase) sean cosa manifiesta para todos los españoles, los cuales fácilmente imitan o caricaturizan a los de las tierras meridionales: la tauromaquia, el flamenquismo, netos productos que Andalucía se ha cuidado mucho de exhibir ante el resto de España desde el siglo XIX, junto con el teatro de los señores Quintero —forma elaborada y valiosamente artística del lenguaje, del desgarro, de la chulapería, del ingenio o de la sensiblería andaluces, pero que quizás no pone siempre de relieve las notas más íntimas y profundas que haya en la raíz de todas esas apariencias—, todo ello contribuye a que cuando decimos andaluz surja la representación de un sujeto de abundante hablar y no demasiado hacer, que se come las eses finales, manotea con cierto hieratismo —iniciando movimientos que, prolongados, nos darían la silueta de un lance de capa—, y que matiza su charla con imágenes e interjecciones de variado y subido color».

En verdad siempre se ha definido el andaluz como una mera *desviación* de la norma culta (español estándar). Esto ha generado la aparición de innumerables tópicos que los hablantes han forjado sobre su propia lengua.

Es por todos conocida la afirmación de que las hablas andaluzas se caracterizan por ser una modalidad lingüística casi exclusivamente oral. De hecho, han sido muy pocos los intentos de plasmarla por escrito (hermanos Álvarez Quintero; cartas escritas con el fin de defender la especificidad andaluza, etc.). En este sentido, la idea de crear una norma culta andaluza resultaría imposible por la propia peculiaridad de las hablas andaluzas (caracterizadas oralmente) y por las enormes diferencias internas que poseen sus distintas modalidades (gaditana, granadina, sevillana, etc.). Además sus propios hablantes también manifiestan un comportamiento variado en su actuación lingüística. De modo que un mismo individuo se puede expresar «lingüísticamente» de distinto modo en situaciones comunicativas diferentes y ante personas de distinto nivel educativo y posición social. Por tanto, cualquier intento de fusionar las variedades andaluzas en una sola resulta insostenible por la propia naturaleza del andaluz.

Como bien manifiestan Narbona /Cano /Morillo (2003) «Andalucía constituye una realidad polimórfica y poliédrica». Resulta de ella una imagen caleidoscópica con distintas perspectivas de análisis donde es imposible delimitar la actuación lingüística de un hablante por su procedencia. El plano diastrático y diafásico juegan un papel decisivo al respecto. Sin embargo, los hablantes andaluces sí poseen una clara conciencia dialectal que los lleva a utilizar una variedad de prestigio en determinadas ocasiones y no en otras, donde quizá el grado de familiaridad o el contexto les permite hacer uso de una modalidad vernácula con el fin de identificarse con el grupo de personas con las que habla.

Tradicionalmente el estándar se ha asociado al «hablar fino» y diatópicamente al centro-norte peninsular, mientras que lo dialectal se ha vinculado con el «hablar vulgar» y se ha focalizado en la zona meridional, como si de un dogma se tratase. Sin embargo esto no indica que un hablante sea más «fino» o «culto» que otro por articular sonidos más próximos a *ese* que a *zeta*; y por tanto, tampoco podríamos calificar la expresión ceceante como «vulgar» sino como una modalidad de habla que goza de menor prestigio social, pero no por ello tiene menos legitimación que cualquier otra. Tan vulgar es el ceceo como el laísmo madrileño. Lo que ocurre es que solemos asociar lo prestigioso al terreno fonético y a la pronunciación del hablante. Sin lugar a dudas, es la cultura escrita la que está ejerciendo una gran influencia en la conformación de los usos lingüísticos de los hablantes y en la elección de un modelo de habla particular.

Esta realidad llega a las aulas y oímos en boca de los alumnos la siguiente afirmación: «hablamos muy mal español». Las razones de éste y otros tópicos son las que ha estudiado González Cantos (2001): a) «nos comemos las letras» (sonidos); b) «no tenemos lengua propia en Andalucía», basándose en lo que ocurre en otras regiones peninsulares (País Vasco o Cataluña); c) «no tenemos que hablar el castellano de Castilla sino el nuestro» (implica una desvinculación con respecto a la norma del español general), etc. No en vano también los estudiosos cultos como Valera o Torrente Ballester pensaban que los andaluces *pronunciaban* mal el castellano. Por ello y para acabar definitivamente con estas falsedades, el profesor de lengua debe aclarar todos los tópicos que se han infundado sobre el andaluz para que el alumno posea una visión más realista de la lengua que habla.

3.2. *Peculiaridades del andaluz*

En palabras del profesor Villena (2001):

«El andaluz es una variedad innovadora fuertemente divergente con respecto a las variedades centro-septentrionales, sobre las que se ha formado el estándar o variedad ejemplar».

Ciertamente, el andaluz es una variedad lingüística que parece distanciarse de la norma culta del español estándar.

A la hora de hablar sobre las peculiaridades de las hablas andaluzas habría que distinguir entre los rasgos que son autóctonos de esta variedad y los rasgos compartidos con el español peninsular, el canario o el español de América. En este sentido, en el plano de la fonética se advierte el fenómeno conocido como yeísmo que parece ser un rasgo del andaluz compartido con

el español centro-peninsular. No ocurre así con otros fenómenos como el seseo, el ceceo, la distinción, la aspiración o pérdida de /-s/, la aspiración de /x/, etc., que son rasgos compartidos por el español peninsular y el americano. Por otro lado, se distinguen otros fenómenos como propios del andaluz. Hablamos de la abertura vocálica, la fricativización de /ç/ o la palatalización de /-a/ > /-e/ («Andalucía de la e»).

En el terreno morfosintáctico también se aprecian singularidades, aunque mínimas. La aportación más interesante fue la de Mondéjar (1994) en relación al verbo andaluz y a la distinción de singular/plural. En Andalucía oriental se produce una aspiración de /-s/ final de sílaba y como consecuencia una abertura vocálica; sin embargo en Andalucía occidental se tiende a la neutralización.

En cuanto al léxico se puede decir que los investigadores creyeron en un primer momento que había un vocabulario autóctono de los andaluces; sin embargo, estudios posteriores demostraron que muchos de los términos considerados como meridionales pertenecían al acervo del español común. Sí es cierto que en Andalucía se conservan muchas voces árabes que ya han caído en desuso en el español general (*alcancia o almanaque*). Se podría decir que el análisis de las áreas léxicas de Andalucía más importante fue el del *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía* que estableció dos zonas perfectamente diferenciadas: Andalucía oriental y Andalucía occidental.

No debemos olvidar que otra característica singular del andaluz es la entonación y el ritmo de la cadena hablada. Los andaluces cuentan con una modulación peculiar con respecto al resto de miembros de la comunidad hispánica, que les permite ser identificados fácilmente como tales.

3.3. Opiniones

Ya en los años 90 Rafael Jiménez (1997) se lamentaba de la poca consideración que merecía el andaluz en los medios de comunicación:

«[...] De poco o nada sirve que nos esforcemos en la defensa de nuestra identidad lingüística que constituye la forma de ser de un pueblo, si continúa deformándose desde los distintos medios de comunicación nuestra realidad dialectal por medio de su parodia y exageración: Esto no es ni más ni menos que la caricaturización y ridiculización lingüística del habla andaluza».

Por su parte, García Godoy (1997) advierte que el andaluz como una forma de hablar graciosa ya estaba generalizada en la España de 1800 y por esos momentos también se extendió por la España ultramarina.

Un cambio de orientación en los estudios lingüísticos varía radicalmente la situación:

«La lingüística actual es descriptiva: se limita a realizar la descripción de una lengua, es decir, a describir cómo hablan o escriben los hombres, a diferencia de los estudios lingüísticos anteriores que eran fundamentalmente normativos: prescribían cómo se debería hablar o escribir, considerando como incorrecto todo aquello que no se ajustase a las normas preestablecidas subjetivamente por ella» (Quilis 1978).

No obstante ya comienzan a escucharse reflexiones muy reveladoras sobre la enseñanza de la lengua. En palabras de Molina Redondo (1979):

«El profesor de lengua y ¿por qué no? El profesor en general debe tener en cuenta las diferencias espaciales y sociales. Pero no para proscribirlas desde una postura rígida y dogmática, lo cual sería contraproducente, sino para hacer ver que se trata de posibilidades diferentes que pueden resultar adecuadas en momentos también diferentes; [...] Al hablante no hay que hacerle renegar de las características de la lengua de su espacio vital y de sus grupos —además el esfuerzo suele resultar baldío—, sino que se debe intentar que aumente el número y la calidad de sus posibilidades expresivas y de comunicación».

No podemos concluir sin antes plasmar el magnífico panorama que sobre el andaluz pinta el profesor José Mondéjar (1989):

«Cuando se llega a Andalucía, choca el viajero con una llamativa realidad que es absolutamente inevitable, como la tierra que pisa, como el aire que transita, como el cielo en que naufragan ilusiones inmemoriales nunca encarnadas y frustraciones que nacieron con las primeras promesas de redención social: la manera de pronunciar el español. Es evidente, a causa de la enorme extensión de Andalucía (en sí misma considerada y en relación con la superficie total de España) y de la más que notable y casi impermeable estratificación social, que no es el acento ni el modo de pronunciar el mismo en Levante que en Poniente, en el Norte que en el Sur; en las capas sociales adineradas, que en las carentes de solvencia económica; pero, por más profundas que nos parezcan las separaciones lingüísticas sociales, lo que destaca sobre todo y ante todo es el profundo distanciamiento que se ha operado en la articulación de nuestra lengua común en boca de los andaluces en relación con la pronunciación estándar del español culto».

4. ENSEÑANZA DEL ANDALUZ EN EL AULA

4.1. *Problemas didácticos*

Nos planteamos cómo enfocar la enseñanza del español en Andalucía. Esta preocupación didáctica no es ajena a Castro (1924) quien afirma que:

«La enseñanza de la lengua debe estructurarse aquí (situación comunicativa del hablante y entorno geográfico y social), por razones científicas y pedagógicas, partiendo de las peculiaridades lingüísticas del propio entorno social y geográfico en el que vive el alumno y adoptando una postura coherente que diste tanto de la norma estrecha y rígida que emana de un modelo de gramática prescriptiva como aquel que emana de un concepto de norma anárquico e irresponsable».

El docente, por tanto, debe adoptar una actitud intermedia que no se distancie mucho de la norma estándar pero que tampoco caiga en la *anarquía lingüística*. Como podemos observar enseñar lengua, independientemente del lugar donde nos encontremos, supone replantear los diseños curriculares en función del contexto real donde se desenvuelve el hablante. La primera cuestión que se plantea tiene relación con las distintas modalidades lingüísticas que encontramos dentro de una misma aula. En este sentido, la pluralidad de formas de expresión no debe constituir un problema para el profesor sino un factor favorable para una mejor comprensión de la realidad lingüística andaluza. La confluencia de diversas pautas de comportamiento en clase enriquece la competencia comunicativa del hablante y lo hace conocedor de la variación lingüística de Andalucía. Además la interacción de normas diferentes ayuda a destruir falsos tópicos sobre el andaluz.

En líneas generales se podría decir que esa misma preocupación por la lengua también subyace en los alumnos. Ellos piensan que «hablan mal» porque prescinden en sus realizaciones de determinados sonidos considerados como normativos. Por esta razón el profesor ha de formar al estudiante por medio de un conocimiento profundo de las variedades andaluzas. Pero además debe explicarle el *prestigio* de que gozan unas y otras.

Los investigadores han distinguido dos tipos de prestigio: *prestigio patente o manifiesto (overt prestige)* que se relaciona con los valores nacionales y se asocia a las variedades próximas al español estándar y el *prestigio encubierto o latente (covert prestige)* que se vincula a los valores locales y antinormativos. Más tarde otros estudiosos como Villena (2001) hablan de la existencia de otro tipo de prestigio: *prestigio regional*:

«Cuya existencia se relaciona con la presencia de un nivel institucional de relaciones formales menos generales —y quizás distintas— que las correspondientes a los valores nacionales».

Si admitimos la existencia de distintos tipos de prestigio también debemos aceptar como variable el comportamiento lingüístico de los hablantes. En opinión de Villena (2001) éstos se mueven en un continuum de variación que oscila entre las variedades más concentradas (vernaculares (V) ó ejemplares (E)) y las más dispersas que tienden hacia V o E. Esta última actua-

ción es la tendencia mayoritaria ya que los hablantes presentan un comportamiento irregular.

Ante esta situación el docente se plantea cómo organizar sus clases de lengua. La respuesta dependerá de él mismo y de sus alumnos, pero en todo caso el profesor nunca debe corregir determinados rasgos como el ceceo, el seseo o la distinción sino potenciar el aprendizaje de los mismos para que el alumno sea el que opte por uno u otro. En definitiva, la función del docente debe ser la de *informador* de la realidad de las hablas andaluzas.

4.2. Educación lingüística

¿Cómo aprendemos una lengua? La respuesta a esta cuestión ha suscitado grandes polémicas que no son de interés para este trabajo, aunque sí lo es la opinión que Juan Crespo manifiesta sobre el tema. Crespo (2003) señala que

«el niño adquiere el lenguaje de forma natural recreando el habla común de su alrededor, por eso hay que partir del uso del mismo alumno, por defectuoso que se pueda creer, para desarrollarlo».

Cierto es que la adquisición de la lengua materna se produce espontáneamente, es decir, la expresión oral del sujeto se forma en la propia comunidad que lo ha visto nacer; sin embargo es necesario un aprendizaje lingüístico para poder acceder a cualquier situación comunicativa, adoptando el registro de habla apropiado para ella. Es por ello por lo que no todos hablamos igual en todas las situaciones sino que hacemos uso de distintos registros en función de nuestro interlocutor, la situación, el ambiente, etc. Pues bien ese comportamiento del hablante deriva de su educación lingüística.

Si focalizamos el problema en la actuación lingüística de los hablantes de nuestro estudio (inmigrantes pineros residentes en Granada) nos daremos cuenta de que su comportamiento es aplicable a muchas de las comunidades de habla actuales. Pongamos un ejemplo: un niño nacido en la localidad de Pinos Puente aprende a hablar tal y como le enseña el entorno que lo rodea y, por tanto, aprende a cecear desde pequeño. Si ese sujeto no tuviese contacto educativo ni se relacionase con otras personas que no fueran del pueblo, su variedad fonológica se reduciría únicamente al ceceo, puesto que no ha conocido otras modalidades de habla. Afortunadamente, no ha sido ésta la situación de la inmensa mayoría de hablantes jóvenes. Ellos desde pequeños se han integrado plenamente en la escolarización y han completado su formación lingüística. Esta enseñanza les ha proporcionado la información suficiente para saber elegir aquellas formas que gozan de mayor

prestigio y rechazar los rasgos más marcados. Así han ido conformando su propia competencia comunicativa, sin que por ello hayan tenido que renunciar a sus señas de identidad. Más tarde su paso por la Universidad ha potenciado aún más ese conocimiento y ha ampliado considerablemente su red de relaciones personales. Aunque no ha sido ésta la actuación de todos los *pineros* sino que muchos han conservado sus formas lingüísticas rurales, manifestando su satisfacción de pertenecer a su pueblo natal.

En conclusión podemos decir que la lengua vive en la realidad social, por tanto sería imposible estudiarla como un sistema desvinculado de esta realidad.

4.3. *Oralidad y escritura*

Los diseños curriculares proponen la necesidad de vincular lengua hablada y lengua escrita. Se pretende enriquecer la expresión lingüística del sujeto con un conocimiento profundo de su variedad de prestigio.

En el ámbito andaluz se produce un fuerte choque entre oralidad y escritura, dada la especificidad de las variedades andaluzas. En un contexto real como el aula tiene lugar una lucha entre la base articulatoria que el alumno ha adquirido espontáneamente y el sistema del español estándar. Considerando a los hablantes de este estudio, también podemos constatar en ellos la existencia de pautas de variación que oscilan entre los fenómenos más prestigiosos (distinción, por influencia de la institución pedagógica o el seseo culto de Granada) y los rasgos vernaculares (ceceo). Se trata, en definitiva, de lograr el propósito de Bustos Tovar (2003) cuando afirma que debemos conseguir una dicción inteligible y para ello hay que prescindir de aquellos fenómenos que provoquen confusión o ambigüedad fonética.

En la enseñanza de la lengua materna el profesor debe orientar el aprendizaje hacia las tendencias normalizadoras, es decir, a las formas de prestigio nacional, sin que ello suponga una «confusión mental» en el alumno. Se trata de que el aprendiz comprenda que la variación es inherente a la lengua y que su modalidad lingüística constituye una forma más de hablar español. En resumen, se trata de favorecer la inteligibilidad entre los hablantes, suprimiendo los rasgos antinormativos.

4.4. *Una propuesta práctica*

En primer lugar conviene aclarar que el estudio presentado se encuentra en la línea desarrollada por la tesis doctoral «Convergencia y divergencia dialectal. A propósito del habla de Pinos Puente y sus contactos con Grana-

da», que se está llevando a cabo en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Granada. Con ella se pretende estudiar los procesos de convergencia y divergencia dialectal que tienen lugar con motivo de la inmigración rural hacia núcleos urbanos; en nuestro caso se trata de comprobar cómo se produce el abandono de la expresión lingüística originaria (ceceo) y por consiguiente, la adopción de la norma que goza de mayor prestigio en Granada (distinción).

En un aula de la provincia de Granada o de la localidad de Pinos Puente este estudio sería útil para ejemplificar el comportamiento lingüístico de los hablantes andaluces porque, aunque haya diferencias diatópicas y diastráticas, la variación es algo consustancial al sujeto. En este sentido el docente propondría al alumno ejercicios prácticos como los que veremos a continuación.

En primera instancia conviene aclarar que el profesor nunca debe «corregir» la forma de hablar de sus alumnos, aunque sí orientar la enseñanza de la lengua materna hacia las formas lingüísticas de prestigio nacional. Y, ¿cómo llevar a cabo esta tarea? Pues bien, se trataría de proponer prácticas que potenciaran el conocimiento que los alumnos tienen de las modalidades andaluzas, con el fin de que el aprendiz entrase en contacto con otras normas de Andalucía. Un trabajo que contribuiría a este aprendizaje sería la grabación de conversaciones espontáneas de amigos suyos, de su familia e incluso de ellos mismos. Muchas veces los estudiantes no son conscientes de cómo hablan y de los errores que cometen, de ahí la necesidad de escuchar su forma de expresarse para intentar mejorarla. Interesaría además que también hiciesen grabaciones de gente conocida de otras regiones andaluzas, para así favorecer el intercambio lingüístico y comunicativo.

Tras las grabaciones, el profesor debe indicar al alumno la necesidad de exponerlas en clase a sus compañeros y anotar los rasgos lingüísticos más significativos de esas muestras de habla. Si el alumno no hubiese obtenido una muestra correspondiente a cada uno de los fenómenos de seseo, ceceo y distinción, deberá preguntar a sus compañeros si ellos así lo han hecho e intercambiar información con el fin de fomentar el conocimiento de los tres fenómenos.

En el caso de que en la clase no se haya conseguido realizar plenamente el ejercicio por falta de informantes dispuestos a ser grabados, el profesor puede proponer otra práctica al alumno. Se trata de un trabajo por grupos en el que cada uno debe escuchar distintos programas de radio y televisión, hasta conseguir un ejemplo significativo de la expresión lingüística seseante, ceceante y distinguidora. Con esta práctica no sólo se potencia la capacidad oral del alumno sino también la auditiva e interpretativa-creativa.

Tanto en un ejercicio como en otro el aprendiz puede anotar otros fenómenos que le hayan resultado llamativos, por ejemplo: la pérdida de /x/, la aspiración de /f/, desafricación de /ç/, confusiones /-l/-/r/, etc.

Ambas prácticas permiten al estudiante conocer otras formas de expresión y distinguir perfectamente los tres fenómenos estudiados; a la vez que aprende los rasgos más prestigiosos y aquellos que gozan de escasa aceptación. De este modo, se genera una capacidad de reflexión en el alumno que le permite ser capaz de elegir los rasgos más productivos de inserción social.

Desde el punto de vista de la oralidad, el profesor debe informar al alumno de la existencia de muletillas en la conversación oral y de expresiones coloquiales que no deben ser utilizadas en la expresión escrita.

Al hilo de esta cuestión, recuerdo a un amigo de 18 años y a una señora de 40 que me decían que ellos «escribían como hablaban». Esta mujer carecía de estudios superiores y verdaderamente tenía que escuchar con atención una palabra nueva para poder escribirla correctamente; y aún así se equivocaba. Ella oía un sonido e intentaba plasmarlo gráficamente tal y como lo había percibido. Por ejemplo, cuando oyó el nombre *Elizabeth* lo escribió así: *Elicabel*. El otro caso demuestra que en las aulas españolas aún faltan profesores instruidos capaces de demostrar aquello que saben a sus alumnos. Prueba de ello es la sorpresa que tuve cuando un chico joven con estudios superiores me repitió la misma afirmación. Sin duda, se debía al desconocimiento y la falta de información necesaria en relación a la correspondencia entre oralidad y escritura. Para subsanar este error, el profesor debe demostrar que la expresión oral va por cauces diferentes a la escrita. Este hecho se ve corroborado por la actuación lingüística de un andaluz cualquiera: habla su modalidad originaria, sin embargo no escribe *andaluz* sino español estándar.

Para potenciar aún más la expresión oral, también resultarían muy fructíferas la recitación de un texto en clase, la exposición oral de un texto escrito, las descripciones, la lectura en voz alta, la sintetización escrita de una exposición oral e incluso la misma práctica de «tomar apuntes» favorecerían la expresión lingüística oral y escrita.

Sin embargo, todo este estudio debería ser apoyado por el conocimiento que el alumno ha adquirido de la destreza escrita. Ella contribuiría a mejorar el aprendizaje que los alumnos han adquirido de su propia lengua y a preservar la normatividad que la escritura conlleva. Así, ante la audición de un texto oral o una conversación, el alumno se percataría de la imposibilidad de «escribir como se habla» y también de «hablar como se escribe» porque, a pesar de que las modalidades andaluzas se caracterizan por su pronunciación oral, sin embargo en la escritura resulta imposible diferenciar a un andaluz de cualquier otro hispanohablante.

En último lugar, habría que decir que estas actividades resultarían imprescindibles para dar a conocer al alumno sus propias actuaciones lingüísticas. Muchas veces el hablante no se plantea cómo se expresa oralmente ante situaciones y personas muy diferentes. De este modo, en el aula, po-

dríamos explicar al alumno granadino el comportamiento lingüístico que tratan de manifestar los individuos de su área metropolitana, para así poder analizar la mayor parte de sus actuaciones. Posiblemente habrá pocos estudiantes que se hayan preguntado por qué cambian su registro de habla en determinados momentos y qué factores propician ese cambio.

No podemos concluir este trabajo, sin antes afirmar que en algunas ocasiones resulta imposible cambiar los hábitos articulatorios de un hablante, situación que produce confusiones en el sector educativo. En general, la tendencia habitual de todo hablante instruido es la adopción de una forma lingüística prestigiosa, aunque no siempre. A veces hay individuos que no pueden incorporarse a este proceso de cambio. Pensemos en un profesor de procedencia rural que conserva su ceceo para explicar en clase. Se trata de una actuación que puede confundir al alumno, puesto que la expresión lingüística del docente es susceptible de mimesis. Sin embargo, en este caso, muchos de los alumnos se distanciarán de esa norma por considerarla antinormativa (*prestigio abierto*). Otros, por el contrario, reafirmarán su posición social ante las realizaciones ceceosas del profesor (*prestigio encubierto*) y no verán la necesidad de adoptar otras modalidades de habla hasta que no avance su formación educativa.

En definitiva, deberíamos tener presente en todo momento la situación comunicativa donde ha de emplearse un registro de habla determinado. Así, por ejemplo, un hablante ceceante podría conservar su ceceo en una cafetería entre amigos o con gente de procedencia rural, es decir, en situaciones informales; sin embargo, la docencia se considera un contexto de máxima formalidad donde el profesor debe cambiar su expresión originaria para adoptar la norma lingüística más prestigiosa en aras de una mayor inteligibilidad.

5. CONCLUSIONES

1. Los estudios de carácter sociolingüístico pueden ayudar a mejorar el aprendizaje de la lengua materna, aportando nuevas formas de análisis lingüísticos y ofreciendo una visión más «realista» sobre el andaluz.
2. Los ejercicios prácticos que se llevan a cabo en el aula pueden enriquecerse con la realización de grabaciones de conversaciones orales. De este modo se interrelacionan la oralidad y la escritura. Desde un punto de vista oral, se potenciaría el conocimiento de los fenómenos de seseo, ceceo y distinción; así como de otros rasgos fonéticos tales como la aspiración de /x/, la pérdida de /-d-/, la aspiración de /f-/, la abertura vocálica, etc. Desde una perspectiva escrita, el alumno tam-

bién podría mejorar esta capacidad tras la identificación de esquemas sintácticos erróneos y construcciones incorrectas propias de la conversación oral. De este modo, el aprendiz comprendería que determinadas formas no se pueden utilizar en la escritura. Por último, la audición de cintas permitiría plantear ejercicios prácticos orientados hacia las formas institucionales, con el objeto de diferenciar la lengua hablada de la escrita.

3. Todos estos ejercicios didácticos harán que el alumno se percate de la imposibilidad de «escribir como se habla» y «hablar como se escribe». Tanto la normatividad de la escritura como la espontaneidad de la pronunciación hacen incompatibles ambas habilidades. Es necesario, por tanto, que el alumno sepa diferenciar la una de la otra.
4. La ejemplificación es otro factor importante en la enseñanza de la lengua materna. De ahí que hayamos propuesto al alumno el caso del comportamiento lingüístico de los inmigrantes pineros para que, de este modo, comiencen a reflexionar sobre su propia actuación lingüística.
5. El aprendizaje debe contribuir a la formación lingüística del alumno. En definitiva, ayudar a que el aprendiz conforme su competencia comunicativa con aquellas formas lingüísticas más adecuadas a su situación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M.; Llorente, A.; Salvador, G. y Mondéjar, J. (1961-1973): *Atlas lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, Granada, CSIC, 1961-1973.
- Ayuntamiento de Estepa (ed.) (2001): *Actas de las Jornadas «El Habla Andaluza: historia, normas, usos»*, Ayuntamiento de Estepa, Estepa, 2001.
- , (2003): *II Jornadas sobre el Habla Andaluza. El español hablado en Andalucía*, Ayuntamiento de Estepa, Estepa, 2003.
- Bustos Tovar, J. J. (2003): «Oralidad y escritura: la enseñanza de la lengua en el contexto andaluz» en: *II Jornadas sobre el Habla Andaluza. El español hablado en Andalucía*, Ayuntamiento de Estepa, Estepa, 2003, págs. 237-258.
- Carbonero, P. et alii (1992): *El habla de Jerez. Estudio sociolingüístico*, BUC, Cuadernos de Divulgación, Ayuntamiento de Jerez, 1992.
- Castro, A. (1924): «El habla andaluza», *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, Victoriano Suárez, 1924, págs. 52-81.
- , (2001): *La enseñanza del español en España. El habla andaluza. Lingüistas del pasado y del presente*, Universidad de Almería, Almería, 2001. Estudio introductorio de Manuel Peñalver Castillo.

- Cortés Rodríguez, L. (1992): «Materiales para un proyecto de estudio sociolingüístico del habla de Almería», en: Cortés Rodríguez, L. (1992): *Estudios de español hablado. Aspectos teóricos y sintáctico-cuantitativos*, Instituto de Estudios Almerienses, Campus Universitario de Almería, págs. 29-50, 1992.
- Crespo, J. (2003): «Ideas de Manuel Seco sobre la enseñanza de la lengua y literatura españolas: génesis, arquitectura y evolución», *Cauce (Revista de Filología y su Didáctica)*, 26, 2003, págs. 67-139.
- Fernández, S. (1991): *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Col. Tesis, U. Complutense, Madrid, 1997 (en Edelsa).
- García Godoy, M. T. (1997): «Valoración del andaluz en el Cádiz de las Cortes», *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, Universidad, 1997, págs. 511-512.
- García Marcos, F. J. (1993): «Estratificación social del español de Almería. Materiales previos y bases para su estudio», *EPOS*, Vol. IX, 1993, págs. 557-569.
- González Cantos, M. D. (2001): «Enseñar lengua en Andalucía», Ayuntamiento de Estepa (ed.) (2001): *Actas de las Jornadas «El Habla Andaluza: historia, normas, usos»*, Ayuntamiento de Estepa, Estepa, 2001, págs. 231-252.
- Jiménez, R. (1997): «La pronunciación andaluza en la obra de los Álvarez Quintero», *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, Universidad, 1997. Apud: Castro, A. (2001): *La enseñanza del español en España. El habla andaluza. Lingüistas del pasado y del presente*, Universidad de Almería, Almería, 2001. Estudio introductorio de Manuel Peñalver Castillo.
- Molina Redondo, J. A. (1979): *Enseñanza de la lengua y política lingüística*, Granada, Curso de Estudios Hispánicos, 1979.
- Molina Serrato, F. M. (2003): «La acomodación a la norma granadina. A propósito de un grupo de alhameños instalados en Granada», en: Moya Corral, J. A. / Montoya Ramírez, M. I. (eds.) (2003): *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad, 2003, págs. 292-305.
- Mondéjar, J. (1989): «En los orígenes de la dialectología española», *Dialectología andaluza*, Granada, Don Quijote, 1989.
- , (1994): *El verbo andaluz, formas y estructuras*, Málaga, Ágora, 2.^a edición, 1994.
- Morillo Velarde, R. (1997): «Seseo, ceceo y seceo: problemas metodológicos», *Actas del Congreso del Habla Andaluza*, Sevilla, Universidad, 1997. Apud: Castro, A. (2001): *La enseñanza del español en España. El habla andaluza. Lingüistas del pasado y del presente*, Universidad de Almería, Almería, 2001. Estudio introductorio de Manuel Peñalver Castillo.
- Morillo Velarde, R. et alii (1992): *Los pueblos de Córdoba*, Caja Provincial, I-II, 1992.
- Moya Corral, J. A. y García Wiedemann, E. (1995): *El habla de Granada y sus barrios*, Granada, Universidad, 1995.

- Narbona, A; Cano, R. y Morillo, R. (2003): *El español hablado en Andalucía*, Fundación José Manuel Lara, Sevilla, 2003.
- Quilis, A. (1978): «La enseñanza de la lengua materna» en: López Morales, H. (ed.) (1978): *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, San Juan de Puerto Rico, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, 1978.
- Trudgill, P. (1996): «Dialect typology: Isolation, social network and phonological structure». In: Guy, Gregory R. *et alli* (1996): *Towards a social science of language* (Vol. I). Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins 1996, págs. 3-22.
- Villena Ponsoda, J. A. (1995): *Proyecto de investigación de las Variedades Vernáculas Urbanas de la ciudad de Málaga (Proyecto-V. U. M).Informe Final: DGICYT, PB 91-0417*, Universidad de Málaga, 1995.
- , (2001): «Lengua y sociedad en Andalucía» en: Ayuntamiento de Estepa (ed.) (2001): *Actas de las Jornadas «El Habla Andaluza: historia, normas, usos»*, Ayuntamiento de Estepa, Estepa, 2001, págs. 89-120.

ANÁLISIS GRAMATICAL Y PRAGMÁTICO-DISCURSIVO DE LA LOCUCIÓN *DE MANERA/FORMA/MODO/SUERTE QUE*

ESTEBAN TOMÁS MONTORO DEL ARCO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

INTRODUCCIÓN

Las reglas de la sintaxis han sido durante largo tiempo extraídas a partir de la reflexión sobre textos escritos, preferentemente literarios. En efecto, tanto la gramática llamada tradicional como el paradigma estructuralista y funcionalista se basaron en la variedad escrita para la estandarización de la sintaxis española, de forma que la norma del texto escrito se equiparó de forma absoluta con el código o sistema. Con esta práctica se desestimó una gran cantidad de fenómenos propios del coloquio que son fundamentales para explicar no solo las leyes que gobiernan esta modalidad, sino incluso algunas tendencias que se pueden observar luego en esa misma vertiente escrita. Los rasgos de oralidad en la sintaxis fueron interpretados como un síntoma de imperfección y, de hecho, en un principio, la sintaxis coloquial se caracterizó de forma impresionista a través de cualidades de tipo negativo o «marcado» frente a la sintaxis del código, tales como su incorrección o su carácter deficitario. Esto generó, como señala Narbona (1994) una serie de prejuicios o *apriorismos* que en nada beneficiaron su análisis en profundidad¹.

1. Como afirma Narbona (1990: 25): «la sintaxis coloquial no debe ser examinada, pues, desde la óptica impuesta por el saber gramatical, elaborado desde y para la lengua culta escrita. Por tratarse de una modalidad de uso fuertemente vinculada a la situación comunicativa, no resulta necesario verbalizar lo que fácilmente es recuperable por el oyente (u oyentes), en virtud de que uno y otro son copartícipes del contexto extralingüístico».

No es algo nuevo el denunciar las limitaciones de las explicaciones basadas en los textos escritos para la caracterización más precisa de los fenómenos sintácticos. Hoy día se percibe un mayor apego a la descripción del uso lingüístico real en la conversación cotidiana, donde lo más frecuente es, precisamente, que no se observe la regularidad gramatical del código basado en lo escrito, debido a la incidencia directa sobre el mensaje de las circunstancias inmediatas que rodean al acto comunicativo. En virtud del estudio y análisis de *corpora* de textos orales, se han superado las explicaciones gramaticales exclusivamente basadas en la introspección, así como la consiguiente práctica de ilustrar las reglas con secuencias creadas *ad hoc*, que algunos desacreditan tildándolas de «ejemplos de laboratorio»²; se ha configurado, en definitiva, un tipo de sintaxis particular que ha dado en llamarse «sintaxis coloquial» frente a la anterior, que podemos llamar «sintaxis del código».

En la atención dispensada a la sintaxis coloquial ha tenido mucho que ver el desarrollo de disciplinas o perspectivas lingüísticas que atienden al uso real, tales como el Análisis del Discurso, el Análisis de la Conversación o el diverso conjunto de tendencias que se agrupa bajo el denominador común de la Pragmática. A ellas hemos de sumar ahora, en nuestra opinión, la disciplina de la Fraseología. Y es que el estudio del componente fraseológico en general³, y de la categoría de las locuciones en particular, comparte con el de la sintaxis coloquial varios hechos que los hacen, de algún modo, paralelos: a) el ocuparse centralmente de fenómenos que han sido apartados durante mucho tiempo en los tratados gramaticales como meras excepciones a lo «regular»; b) el haber «eclosionado» como corrientes específicas de investigación en las últimas décadas del siglo XX, tras un período en el que

2. Nosotros creemos que es igualmente necesaria y solo una más de las posibilidades de descripción de una lengua, que tiene que ver mucho con las tendencias de la época, como señala Bosque (1997: 30). Por ejemplo, dos gramáticos coetáneos como Fernández Ramírez (1951) y Jespersen (1924) se basaron en sus respectivas gramáticas en datos extraídos exclusivamente de textos reales (escritos). Esto ha sido aplaudido por la crítica como un rasgo de gran modernidad en ambos, frente a los autores que trabajaban con datos obtenidos de la introspección. Sin embargo, este dato simplemente singulariza a ambos como pertenecientes a una misma generación, ya que la gramática descriptiva de la lengua más usada y celebrada hasta el momento no es ya la de Jespersen, sino la posterior de Quirk *et alii* (1972), en la que prácticamente todos los ejemplos están inventados por sus autores. En lo que respecta a nuestra lengua, la *Gramática descriptiva de la lengua* española coordinada por Bosque y Demonte (1999) se caracteriza por este mismo proceder. No obstante, en el caso de la lengua hablada nos parece más oportuno partir del uso efectivo.

3. Tomamos el término *fraseología*, en este caso, no tanto como disciplina o corriente teórica de estudios, sino como «componente», es decir, como conjunto de las unidades fraseológicas del español, al lado de otros como el del léxico, etc.

estuvieron relegadas a la marginalidad; c) el romper con su irrupción moldes sólidamente establecidos en gramática y obligar, al menos, a replantear los presupuestos que parecían más firmes; d) el aprovechar para su descripción los avances de las disciplinas adscritas al giro comunicativo, como las citadas anteriormente, que han reparado en ambos fenómenos en virtud, entre otras, de la equívoca y ambigua cualidad común de «expresividad» que con frecuencia se les ha atribuido⁴.

En consecuencia con estas ideas, creemos que es preciso favorecer la estandarización de la sintaxis del español sobre la modalidad hablada culta, con el fin de completar ese «sistema» subyacente a su realización, basado hasta el momento preferentemente en lo escrito. En concreto, en este trabajo vamos a ofrecer una propuesta de superación o enriquecimiento de las explicaciones que la gramática del código ofrece para la secuencia *de manera/modo/forma/suerte que*, en la que se verán implicadas las tendencias modernas apuntadas: la sintaxis coloquial, la Pragmática y la Fraseología. Con ello pretendemos, en primer lugar, demostrar la relevancia de esta unidad del sistema fraseológico para la gramática del español; en segundo lugar, y en una vertiente más práctica, queremos hacer hincapié en la necesidad de revisar los postulados gramaticales al uso a la luz de los nuevos hallazgos, pero cuidándonos de ofrecer un punto de vista operativo para el análisis, a fin de que la enseñanza de la lengua española, y de la sintaxis en particular, no se quede perennemente anclada en viejos enfoques.

1. DE MANERA QUE EN LA GRAMÁTICA DEL CÓDIGO

1.1. *Oración compleja, oración compuesta, coordinación, interordinación*

Son varias las propuestas de clasificación de las diversas posibilidades de combinación de secuencias predicativas en la cadena sintáctica. Una vez segregadas las «subordinadas impropias» (al menos las adversativas, concesivas y condicionales)⁵ de la relación tradicional de subordinación (oración compleja), algunos autores las incluyen entre las coordinadas y parten de la existencia de dos grupos (oración compleja/ oración compuesta o coordinación)

4. Pensamos que el concepto de «expresividad» ha sido equívoco tanto para el estudio de la sintaxis coloquial como para la fraseología, puesto que ha supuesto extender a todo el fenómeno una cualidad muy poco definida y que, en todo caso, puede aplicarse tan solo a un conjunto reducido de hechos.

5. Narbona (1990) incluye entre las «adverbiales impropias» también las consecutivas, comparativas, causales y finales.

mientras que otros conciben una relación de interdependencia para ellas y prefieren una división tripartita (oración compleja/ coordinación/ interordinación)⁶. El primer sistema es heredero de la división tradicional de la oración compuesta en subordinadas y coordinadas. El segundo es resultado de la aplicación a la sintaxis española de las relaciones o funciones hjelmslevianas de *interdependencia*, *determinación* y *constelación*. En cualquiera de los casos, la oración compleja es una combinación *intraoracional* mientras que todas las demás son variantes de una combinación *interoracional*.

Así, en primer lugar, la *oración compleja* asume las oraciones anteriormente llamadas subordinadas, es decir, aquella combinación de secuencias predicativas entre las que se verifica una relación de «determinación» o dependencia funcional, en tanto que uno de los huecos funcionales de una de ellas (que es la verdadera «oración») está saturado por la otra (que pasa a ser considerada «proposición») por medio de un transpositor o *inclisor*⁷. En segundo lugar, dentro del sistema tripartito, encontramos dos posibilidades: por una parte, la *coordinación*⁸, que se establece entre dos o más miembros que manifiestan entre sí una relación laxa o de «constelación» pues no se exigen mutuamente; por otra parte, se da lugar a un nuevo tipo de combinación, la de las *oraciones interordinadas*, en la que se verifica una relación bipolar basada en la función hjelmsleviana de «interdependencia»: se combinan dos miembros y sólo dos, entre los cuales no hay una relación funcional jerárquica, sino horizontal y de dependencia mutua, de forma que uno no existe sin el otro. Entre los autores que no siguen esta división tripartita, la noción de *oración compuesta* o *coordinación* aúna los dos últimos grupos.

En la gramática que hemos llamado «del código», la secuencia introducida por *de manera (que)*⁹ es interpretada estructuralmente unas veces como

6. Esta última es la postura defendida por De Molina Redondo (1978) y Moya Corral en diversas publicaciones (1989, 1990, 1996, 1998). La anterior es la más generalizada y se reconoce en las clasificaciones de los seguidores del funcionalismo de Alarcos. Para una exposición de conjunto de ambas tendencias, *vid.* Hernández Alonso (2000).

7. El término *transpositor* se utilizó en el funcionalismo español que asume la teoría de la translación de Tesnière, quien define la transposición como un proceso de transcategorización. Es utilizado en este sentido, entre otros, por Gutiérrez Ordóñez (1991) y Hernández Alonso (1975). El término «inclisor», con el que se designa a los diferentes tipos de «que» o transpositores descritos desde Alarcos, es acuñado por Moya Corral (1996) y sus tipos se explican más detenidamente en Moya Corral (2000b).

8. Esta relación es denominada «grupo oracional» por De Molina Redondo (1978).

9. Tomamos solo una de las posibles variantes léxicas del componente central de la locución (*manera*), para mayor comodidad en la exposición. Más adelante comentaremos su *forma citativa* correcta y las diferencias de uso de las demás variantes.

proposición y otras como *oración*, esto es, en el seno de la oración compleja o como combinación interoracional. Álvarez Menéndez (1995) es el primero que intenta deslindar teóricamente estas dos posibilidades, que en los demás se dan mezcladas. En el primer caso, *que* es el introductor (transpositor, inclusor, etc.) de la secuencia y nuestra unidad pasa a tener dos partes diferenciadas funcionalmente: *de manera + que*. En el segundo caso, los dos segmentos unidos (*de manera que*) cumplen una función unitaria y su valor se ubica dentro de la oración compuesta. Veámoslo con más detenimiento.

1.2. *La oración compleja: de manera + que*

Nos vamos a situar en primer lugar en el ámbito de la oración compleja. En él, como es sabido, contamos con estructuras proposicionales encabezadas por *que* que saturan una función dentro de la oración. Esta función puede ser primaria o secundaria, según vayan introducidos por un *que*₁ (nominalizador) o un *que*₂ (relativo), respectivamente¹⁰.

En el caso que nos ocupa, la mayoría de los autores desglosa los elementos del nexo en dos: *de manera + que*₂. De ser coherentes con esta explicación, la relación de *que* con respecto al sintagma *de manera* es de determinación, en tanto que la secuencia encabezada por *que* cumple la función (secundaria) de adyacente adjetivo del sustantivo *manera*, lo cual se revela en la posibilidad de conmutación por un adjetivo determinativo como «este» o «ese». Por su parte, el conjunto sintagmático «de manera + *que*...» satura una función primaria de la oración, que suele ser la de adyacente circunstancial del verbo, susceptible de ser comprobada por conmutación con *así*. Veamos algunos ejemplos¹¹:

- (1) (1a) Hazlo de modo *que no te vean*. (= de ese modo).
- (1b) Hablaba de manera *que todos le oíamos alto y claro* (= de esa manera).
- (1c) La castigó *de forma que nunca lo volviera a hacer* (= así).
- (1d) Siempre se las arreglaba *de suerte que a él no le tocara hacer guardias* (= así).

10. Como es sabido, esta interpretación del *que* como transpositor de dos tipos (nominalizador y relativo o relator), aunque basada en Bello, se generaliza sobre todo a partir de dos artículos, «Español que» y «Lo fuertes que eran» incluidos en los *Estudios de gramática funcional* de Alarcos (1970).

11. Ejemplificamos cada una de las dos posibles conmutaciones con dos ejemplos respectivamente.

En casos de este tipo todos los autores que creen ver una relación de interdependencia entre ambos segmentos —al observar la mayor cohesión que manifiestan frente a otras posibilidades más «libres» del mismo esquema «prep.+ sustantivo+ *que*»¹² y por influencia del *de manera que* de la oración compuesta— la establecen tan solo a nivel semántico, no funcional, y resuelven su análisis sintáctico siempre con la subordinación. Las opiniones de los especialistas en este caso son coincidentes, como puede comprobarse en el siguiente esquema (cuadro 1):

Cuadro 1. *Relación entre los segmentos correlativos (en la oración compleja)*

	Interdependencia		Determinación sintáctica (subordinación): núcleo + adyacente.	Función sintáctica que satura el conjunto (intensivo. + propos. con <i>que</i>)
	semántica	sintáctica		
Hernández Alonso (1984)	+	–	+ (relator)	Adv.
Narbona (1990)	+	–	+ (<i>que</i>)	Adv.
Álvarez (1995, 1999)	+	–	+ (<i>que consecutivo</i>)	Adv.
Moya Corral (2000a)	+	–	+ (/que/₂)	Adv.

Desde el punto de vista semántico, se suele reconocer el valor consecutivo de toda la secuencia, pero se reduce a un mero matiz secundario, en favor del contenido circunstancial de modo, que es preponderante.

1.3. *La oración compuesta: de manera que*

Sin negar la validez de la explicación anterior para los enunciados de (1), existe gran cantidad de ejemplos del habla en los que se utiliza la misma secuencia *de manera que* pero que no se ajustan a dicho planteamiento analítico. Veamos ahora como muestra los siguientes:

12. Por ejemplo: «tengo ganas de ir a ciudades *que* no conozco». En este caso la modificación de la secuencia *que no conozco* con respecto a *ciudades* es más patente. El conjunto cumple una función adverbial, la de complemento circunstancial de lugar.

- (2) (2a) *Llegó muy cansado*, de modo que *no irá a la reunión*.
(2b) *La medida es justa*, de manera que *debes lograr que se cumpla*.
(2c) *Aún no es la hora*, de forma que *puedes estar tranquilo*.
(2d) *No solía frecuentar el lugar*, de suerte que *poco o nada podría probarle*.

En todos estos casos no es posible aplicar las reglas antes señaladas para la oración compleja: entre los dos miembros de que se compone cada enunciado media una pausa que se resuelve en lo escrito con una coma y que tiene una motivación añadida: el segmento introducido por *de manera que* no es un adyacente circunstancial del verbo precedente, entre otras cosas porque no resiste la conmutación anterior por *así*. Estamos ya en un ámbito de combinación interoracional, esto es, en un caso prototípico de las construcciones que Narbona (1990) denominó «impropias» por no adecuarse a los parámetros formales, funcionales y semánticos de las proposiciones adverbiales propiamente dichas. En este caso en los segmentos *de manera que*, *de modo que*, *de forma que*, *de suerte que* de los ejemplos no se pueden reconocer funciones específicas para cada uno de los dos componentes, sino que cumplen en conjunto una función nexal. El valor semántico fundamental de toda la secuencia que insertan ha sido comúnmente explicado como consecutivo; algunos han tratado de buscar términos que impliquen también al primer miembro, y hablan de una relación causa-efecto o de explicación-deducción (Álvarez Menéndez 1999) entre los dos miembros predicativos conectados.

Desde el momento en que la unidad *de manera que* está formada por varios elementos separados en la escritura que cumplen en conjunto una función y cuyo significado no es deducible de la suma de sus componentes, podemos reconocerla como una auténtica locución conjuntiva e integrarla en el sistema fraseológico del español. Su función en este caso es conexiva y su especialización semántica se ha producido a través de un proceso de gramaticalización por el cual no solo se ha fijado formalmente, sino que ha adquirido un valor gramatical que no se deduce de la suma de sus componentes. Sin embargo, la gramática del código aún no se ha abierto plenamente hacia la realidad de las locuciones conjuntivas. Los gramáticos siguen basando el análisis de la combinación interoracional (oración compuesta) en el estudio de los elementos conjuntivos univerbales; ahora bien, no hemos de olvidar que algunas conjunciones actuales son amalgamas de segmentos individuales que se han fundido en la escritura, como consecuencia de un proceso de gramaticalización más avanzado. Es el caso de *pero* (<PER HOC) para la relación de adversatividad o de *aunque* (= aún + que) para la de concesividad.

1.4. *La relación sintáctica de consecutividad y los nexos relacionados*

La relación causa-consecuencia es básica en nuestro modo de pensar, y es normal que tenga su reflejo en la lengua. Pero es una relación tan general que los medios para expresarla son de lo más heterogéneo y se establece entre unidades también de diferente índole. Si nos ubicamos en el plano sintáctico de la combinación interoracional, mientras que para otras relaciones sintácticas como la adversatividad, la condicionalidad, la concesividad, la causalidad o la finalidad¹³ existen nexos unverbales (*pero/ sino, si, aunque, porque, para que* respectivamente) en los cuales se apoya metodógicamente el gramático para explicar el paradigma sintáctico, para las relaciones de causa-consecuencia no contamos con un nexo prototípico o, al menos, no se ha señalado de forma explícita. Por lo general, este papel lo juega un procedimiento propio de la oración compleja consistente en una correlación entre un elemento intensificador en el primer miembro y un *que* en la secuencia subordinada, como en los ejemplos de (3):

- (3) (3a) Es *tan* alto *que* llega al techo.
 (3b) ¡Si *será* necio, *que* ha vuelto a jugar!
 (3c) Le presionó *tanto que* prefirió no quedarse.

Teniendo este tipo de unidades como referencia, es comprensible que las llamadas oraciones consecutivas no pasen de forma clara a engrosar las listas de relaciones de la oración compuesta y que se hayan dejado fuera de la relación de interordinación¹⁴. El lugar secundario que ocupa el nexo *de manera que* en las clasificaciones de las consecutivas puede observarse en el esquema del cuadro 2, en el que ofrecemos en síntesis el análisis que de esta relación hacen algunos autores: en él se ofrecen el tipo de combinación de secuencias predicativas en el que lo incluyen (oración compleja, oración compuesta, yuxtaposición¹⁵) y los nexos relacionados.

De la comparación de las diversas propuestas reflejadas en dicho cuadro, destacamos varios hechos fundamentales:

13. Con respecto a estas dos últimas hay cierta controversia, pues algunos prefieren ubicarlas en el ámbito de la oración compleja (de modo que establecerían una relación de determinación con el verbo de la oración) y otros entienden que pertenecen a la conexión interoracional.

14. Así lo hace Moya Corral (2000a), pero solo se basa en los contextos de la oración compleja.

15. Incluimos la yuxtaposición, no porque consideremos que es una relación sintáctica más, sino porque así lo contemplan algunos de los autores señalados.

- a) El comportamiento de *de manera que* en el ámbito de la oración compleja se toma como paradigmático de la relación consecutiva en general por un proceso metonímico: no se distinguen los contextos de la oración compuesta. Esto lo hacen Hernández Alonso, Narbona y Moya Corral. Alguno de ellos apunta, eso sí, algún uso particular de tipo discursivo, pero parece algo anecdótico y no se detiene en él.
- b) En el ámbito de la oración compuesta, la relación de consecutividad es destacada solo por Álvarez, quien acierta además en señalar *de manera que* como nexos prototípicos. Hernández Alonso apunta el uso de *con que* y *luego* como índices de una relación de coordinación, pero no desarrolla esta idea.
- c) Hay un ámbito que se sitúa a un nivel extraoracional (supraoracional, discursivo) al margen del sistema puramente estructural (sintáctico-oracional). Ahí vuelve a aparecer la secuencia *de manera que*: Narbona solo atisba la existencia de este espacio, pero incluye nuestra locución; en cambio, Álvarez lo tiene más en cuenta (aunque no percibe aún la dimensión discursiva, pues llega a denominarlo «yuxtaposición») pero no incluye *de manera que* en el inventario de los nexos que materializan la relación consecutiva a este nivel.

1.5. Definición categorial del segmento de manera que

Una vez explicada la función del segmento *de manera que* en los distintos ámbitos de combinación intraoracional y extraoracional, hemos de detenernos en una cuestión que no consideramos menor, pues es fuente de muchas ambigüedades en la descripción lingüística: la categoría verbal a la que hemos de adscribir este segmento. Exponemos esquemáticamente las formas de referirse a él que han utilizado los autores manejados (cuadro 3):

Cuadro 2. *Los nexos consecutivos y las relaciones que vehicular*

	Oración compleja	Oración compuesta: coordinación	Oración compuesta: interordinación	Yuxtaposición	Fuera del ámbito oracional:
Hernández Alonso (1984)	a) (<i>tanto, tal, tan, así, de modo, de suerte, de manera, de forma, de grado, de guisa...</i>) + QUE b) («contenido», «pausa», «reticencia», «entonación»,...) + QUE	[Con que, luego] ¹⁶		[[<i>en consecuencia, por tanto, de ahí que, por consiguiente, etc...</i>]] ¹⁷	
Narbona (1990)	a) <i>de tal manera (modo, forma...)</i> + QUE b) <i>de manera (modo, forma...)</i> + QUE ¹⁸	Reconoce la existencia de nexos como <i>pues, luego, conque, por consiguiente, por (lo) tanto, por esto (o eso), así pues, así que, etc.</i> , pero no se decanta por ninguna interpretación: se hace eco del <i>Esbozo</i> , para el que en estos casos «se acentúa la indistinción entre los periodos yuxtapuesto, coordinado y subordinado».			[<i>así que; de manera (modo forma...) que</i>]] ¹⁹
Álvarez (1995, 1999)	<i>De manera</i> + QUE	Coordinación: <i>De manera que</i>			Yuxtaposición o «cohesión consecutiva»: <i>por [lo] tanto, por consiguiente, en consecuencia, así pues, pues, así o de este modo/ formal manera/ suerte</i>
Moya Corral (2000a)	Elemento intensivo (/ «locución modal» <i>de manera</i>) + /que/ ₂				

16. Este autor no desarrolla esta opción, solo la deja apuntada y en sus conclusiones no parece tenerla muy en cuenta pues termina generalizando que todas las consecutivas son nexos incrustados. Además, particularmente no se atreve a incluir la unidad *luego* en el inventario de conjunciones coordinantes.

Cuadro 3. Terminología asociada a de manera que y sus componentes

	De manera + que (oración compleja)	de manera que (oración compuesta/ ilación)	De tal manera que
	de manera que		
	que		
Hernández Alonso (1984)	«frases nominales prepositivas»/ «sintagmas prepositivos»/ «fórmulas»/	relator	«refuerzo del sintagma prepositivo» (variante de <i>de manera + que</i>)
Narbona (1990)	«expresión modal», «giro modal», «giro preposicional»	«que» (consecutivo) vo)	La presencia de «tal» es un puente entre unas y otras. Sería un nexo intermedio con propiedades de ambas
Álvarez (1995, 1999)	«locución prepositiva» (1995);	(ilación) «Conector ilativo» (análogo a <i>así que</i>)	Añade el valor de intensidad al modal
Moya Corral (2000a)	«locución modal»	(coordinación) coordinantes átonos, signo conector, coordinador	—
		«inclusor»: /Que/₂	—

17. Se excluyen de la relación de coordinación (en su caso, de la oración compuesta en general) y se incluyen en la yuxtaposición: «seguir hablando de «locuciones conjuntivas» ilativas o continuativas no nos parece lo más prudente, puesto que se trata de simples sintagmas encabezados de nexos, que tienen ese contenido señalado». Más adelante añade que son «unidades léxicas que no deben interpretarse como conectores coordinantes».

18. Distingue entre ambas posibilidades: la primera más apegada al contenido modal; en la segunda no es tan claro ya y el nexos está más soldado, aunque se mantiene dentro de las modales todavía.

No podemos sino denunciar la indeterminación terminológica a la que nos tiene acostumbrados la mayoría de los gramáticos en relación con las unidades pluriverbales. Dentro de la oración compleja, las denominaciones para el primer segmento *de manera* son de lo más variopinto: se utilizan términos vagos e imprecisos, carentes de toda validez opositiva con respecto a otros conceptos del mismo sistema técnico, tales como *expresión*, *giro* o *frase*. Algunos lo designan como *locución* y, aparte de utilizar este término con el mismo valor impreciso que los anteriores²¹, creemos que no aciertan en especificar la índole de esta: la mayoría sigue un criterio formal y la califica como *prepositiva*, cuando la práctica fraseológica dominante en este aspecto consiste en especificar a través del adjetivo su valor funcional, no su forma²². Desde nuestro punto de vista, en este caso *de manera* no es una «locución» fraseológica, en tanto que responde a un procedimiento que no es ajeno a la sintaxis libre, que hemos descrito anteriormente. La posibilidad de modificación del sustantivo a través del adjetivo determinativo *tal* es un índice más en este sentido²³. Las soluciones terminológicas para el segmento

19. Reconoce «valor ilativo» para *así que* (*No te lo voy a dejar, así que no insistas*) y, en algunos casos, para *de manera* (*modo, forma...*) *que*, cuando aparecen tras pausa, pero no desarrolla esta idea.

20. Considera sus componentes soldados léxicamente pero funcionalmente distintos, por lo que sigue estando en el ámbito de la oración compleja.

21. La voz *locución* ha tenido dos usos en la tradición gramatical: uno general, proveniente de su origen latino que significa «el acto de hablar» y, por extensión, como «grupo de palabras que forman sentido». Un segundo uso es más propiamente fraseológico y se relaciona, *grosso modo*, con segmentos que presentan algún grado de fijación formal (aunque también variación potencial) y algún grado de especialización semántica, y que equivalen funcionalmente a alguna de las clases de palabras. Narbona (1990: 30) incluso recoge algunas posibilidades generales de designación de este tipo de unidades en general: conjunciones, locuciones conjuntivas, nexos, elementos de relación, transpositores, etc., pero ninguna le satisface.

22. Desde nuestro punto de vista, la *locución prepositiva* es, de forma general, aquella que se comporta funcionalmente a todos los efectos como una preposición simple, cosa que no sucede con *de manera*. No obstante, algunos autores siguen utilizando este adjetivo según un criterio formal, de modo que las estructuras que cuentan entre sus componentes con una preposición en posición inicial (*de balde, a sabiendas, a tope*, etc.) son llamadas «sintagmas prepositivos fraseológicos» (Ruiz Gurillo 1997).

23. Para mostrar que el mismo hueco puede rellenarse con otras posibilidades del sistema, y por buscar un uso similar desde el punto de vista semántico, el ejemplo (1a) podría haberse resuelto también así: «Hazlo *con cuidado de que* no te vean». En lo oral a veces incluso se pierde la preposición *de* (aunque se deba, obviamente, a motivos totalmente diferentes) con lo cual la coincidencia sería total. Es una muestra de que más que una unidad fijada responde a un procedimiento inscrito en las reglas de la sintaxis libre que puede ser desempeñado por unidades distintas que rellenen el mismo hueco.

de manera que fuera de la oración compleja no son más clarificadoras. Se reconoce por lo general su valor conector; algunos van más allá y especifican que favorece una relación de coordinación. Sin embargo, como hemos comprobado, estos autores no parten de una acepción específica del término *conector* como la que se maneja en la teoría de los marcadores del discurso. Su uso revela simplemente que sí se reconoce su valor relacionante pero, al mismo tiempo, también otros rasgos que hacen difícil su adscripción al ámbito de la clase de palabras «conjunción».

Nosotros nos inclinamos por pensar que en el ámbito de la oración compleja la secuencia [*de manera + que...*] no es sino un sintagma nominal introducido por una preposición en el que, como sintagma libre que es, cada segmento mantiene su función propia: *de* es un índice funcional de subordinación; *manera* un sustantivo que actúa como núcleo del SN; y la secuencia introducida por *que* constituye un modificador del núcleo de dicho SN. En cambio, el *de manera que* de la oración compuesta es una auténtica locución conjuntiva, en el sentido técnico de la Fraseología, lo cual implica que no puede descenderse más en el análisis de sus componentes pues se han fijado como un bloque para cumplir una función unitaria que, en este caso, es la de establecer la relación causa-consecuencia. Ya tenemos, por tanto, nuestro nexo conjuntivo consecutivo prototípico, de la misma manera que lo tienen las demás relaciones estructurales de adversatividad, condicionalidad, concesividad, causalidad o finalidad.

Es momento también de hacer algunas observaciones en cuanto a las distintas variantes: *de manera que*, *de modo que*, *de forma que*, *de suerte que*. Desde el punto de vista fraseológico, la posibilidad de existencia de variantes léxicas de uno de los componentes de una locución no impide su «forma citativa» unitaria: *de manera/ modo/ forma/ suerte que*.²⁴ Sin embargo, el orden en el que las hemos dispuesto no es aleatorio: en nuestro corpus hemos comprobado una gradación del número de ejemplos en este sentido. Con el fin de comprobar de forma general esta tendencia, hemos contrastado nuestros resultados con las ocurrencias en otros *corpora* textuales de referencia —los dos de la RAE y el del más famoso buscador de Internet²⁵— y confirmamos lo apuntado:

24. Se consideran variantes porque su uso no implica diferencias de significado. Para los conceptos de variantes y variación fraseológicas, vid. Montoro del Arco (2004).

25. La búsqueda corresponde al 25 de noviembre de 2004.

Cuadro 4. Cuadro comparativa de las variantes

	MC-NLCH ²⁶	CREA	CORDE	GOOGLE
de manera que	90	3.842	18.145	1.340.000
de modo que	35	4.842	9.449	1.430.000
de forma que	3	2.076	1.166	970.000
de suerte que	1	240	9.110	67.900

Las posibilidades de detección de locuciones conexivas que ofrecen estos *corpora* es, lamentablemente, muy limitada. Dado que no se reconocen signos de puntuación, no hemos podido escoger las auténticas locuciones de entre otras ocurrencias no fraseológicas²⁷. Sin embargo, las cifras pueden considerarse al menos orientativas: demuestran un mayor uso de las dos primeras variantes, sobre todo frente a la última, *de suerte que*, que algunos reconocen como propia de registros cultos y elaborados²⁸.

2. DE MANERA QUE EN EL ÁMBITO DISCURSIVO

2.1. Conjunciones vs. conectores

La relación de consecutividad puede establecerse, en el ámbito oracional, entre sintagmas u oraciones dentro del mismo enunciado, y entre enunciados, desde el punto de vista supraoracional, textual o discursivo. Los autores anteriores, pertenecientes a la que hemos llamado «gramática del código», muestran conciencia en algún momento de la existencia de otros recursos para indicar consecutividad a partir de segmentos como *en consecuencia*, *por tanto*, *de ahí que*, *por consiguiente*, etc. pero no reconocen una «relación sintáctica» entre los miembros conectados por ellos; en todo caso, los «relegan» al ámbito de la yuxtaposición o coordinación asindética.

Hay otros autores que trascienden el nivel de análisis estructural. Fuentes Rodríguez (1998), por ejemplo, señala que para el ámbito discursivo no es pertinente aplicar los conceptos de subordinación/ coordinación, sino que

26. Vid. Samper, Hernández y Troya (1998).

27. Por ejemplo, se encuentran secuencias como «un golpe de suerte que...».

28. Así lo hace Santos RÍO (2003) en su *Diccionario de partículas*. Estos datos han de hacernos reflexionar sobre la forma en que se incluyen las variantes en los distintos diccionarios. A título de ejemplo, en el DFEM de Valera y Kubarth (1994) el significado de esta unidad se explica bajo la entrada «de (tal) forma que» mientras que las otras remiten a ella. Según lo apuntado aquí, la entrada principal habría de ser, por estadística, *de manera que* o *de modo que*.

debemos hablar de *cohesión*. En efecto, más allá de la posibilidad estructural descrita, lo cierto es que la relación de consecutividad se establece también en el plano de la organización del discurso, esto es, el que suele llamarse *discursivo*, *pragmático*, *pragmático-discursivo*, etc., que tiene en cuenta el contexto textual y situacional así como las diversas instancias que intervienen en el acto comunicativo (emisor, destinatario, etc.). En él la relación consecutiva no se establece entre oraciones (unidad gramatical), sino entre enunciados (unidad del plano discursivo), que es cierto que pueden presentar una estructura formal oracional pero no como requisito indispensable.

Los nexos que permiten inferir la relación de causa-consecuencia entre dos enunciados se conciben como *marcadores del discurso* (MDs): concretamente, se trataría de MDs con función conectora (o *conectores*) que se apellidan «consecutivos» (Portolés 1998; Montolío 2001), tales como *por lo tanto*, *por consiguiente*, *en consecuencia*, *por ende* o *así pues*. Los conectores consecutivos comparten con el resto de MDs algunas características básicas: el situarse en la periferia oracional, separados por pausas (comas en la escritura); poseer un entorno entonativo propio; ser prescindibles estructuralmente; ser combinables con las conjunciones; tener cierta versatilidad posicional en el discurso; y desde el punto de vista semántico manifiestan un valor «operativo»²⁹, no tanto referencial (Martín Zorraquino 1998), consistente en restringir las inferencias que se pueden obtener de los miembros discursivos que estas unidades vinculan.

Sin embargo, Montolío (2001), distingue dos tipos de conectores: «conectores integrados en la oración» y «conectores parentéticos». Estos últimos son los que se acogen mejor a los rasgos generales señalados. En cambio, los primeros se caracterizan por que no van separados por pausas y por que van integrados en uno de los miembros relacionados (que desde el punto de vista sintáctico suele llamarse «miembro conjuntivo»); la nómina de estos últimos podría quedar compuesta por los siguientes nexos: *así que*, *con que* (*conque*), *de ahí que*, *de forma/ manera/modo/suerte que* y *por lo que*.

29. También llamado «significado de procesamiento». La aplicación de este concepto a los marcadores proviene de Blakemore. Montolío (2001:21) lo explica muy gráficamente: «los conectores funcionan en un texto como señales de balizamiento que un escritor eficaz va distribuyendo a lo largo de su discurso a fin de que su lector siga sin esfuerzos ni dificultades el camino interpretativo trazado. Un escritor eficiente no desea que su lector tenga que detenerse, despistado y aturdido, en cada encrucijada posible de relaciones oracionales (como un pobre conductor perdido por una carretera comarcal de cuarta categoría que no encuentra ni un solo cartel que le indique a dónde llevan las ramificaciones de caminos de los cruces, o cuántos kilómetros faltan para llegar al siguiente pueblo, o cómo se llama éste)».

Desde el punto de vista categorial, los nexos son considerados *conjunciones* en la sintaxis oracional, mientras que en el plano discursivo es frecuente hablar de *conectores*. En definitiva, la función conexiva o nexal propia del segmento locucional *de manera que* no se agota en la relación interoracional anteriormente descrita en [1.3], sino que se revela también en el plano discursivo, como *conector*. Este comportamiento no es extraño para la categoría de las conjunciones, pues la de los MDs se compone en cierto modo de unidades de otras categorías previas (adverbios, locuciones adverbiales, locuciones prepositivas, conjunciones, locuciones conjuntivas, etc.).

2.2. *Distintos valores desde el punto de vista discursivo*

Ahora bien, una vez descrito el valor básico de *de manera que* como consecutivo en el ámbito de la combinación interoracional, tenemos que observar su comportamiento real en lo oral para determinar bien los significados de procesamiento que adquiere en el discurso. Montolío (2001: 136) señala los diferentes conectores que pueden vehicular una relación de consecutividad. Según ella, nuestro segmento «señala que lo que sigue constituye la consecuencia, pero sin apuntar a la causa»³⁰. Sin embargo, la autora se ciñe exclusivamente a textos escritos. En su uso oral podemos percibir otras funciones, que se revelan, no tanto con la observación de la organización gramatical o gramático-textual de la secuencia, cuanto por la concepción del discurso como un cuerpo argumentativo, en el sentido que dieron a este término Anscombe y Ducrot en su Teoría de la Argumentación³¹.

Como no podemos detenernos en exceso, vamos a comentar, para finalizar algunos ejemplos³²:

(4) (4a) *Al padre le gustaría que hiciera Farmacia o Química, claro, como su padre es químico, pues... Investigación, algo de por ahí. Además, es un poco bicho raro, de modo que probablemente se... se dedicará a alguna cosilla de esas.*

(4b) *...comenzando con el presidente de la República y acabando en la gente más modesta, ¿no?, no saben expresarse en castellano, realmente. Y esa es una limitación muy grande que tiene la comunica-*

30. Frente a otros, dentro de los integrados en la oración, que sí apuntan la causa previa, como *por lo que* o *de ahí que*.

31. Como primera aproximación a esta teoría, puede consultarse Portolés (1998).

32. Extraídos del MC-NLCH.

ción en general en la sociedad boliviana. Hay una pequeña *elite* de gente culta que dominan notablemente el castellano, se expresan muy bien con toda la propiedad y corrección. *Pero* en general hay una falla muy grande y el resultado es que... malas comunicaciones.../ Hay malas comunicaciones debido a que, en realidad... *diferentes personas interpretan términos en una forma y otros en otra forma* y el resultado es, esto que le digo, malas comunicaciones. *De suerte que* mi opinión de cómo se expresa la gente... el castellano en Bolivia, pues, es sumamente negativa.

(4c) *También han sido hombres de gran visión.* Acuérdate que a Pavarotti lo trajimos aquí cuando todavía no era Pavarotti, ahora no hay quien lo traiga, pero cuando todavía Pavarotti estaba... ya se veía quién era, lo vieron los directivos de la Ópera de Las Palmas y se lo trajeron. *De modo que* son gente que... *que tiene visión y conocimiento.*

(4d) *De modo que aún no han detenido al Don Luis. ¡Pues estamos bien!*

En (4a) creemos que sí se percibe la relación de causa-consecuencia. Lo que ocurre es que no se trata de una relación bipolar entre dos miembros distinguidos claramente desde el punto de vista formal o estructural (como en la gramática del código) sino más bien entre tres argumentos (subrayados) *explícitos*, que aparecen en el discurso previo como causas.

Con (4b) queremos ilustrar un valor parecido pero diferente: se comienza con un tema o causa («los bolivianos no saben expresarse en castellano») —que, bajo apariencia meramente enunciativa, es al mismo tiempo una valoración subjetiva por parte del hablante— y se termina con un conector consecutivo, que introduce más explícitamente la valoración negativa por parte del informante de la forma de hablar de sus compatriotas. En una argumentación canónica deberíamos encontrar en medio un esquema similar al de (4a), esto es, una serie de argumentos que se encadenan como causas para una conclusión final; pero lo cierto es que las dimensiones informativa y argumentativa están tan entreveradas en este texto, que el hablante se percata de que se ha desviado del tema inicial y resuelve la situación finalmente por medio de la locución conectora *de suerte que*, que le permite establecer una *conclusión* a la argumentación que confusamente ha tejido³³ pero que tiene al mismo tiempo el valor de recuperar, reformulada, la idea que expresa al comienzo.

33. Las malas comunicaciones son expuestas como resultado de que la élite hable bien, aunque más bien actúa como causa de que en Bolivia «se hable mal».

El valor reformulativo es mucho más claro en (4c). En este caso no obtenemos una conclusión a través de una serie de argumentos, como ocurriría en (4a) y, en menor medida, en (4b), sino que a través de *de modo que* se enuncia exactamente lo misma idea con que se comienza: la gran visión de los directivos de la Ópera de Las Palmas.

En (4d) nuestro segmento ya aparece al inicio de la secuencia. En este caso el valor consecutivo se ha diluido pues no se apunta directamente a una causa relacionada. Con él el hablante manifiesta un valor modal de sorpresa o contrariedad, que desaparece si evitamos dicho segmento³⁴.

Como vemos, la estructura argumentativa y, en concreto, las relaciones de causa-consecuencia entre las distintas secuencias discursivas no son en lo oral tan ordenadas como en los textos escritos. Por ello *de manera que* se tiñe a veces de valores más específicos —no solo de consecutividad en sentido estricto— que no siempre se señalan en su caracterización, tales como sus valores conclusivo, reformulativo o modalizador. Estos surgen por las exigencias del discurso o por las necesidades del emisor en cada situación comunicativa.

3. CONCLUSIÓN

Hemos querido ofrecer aquí una clasificación de las posibilidades de análisis del segmento *de manera que* en el mayor tipo de contextos posible. Para ello hemos distinguido un nivel de análisis sintáctico o gramatical frente a otro nivel que hemos llamado discursivo o pragmático. Tras observarlo en distintos contextos, hemos seleccionado los casos en que forma una auténtica locución conjuntiva, hemos tratado de definirlo de forma precisa, adscribiéndolo a una categoría formal y funcional y asignándole una función semántica relacional concreta y básica, la consecutiva. Ante la ausencia de un nexos conjuntivo consecutivo prototípico en la sintaxis oracional, proponemos el signo *de manera que* como propio de la oración compuesta. Esta opción deja abierta también la posibilidad de engrosar la lista de las relaciones de interordinación, pues cumple con los mismos requisitos que se han señalado para relaciones como la adversatividad, la concesividad o la condicionalidad. Las realizaciones en la lengua escrita son las más cercanas a este prototipo, pero

34. Otros nexos que son a la vez conjunciones y conectores pueden aparecer en contextos de este tipo en posición inicial, y desarrollan también un valor modal. Como ejemplo, tenemos el uso de *pero* en secuencias del tipo «*Pero ¿no te habías ido ya?*». Observamos en general una gran simetría funcional entre *pero* y *de manera que*.

su uso en el coloquio revela otras posibilidades relacionales, cercanas a ese valor básico, pero específicas según las condiciones propias del acto de habla en el que se producen. Estas posibilidades (conclusión, reformulación, etc.) son también destacables e incluso podrían agregarse como valores básicos a la definición de dicho segmento, desde el momento en que se compruebe la sistematicidad de su aparición o de su manifestación en el discurso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. 1970. *Estudios de gramática funcional*. Madrid: Gredos.
- Álvarez Menéndez, A. I. 1991. «Conectores y grupos oracionales consecutivos». *Lingüística española actual*, XIII, págs. 117-132.
- , 1995. *Las construcciones consecutivas*. Madrid: Arco/ Libros.
- , 1999. «Las construcciones consecutivas». I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe, vol. 3, págs. 3739-3804.
- Bosque, I. 1997. *La búsqueda infinita. Sobre la visión de la gramática en Salvador Fernández Ramírez*. Madrid: Real Academia Española.
- Bosque, I. y Demonte, V. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3 vols. Madrid: Espasa Calpe.
- De Molina Redondo, J. A. 1985a. «En torno a la oración compuesta en español». *Philologica hispaniensia in honorem M. Alvar*, II, Madrid: Gredos, págs. 513-527.
- Fuentes Rodríguez, C. 1998. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1991. *La transposición sintáctica (problemas)*, Logroño: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. [Conferencia de los Cursos de Lingüística y Didáctica del Español, Logroño, 1991].
- Hernández Alonso, C. 1975. «De conjunciones, transpositores y relatores». *Español actual*, 29, págs. 1-6.
- , 1984. «Las llamadas «oraciones consecutivas»». *Athlon. Saturata Grammatica in honorem Francisci R. Adrados*, I, Madrid: Gredos, págs. 205-211.
- , 2000. «Sintaxis: la subordinación». M. Alvar (dir.), *Introducción a la lingüística española*, Barcelona: Ariel, págs. 391-406.
- Jespersen, O. 1968 [1924]. *The Philosophy of Grammar*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Montolío Durán, E. 2001. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Montoro Del Arco, E. T. 2004. «La variación fraseológica y el diccionario». P. Battaner y J. DeCesaris (eds.), *De Lexicografía* (Actes del I Symposium Internacional de Lexicografía), Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, págs. 591-604.

- Moya Corral, J. A. 1989. «Coordinación e interordinación, dos relaciones conjuntivas». J. Borrego Nieto, J. J. Gómez Asencio y L. Santos Río (eds.), *Philologica II. Homenaje a D. Antonio Llorente*, Salamanca: Universidad, págs. 211-225.
- , 1990. «Consideraciones acerca de la conjunción». *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística XX Aniversario*, Madrid: Gredos, págs. 699-706.
- , 1996. *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*. Granada: Universidad de Granada.
- , 1998. «Descripción sintáctica de un texto: categorías formales y funcionales». E. J. García Wiedemann, J. A. Moya Corral y M^a I. Montoya Ramírez (eds.), *La lengua española en el aula* (Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española), Granada: Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada, págs. 443-460.
- , 2000a. «El análisis de las comparativas y las consecutivas». J. A. Moya Corral (ed.), *La enseñanza de la lengua española en los textos* (Actas de las V Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española, Granada, noviembre de 1999), Granada: Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada y Grupo de Investigación «Estudios de español actual», págs. 195-204.
- , 2000b. «La oración compleja: las proposiciones». J. A. Moya Corral (ed.), *Adquisición y enseñanza de la lengua española*, Granada: Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada y Grupo de Investigación «Estudios de español actual», págs. 269-286.
- Narbona Jiménez, A. 1990. *Las subordinadas adverbiales impropias en español (II)*. Málaga: Ágora.
- , 1994. «Hacia una sintaxis del español coloquial». *Actas del Congreso de la lengua española*, Madrid: Instituto Cervantes, págs. 721-740.
- Portolés, J. 1998. «La Teoría de la Argumentación en la lengua». M.^a A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán (eds.), *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco / Libros, págs. 71-91.
- Quirk, R., Greenbaum, S. y Leech, G. 1972. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.
- Samper Padilla, J. A., Hernández Cabrera, C. E. y Troya Déniz, M. (eds.). 1998. *Macrocorpus de la norma lingüística de las principales ciudades del mundo hispánico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y ALFAL, [Edición en CD-ROM].
- Santos Río, L. 2003. *Diccionario de Partículas*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones. [DP].
- Varela, F. y Kubarth, H. 1994. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos. [DFEM].

LA INTERORDINACIÓN: ASPECTOS SINTÁCTICOS

JUAN ANTONIO MOYA CORRAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

La interordinación es un tipo de relación conjuntiva y cerrada en el que se conectan dos miembros que se exigen mutuamente y entre los que se establece contraste (Adversativas y Concesivas) o condición (Condicionales). Los dos primeros rasgos son de carácter sintáctico; los últimos, semántico. Analizaremos aquí los aspectos sintácticos de la coordinación.

Las relaciones conjuntivas son, en esencia, relaciones conectivas que se caracterizan por vincular miembros pertenecientes a la misma jerarquía sintáctica. Los conectores que intervienen en estas relaciones (las conjunciones) unen miembros que están al mismo nivel de jerarquía sintáctica, es decir, unen miembros del mismo rango. Esta conexión de igualdad entre miembros es específica únicamente de las relaciones hjelslevianas de constelación y de interdependencia, que, como es sabido, se manifiestan respectivamente en las construcciones coordinadas y las interordinadas. Hay, por tanto, unas conjunciones especializadas en la creación de vínculos de constelación (conjunciones coordinantes) y otras que generan relaciones de interdependencia (conjunciones interordinantes). Parece, pues, que el primer esfuerzo del gramático sería el de caracterizar, diferenciar, discriminar, ambos tipos de relación. Sin embargo, y en contra de lo que pudiera parecer a primera vista, no suele ser así. En general, los esfuerzos discriminatorios no se han dirigido a deslindar estos dos tipos de relación; por el contrario, tradicionalmente se ha considerado que la indefinición de fronteras tenía lugar entre las interordinadas y las «subordinadas» (mejor, oraciones complejas). Esta forma de proceder tiene, no obstante, una doble justificación:

por un lado, está basada en la procedencia de la distinción y, por otro, atiende a razones de interpretación sintáctica.

El grupo de las interordinadas nació, como es bien sabido, de una división dentro del conjunto de las «subordinadas» (García Berrio, 1970; Rojo, 1978; un resumen al respecto puede leerse en Moya, 2002). En ese sentido, no es de extrañar que los estudios se hayan centrado en discriminar las características de cada uno de los subgrupos resultantes.

Pero las causas profundas de esa necesidad discriminatoria nacen, a nuestro entender, de la falta de precisión en la definición de un concepto que resulta cardinal para el análisis de estos subgrupos de oraciones, y para la «oración compuesta» en su totalidad. Me refiero, claro está, al concepto de conjunción. Ya en otro lugar hemos señalado la falta de un criterio estable para la caracterización de las conjunciones, la mezcla tan heterogénea de unidades que se incorporan en su inventario y, sobre todo, las distorsiones que genera la inclusión de la forma *que*, con todas sus variantes, en este conjunto de elementos (Moya, 2004b).

Efectivamente, la tradición gramatical clasifica las conjunciones en coordinantes y subordinantes, e incluye entre las subordinantes unidades que, sin duda, son conjunciones, *aunque*, *si* (condicional), y unidades que, evidentemente, no lo son, *que*, *porque*, *si* (del estilo indirecto), *como*, etc. Esta situación de base, más la evidencia de que las conexiones sintácticas que engendran estos dos grupos de unidades son muy diferentes llevó a los gramáticos a establecer dos clases de subordinadas: propias e impropias (Gili y Gaya, 1964, Narbona, 1989 y 1990), y, con posteridad, a la incorporación de criterios clasificatorios más profundos (el concepto hjelmsleviano de función) que permitieron reorganizar el conjunto de las subordinadas y, paralelamente, precisar el de las coordinadas (Moya, 2002). Es así como la clasificación dicotómica de la «oración compuesta» (Coordinadas y Subordinadas), pasó a ser tricotómica (Coordinadas, Interordinadas y Complejas).

Otro concepto que ha venido a allanar la clasificación es el de *inclusor*, «categoría gramatical cuya función es la de permitir la incorporación de una unidad predicativa en el interior de otra unidad predicativa» (Moya, 1999 y 2004b). Los inclusores no sólo han servido para crear un grupo coherente de unidades que se caracterizan por desempeñar una función sintáctica bien definida, sino que, además, han reclamado una mejor caracterización del concepto de conjunción, cuyos perfiles gramaticales permitan diferenciarlas de otros instrumentos, en general de carácter pragmático (frases conjuntivas, ordenadores del discurso, complementos incidentales, modificadores adverbiales, adverbios atípicos, enlaces extraoracionales, conectores, marcadores discursivos, etc.), que poco o nada tienen que ver con las conjunciones o, en todo caso, solapan sus funciones con las de aquellas.

Dentro de este planteamiento teórico, las conjunciones han precisado su función y han restringido su uso al campo de la coordinación y la interordinación, y, simultáneamente, se ha salvado el viejo escollo de las «conjunciones subordinantes» que, en verdad, no son tales. Cabe afirmar, pues, que la oración compleja, la tradicional «oración subordinada», no se construye en ningún caso mediante la intervención de conjunciones. Dicho de otro modo y, a la par, de forma más genérica, la relación de determinación o, lo que es lo mismo, de dependencia unilateral no se construye con conjunciones.

Queda, pues, por deslindar, como decíamos más arriba, los dos tipos de construcciones que genera la conjunción y, en particular, caracterizar la interordinación, que es lo que nos ocupa.

Una cuestión previa al análisis de la interordinación es la referente a su posible relación con los conceptos de síndeton y asíndeton. Ambos conceptos suponen la presencia o ausencia de conjunciones y afectan a las relaciones de yuxtaposición y de coordinación¹. Sin embargo, dado que la interordinación es también una relación conjuntiva, cabría pensar que se ve de igual modo afectada por las implicaciones de tales conceptos. Sin embargo, la interordinación es una relación que exige la presencia de una, y sólo una, conjunción; en consecuencia, no sólo está al margen de la asíndeton, sino también de la polisíndeton. Pero este es un viejo problema que habrá que tratar cuando se analice la coordinación (Moya, 2004a). Ahora baste con afirmar que la interordinación es una relación sindética, conjuntiva, que pertenece, por tanto, a la sintaxis de la conexión. Por este último rasgo, la interordinación se grupa con la coordinación y la subordinación, pues las tres forman parte de la sintaxis de la conexión y, a la par, las tres se oponen a la yuxtaposición que es la específica de la sintaxis de la no-conexión.

Como se ha dicho, las conjunciones conectan miembros de igual rango (Moya, 1990, pág. 706; 1996, págs. 34-44; 2002, pág. 75). Mediante ese rasgo las conjunciones se diferencian esencialmente de las preposiciones, cuya función no es otra que la de relacionar miembros de distinta jerarquía sintáctica; las preposiciones son, pues, las unidades de la subordinación. Las conjunciones, en cambio, se caracterizan porque conectan unidades de igual categoría sintáctica. Conectan miembros que pertenecen al mismo nivel jerárquico.

Efectivamente, este rasgo, que, como decimos, es específico de las conjunciones en su conjunto, resulta fácil de reconocer en las conjunciones coordinantes; sin embargo, choca con una larga tradición gramatical, si pretendemos aplicarlo al resto de las conjunciones y, en particular, a las que

1. En otras concepciones de la sintaxis, como se ha dicho anteriormente, también se ve afectada la de «subordinación».

habitualmente se han considerado «subordinantes» (*si, aunque*). Pero ahora es ya de aclarar conceptos y precisar funciones.

La igualdad jerárquica que genera la conjunción entre los miembros que conecta se interpreta, tanto en la interordinación como en la coordinación, en un doble sentido:

- a) En cuanto a la relación de los miembros entre sí y
- b) en cuanto a la relación de los miembros con el todo de que puedan formar parte.

Ambos sentidos son válidos y, en gran modo, ciertos, pero no tienen el mismo valor descriptivo. Efectivamente, en: «Es una novela romántica pero interesante» los dos miembros conectados, *romántica* e *interesante*, constituyen unidades jerárquicamente iguales, pero no porque sean independientes, como ocurre en la coordinación, sino, por todo lo contrario, porque son interdependientes, porque los dos se exigen mutuamente. Esta exigencia mutua se debe a que la conjunción de interordinación, en este caso *pero*, le asigna valores diferentes a cada uno de los dos miembros que conecta. En definitiva, es la conjunción como recurso articulador la que organiza e instituye la relación de interordinación y, a la vez, la que, por su posición, le asigna a cada uno de los miembros el valor correspondiente. Ahora bien, desde el punto de vista expresado en b), los dos miembros referidos son también jerárquicamente iguales, en el sentido de que los dos desempeñan idéntica función respecto de un elemento externo a la propia relación de interordinación: ambos son adyacentes de *novela*. Sin embargo, estas dos perspectivas, pese a que en ambos casos manifiestan la igualdad jerárquica de los miembros interordinados, no tienen el mismo valor descriptivo. En el primer caso se atiende a la estructura interna de la interordinación, se analiza la relación desde dentro; en el segundo, por el contrario, no se toma en consideración la relación de los miembros entre sí, sino la vinculación de los miembros con un elemento externo a la propia relación de interordinación, es decir, se analiza la relación desde fuera.

Es esta una distinción capital para comprender las construcciones interordinadas y, a la par diferenciarlas de las coordinadas. Precisamente, el hecho de haber interpretado a las adversativas desde el punto de vista expresado de b) permitió confundirlas con las coordinadas. Efectivamente, *romántica* e *interesante* del ejemplo anterior cumplen la misma función respecto de *novela*; de igual modo que en: «Tres o cuatro días» los miembros *tres* y *cuatro* desempeñan igual función respecto de *días*. En ambos casos se ha atendido al vínculo que contraen los miembros con otro elemento ajeno a la estructura interna de la construcción. En ninguna de las dos construcciones (*romántica pero interesante* y *tres o cuatro*) se ha prestado atención

a la cohesión interna de la construcción, es decir, a la relación que genera la conjunción entre los miembros conectados. En definitiva, en ningún caso se ha analizado la construcción desde su estructura interna. Ello ha permitido ver una igualdad donde no la hay.

Es necesario, pues, centrar la atención en el funcionamiento interno de ambas construcciones: coordinación e interordinación. Es así como se podrán encontrar los parámetros que permitirán diferenciarlas con precisión. Se requiere, pues, analizar las dos estructuras en su integridad, es decir, tomando en consideración los dos componentes de que constan: miembros y relacionantes.

Efectivamente, resulta imposible caracterizar ambas construcciones conjuntivas si se parte del rasgo apuntado en b). La interordinación es una estructura que se define por la presencia de dos miembros conectados mediante un tipo especial de nexa (conjunción interordinante). La relación de interordinación existe, pues, gracias a la presencia del referido nexa. Es el nexa el que organiza, genera, crea una construcción en la que los miembros conectados son desde el punto de vista funcional interdependientes entre sí. Entre los miembros, por tanto, existe una relación de exigencia mutua. Además, la relación que genera el nexa entre los miembros es ajena a la relación que los susodichos miembros puedan establecer con otras unidades externas a la interordinación, es decir, los miembros son libres para contraer, o no, relaciones de dependencia con otros elementos externos a la propia relación de interordinación. En todo caso, los hechos manifiestan que las conjunciones (tanto de coordinación como de interordinación) permiten que los miembros que conectan estén vinculados con otros elementos externos, pero en ningún caso lo propician y mucho menos lo exigen. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) *Es una novela romántica pero interesante.*
- (2) *Todos sabían conducir, pero ninguno tenía permiso.*
- (3) *Si tengo, doy.*
- (4) *Aunque tenga, no da.*

En (1) la interordinación que se establece entre los miembros *romántica* e *interesante* mediante el recurso *pero* es ajena a la relación que dichos miembros, en cuanto modificadores, contraen con el núcleo *novela*. La conjunción *pero* conecta los miembros *romántica* e *interesante* y ahí termina su función, si bien es cierto que no impide que ambos miembros dependan de *novela*. En cambio, en (2) la relación entre *Todos sabían conducir* y *ninguno tenía permiso* es la que genera la conjunción *pero*. Aquí los miembros no contraen ninguna relación con ningún elemento externo a ellos mismos. Así ocurre también en las otras construcciones interordinadas expresadas en (3) y

(4). Así pues, la vinculación de los miembros con elementos externos a la construcción —criterio b)— no sirve para diferenciar la interordinación, ni la coordinación. Ya decíamos en otro lugar (Moya, 2004a) que «el hecho de que los miembros coordinados contraigan, o no, relación con otros elementos ajenos a la propia coordinación no es caracterizador de esta relación». Así pues, dado que, en el aspecto que ahora tratamos (funcionamiento general de las conjunciones), coordinación e interordinación funcionan de igual modo, es decir, unen miembros del mismo rango, cabe afirmar, igualmente, que el hecho de que los miembros interordinados contraigan, o no, relación con otros elementos ajenos a la propia interordinación no es caracterizador de esta relación.

En conclusión, la relación de interordinación es la que se genera entre sus dos miembros merced a la acción de un instrumento conector específico, conjunción de interordinación. Por tanto, la caracterización de esta relación hay que buscarla en el interior de la construcción, al margen del contexto en que se pueda inscribir, es decir, en el tipo de vínculo que contraen los elementos que en ella intervienen: dos miembros y una conjunción específica. El hecho de que los miembros se relacionen o no con otros elementos externos a la construcción no es definitorio de la interordinación.

No obstante, el rasgo hasta ahora considerado —carácter conjuntivo de la relaciones interordinadas— sirve para separar con claridad a los períodos interordinados de la oración compleja, pues en esta última las relaciones que se generan entre sus unidades son las de determinación, las de exigencia unilateral y, en definitiva, las de desigualdad funcional. En la construcción de la oración compleja no intervienen las conjunciones: los instrumentos de la determinación son las preposiciones, las recciones y, en todo caso, la colocación de los miembros. Tradicionalmente, como se ha dicho más arriba, en la clasificación dicotómica de la llamada «oración compuesta» (coordinadas y subordinadas²) se han incluido bajo el epígrafe de *conjunciones subordinantes* ciertos grupos de unidades que, o no eran conjunciones: *que, porque, para que, si* (del estilo indirecto) o, si bien eran conjunciones: *aunque, si* (condicional), evidentemente no eran subordinantes. Ha sido necesario hacer un profundo esfuerzo caracterizador para diferenciar las unidades de este conjunto de elementos lingüísticos que tanta confusión han generado en el análisis de la lengua.

Existen todavía otras unidades específicas de la oración compleja, los *inclusores*, pero su función no es la de establecer dependencias, sino la de permitir la recursividad predicativa. Los inclusores habilitan a una oración

para funcionar en el interior de otra oración, pero no marcan la función de la oración que introducen. Así pues, en: «No compró fruta porque no tenía dinero» y «Le dio dinero para que comprara fruta» las oraciones incorporadas en la oración compleja (*no tenía dinero* y *comprara fruta*) se insertan en su interior mediante el inclusor *que*, pero las funciones que saturan en la mencionadas oraciones complejas (complemento circunstancial) es las que determinan las preposiciones: *por* y *para* en cada caso. Los inclusores son, pues, instrumentos lingüísticos muy diferentes de las conjunciones (Moya, 2004b).

Efectivamente, el carácter conjuntivo separa, como se ha visto, a los períodos interordinados de las oraciones complejas, sin embargo, los iguala con los grupos oracionales, las coordinadas. Y es que los criterios para diferenciar la interordinación y la coordinación hay que buscarlos en el ensamblaje de los elementos que intervienen en cada construcción; en definitiva, en la estructura interordinada en su conjunto, en el vínculo que se establece entre los miembros y el nexa. Se hace necesaria, pues, una visión integradora, en la que se observen de manera conjunta los dos elementos que interviene en la construcción (conjunciones y miembros) y se caractericen las implicaciones sintácticas que permiten construir los períodos oracionales. Es necesario, por tanto, atender a la relación que en las interordinadas se genera entre los miembros y el nexa. Se trata de un rasgo que, sin duda, es definitorio de las construcciones interordinadas y, por tanto, requiere una atención especial.

Como es sabido, una relación interordinada es aquella que se establece entre dos miembros unidos mediante un determinado recurso articulador (conjunción interordinante). Dos son las estructuras que presenta la interordinación:

M1, *nexo* M2,

nexo M2, M1

(M1 = el miembro no-conjuntivo M2 = miembro conjuntivo.)

En esta construcción es el nexa el que instituye las relaciones y crea la construcción, el nexa además asigna valores específicos a los miembros, es decir, *los miembros adquieren valores especiales por su posición respecto del nexa*. En cambio, en las coordinadas no es así, pues las conjunciones coordinantes no asignan valores especiales a los miembros que conectan (Moya, 2004a).

Las conjunciones de interordinación unen dos miembros y le asignan a cada uno de ellos un valor específico en función de la adscripción de la conjunción a uno de los miembros, de manera que uno resulta marcado directamente (miembro conjuntivo, M2) y el otro de modo indirecto (miembro no-conjuntivo, M1). Es decir, la posición de la conjunción genera dos huecos funcionales diferentes —uno para M1 y otro para M2— cuya especificidad

reconoce el oyente mediante el análisis de la distribución de los elementos en el sintagma. Así, pues, el M2 adquiere su peculiar valor porque en el interior de su unidad melódica está inscrita la conjunción; el M1 por lo contrario.

Este rasgo, que a nuestro modo de ver es esencial en las estructuras interordinadas, tiene consecuencias importantes en el funcionamiento de estas construcciones:

1. En primer lugar, si nexos y miembros se estructuran con valores específicos, de tal modo que el nexo genera dos, y sólo dos, huecos funcionales, uno marcado directamente y otro indirectamente, han de ser dos, y sólo dos, los miembros que intervengan esta construcción. Las construcciones interordinadas, pues, constituyen *estructuras cerradas*. Este rasgo, entre otros, es esencial para diferenciar a las construcciones interordinadas de sus hermanas, también conjuntivas, las coordinadas. Las coordinadas, en tanto que sus miembros no están marcados por su posición respecto del nexo, no presentan ningún impedimento estructural para que el número de miembros haya de ceñirse a unos determinados límites, es decir, pueden constar de dos o más miembros —teóricamente, infinitos—. Se ha considerado que el carácter abierto de las coordinadas dependía del hecho de que los miembros coordinados eran equifuncionales. Sin embargo, es evidente que lo que permite que la estructura coordinada sea abierta no es la equifuncionalidad de los miembros, es decir, su igualdad con respecto a un elemento externo a la construcción, sino la relación interna de los miembros: su condición de no-marcados. En las interordinadas no es infrecuente la condición de equifuncionalidad de los miembros, pero no aceptan las estructuras abiertas precisamente porque los miembros están marcados por su relación con el nexo. Es lo que les ocurre, por ejemplo, a las construcciones con *sino*. En:

No he visito a María, sino a Lola

María y *Lola* son equifuncionales (ambos son CD de *he visto*), pero los miembros son dos, y no pueden ser más, porque cada uno de ellos adquiere un valor diferente por su posición respecto de la conjunción *sino*. Es decir, *Lola*, en tanto que ocupa la posición postnexual, miembro conjuntivo (M2), adquiere un valor diferente de *María* que no ocupa la posición postnexual y constituye, por tanto, el miembro no-conjuntivo (M1). Dado que en esta construcción, como en otras también interordinadas, no existen más que dos huecos funcionales, uno marcado y otro no marcado, sólo permiten la existencia de dos miembros con los que rellenar esos huecos.

En definitiva, la interordinación es una estructura cerrada porque los miembros están marcados por su posición respecto del nexo.

2. Otro rasgo que, de forma paralela a lo comentado en el apartado anterior, caracteriza a la interordinación, y la diferencia de la coordinación, es el referente al número de nexos que aceptan estas construcciones. Así pues, cabe afirmar que si nexo y miembros se estructuran con valores específicos, es decir, si la conjunción de interordinación asigna valores especiales a los dos miembros en función de su adscripción a uno de ellos, una construcción interordinada no puede presentar más que una conjunción. Resulta, pues, agramatical que la conjunción se repita ante cada miembro. En cambio, en las construcciones coordinadas, habida cuenta de que los nexos no asignan valores diferentes a los miembros, el número de conjunciones puede ser uno, dos o más, incluso tantos como miembros coordinados. En definitiva, en cuanto al número de sus nexos, la coordinación es una estructura abierta y la interordinación es una estructura cerrada: lleva un único nexo.

Las conjunciones de interordinación no sólo conectan dos miembros, además, les asignan un valor diferente a cada uno de ellos y, por tanto, no puede haber más que una en cada construcción.

3. En tercer lugar, si el nexo asigna valores especiales a los miembros interordinados, la posición de los miembros en su relación con el nexo no es libre, así pues, las únicas estructuras sintagmáticas posibles son las que hemos señalado más arriba:

M1, *conjunción* M2
conjunción M2, M1

Y es que el valor de M1 es distinto del que le corresponde a M2 y viceversa. De esta peculiaridad se infiere un rasgo de importancia para el análisis de las construcciones interordinadas: los miembros interordinados no son intercambiables, esto es, no son reversibles. En consecuencia, las construcciones hipotéticas:

*M2, *conjunción* M1
 **conjunción* M1, M2

son imposibles, dado que el valor de cada miembro se logra en atención a su posición respecto de la conjunción.

No son pocos los estudiosos que han defendido la reversibilidad de los miembros de algunas de las construcciones que aquí estudiamos.

Sin duda, debido a que han hecho caso omiso del contexto en el que cada construcción adquiere sentido. Así, por ejemplo, si al segmento que en una construcción tiene el valor funcional de M1 se le asigna la posición de M2, adquiere automáticamente el valor funcional de M2. En una construcción:

A, pero B

la conjunción *pero*, dada su posición junto a B, le adjudica a B un valor funcional determinado, que aquí llamamos M2, y a la par le asigna a A otro valor, que designamos como M1. De modo que la frase mencionada —*A, pero B*— equivale, desde el punto de vista funcional, a la estructura:

M1, pero M2

Ahora bien, si invertimos el orden en que aparecen los segmentos A y B en la construcción anterior, tendremos:

B, pero A

en donde se manifiesta una sustancia distinta, pero la función que realizan los dos participantes que en ella intervienen —B y A— es la que determina la presencia de la conjunción *pero*, es decir, ahora B desempeña la función de M1; mientras A, la de M2. No conviene, pues, confundir *sustancia* con *función* o, desde otra perspectiva teórica, *formas* con *funciones*.

<i>formas</i>	<i>función</i>
<i>A, pero B</i> <i>B, pero A</i>	<i>M1, pero M2</i>

Esta concepción de la reversibilidad se ha rebatido en otras ocasiones desde enfoques semántico-pragmáticos (Moya, 1985, 230 y ss.; Moya, 1996, 72 y ss.; Rivas, 1989, 237-55), pero no son necesarias muchas explicaciones para comprender que la enunciación:

a) Erasmo es inteligente, pero Evaristo es tonto

exige, para su aparición, un espacio contextual en cuyo seno el significado de la frase es muy distinto al correspondiente a:

3. Hemos elegido los ejemplos de J. L. Rivarola (1976) porque son los que usan los autores mencionados en la nota anterior para formular sus críticas a la reversibilidad.

b) Evaristo es tonto, pero Erasmo es inteligente³.

Sin duda, la enunciación de a) ha de surgir en un contexto en el que se acepte el supuesto de que los dos individuos implicados —Erasmo y Evaristo— son inteligentes; es decir, a) se emitirá en un contexto en el que, por ejemplo, alguien haya pronunciado o admitido previamente una información como la siguiente:

a') Erasmo y Evaristo son inteligentes

En cambio, la enunciación de b) exige un contexto distinto. Surgirá, por ejemplo, cuando alguien haya pronunciado o admitido una información similar a la siguiente:

b') Erasmo y Evaristo son tontos

Y es que ambas construcciones no sólo surgen en contextos diferentes, sino que transmiten además contenidos diferentes. Una frase como la de a) puede significar algo parecido a lo siguiente:

«sé, al igual que tú, que Erasmo es inteligente, y también sé algo que, a mi entender, tú no sabes: que Evaristo es tonto; además, creo que tú, en este contexto, vas a deducir, erróneamente habida cuenta de cuáles son tus conocimientos, que Evaristo también es inteligente, así pues, para evitar que concluyas erróneamente te informo de que a)».

En b) los conocimientos y las informaciones son el reverso de los anteriores, todo significa lo contrario de lo expresado en la frase de a). En definitiva, b) podría parafrasearse del siguiente modo:

«sé, al igual que tú, que Evaristo es tonto, y también sé algo que, a mi entender, tú no sabes: que Erasmo es inteligente; además, creo que tú, en este contexto, vas a deducir, erróneamente habida cuenta de cuáles son tus conocimientos, que Erasmo también es tonto, así pues, para evitar que concluyas erróneamente te informo de que b)».

Es decir, no es cierta la presunta proximidad de las frases que surgen al invertir el orden de los miembros interordinados. Lo que realmente no cambia tras la inversión es el contenido proposicional de cada miembro, de ahí la supuesta igualdad de las frases. Cambia, sin embargo, la estructura de la información, es decir, la distribución de la información nueva y la dada⁴. Pero, lo más importante, es que

4. Naturalmente, en las concesivas y las condicionales, donde la distribución tema/rema no es obligatoria, puede incluso no cambiar esta instancia.

cambia la relación que existe entre los miembros, el valor que adopta cada uno de ellos en la frase; en definitiva, cambian los segmentos sobre los que actúa la conjunción, porque el funtivo al que la conjunción le asigna el valor de M1 en la frase de a), tiene el valor de M2 en la de b), y a la inversa. En ambos casos, la acción de la conjunción es la misma, esto es, se repite el mismo funcionamiento sintáctico y las funciones M1 y M2 son lo que son por su posición respecto del nexos. Ello significa que es la conjunción la que genera y da sentido a toda la construcción.

Las oraciones interordinadas, pues, son estructuras en las que una conjunción genera una relación de interdependencia entre dos miembros y le asigna a cada uno de ellos un valor específico dentro de las construcción. Los miembros de las construcciones interordinadas no son reversibles.

Este rasgo, al igual que el anterior, es esencial para diferenciar a las construcciones interordinadas de las coordinadas, pues las coordinadas, habida cuenta de que los miembros no están marcados por su posición respecto del nexos, no presentan ningún impedimento sintáctico para que los miembros puedan alterar su posición en el enunciado. Por el contrario los miembros coordinados son reversibles.

CONCLUSIONES

De cuanto se ha dicho hasta aquí cabe concluir lo siguiente:

- A. Los períodos oracionales interordinados son construcciones en las que intervienen dos miembros entre los que se da la función hjelmleviana de interdependencia, es decir, ambos miembros se exigen mutuamente.
- B. La relación de interdependencia se consigue mediante la acción de un recurso articulador específico: la conjunción de interordinación.
- C. Las conjunciones de interordinación generan dos huecos funcionales: uno lo asigna directamente al miembro en el que se inscribe (miembro conjuntivo o M2) y otro, indirectamente, al miembro caracterizado por la ausencia de conjunción (miembro no-conjuntivo o M1).
- D. Para la correcta interpretación de las construcciones interordinadas ha de atenderse a su funcionamiento interno, es decir, al vínculo que se establece entre conjunción y miembros y no a las relaciones que los miembros puedan contraer con otras unidades externas a la interordinación.
- E. Los miembros interordinados pertenecen al mismo nivel de jerarquía sintáctica. Esta igualdad funcional se interpreta en un doble sentido: en cuanto a la relación de los miembros entre sí y en cuanto a la

relación de los miembros con el todo de que puedan formar parte. De estos dos enfoques, el primero es el que caracteriza directamente a las construcciones interordinadas: los miembros interordinados son *funtivos* de una relación de interdependencia; pertenecen a la misma clase sintáctica; son dos constantes que se exigen mutuamente.

- F. Los miembros interordinados se caracterizan porque adquieren un valor especial por su posición respecto del nexo. Este rasgo tiene algunas consecuencias de interés, pues no sólo caracteriza a las interordinadas, sino, además, las diferencia netamente de las otras construcciones conjuntivas: las coordinadas:
- (i) La interordinación es una estructura cerrada en cuanto a los miembros: sólo permite la existencia de dos miembros.
 - (ii) La interordinación es también una estructura cerrada en cuanto a los nexos: sólo permite la existencia de un único nexo.
 - (iii) Los miembros interordinados no son reversibles, su posición respecto del nexo es caracterizadora.

EJERCICIO PRÁCTICO

TEXTO

Enc. Bueno, como ustedes, como decíamos antes, como ustedes los... farmacéuticos son casi médicos, ¿no?, entonces ¿tienen que aguantar mucho con el público?

Inf. Pues sí, tenemos que aguantar mucho más, con el público mucho más que... no es que seamos médicos, pero... aguantar lo que se llama aguantar... sí, o soportar, por lo menos; más que los médicos.

Enc. Sí.

Inf. Porque los médicos, en general, son de muy pocas palabras; yo creo que sí, porque... las veces que se pregunta a un señor: «¿Qué te ha dicho el médico?», pues... casi... siempre le contestan a uno que no le ha dicho lo que tiene o lo que no tiene, o... que esto, o sea, que rápidamente cortan. Aparte de eso tienen... también mucha más gente en una hora determinada; claro, tampoco pueden, aunque quisieran... estar todo el tiempo... necesario. Y claro, luego van a la farmacia y aquí ya se desahogan preguntando que para qué es esto, y resulta que el médico no le ha dicho qué tiene.

Enc. Sí.

Inf. Claro, aquí podemos decir para qué es, pero no qué tiene.

Enc. Claro, claro. Y también podrán decir en ciertos casos, pero no...

Inf. Y claro, que tampoco puede uno... aventurarse, aunque esté uno casi cierto de lo que tiene, porque... no somos los indicados a... y no sabemos a la señora, o al señor, o al médico... si le ha de convencer lo que digamos, suponiendo que hubiéramos acertado.

Enc. Sí, sí. Es una postura un poco difícil, ¿verdad?

Inf. Sí, pero vamos, yo creo que también los médicos también tienen... aunque sean de pocas palabras, tiene otras cosas también muy difíciles de... de llevar y eso.

Enc. Sí, sí. Muy bien.

(Madrid: MA-7 *apud*: Samper *et alii*, 1998)

SUGERENCIAS

- 1) Señale las construcciones interordinadas que encuentre.
- 2) ¿Hay alguna construcción con más de dos miembros?
- 3) ¿En algún caso está elidido o resulta difícil de reconocer algún miembro?
- 4) En caso de que algún miembro estuviera elidido o sobrentendido ¿cuál habría de ser, el conjuntivo o el no-conjuntivo?
- 5) ¿Cree que si se altera el orden de los miembros el contenido del texto no varía?
- 6) ¿Cuántas conjunciones ofrece dada construcción?
- 7) ¿Cabe la posibilidad de que los dos miembros de una misma construcción tuvieran su propia conjunción?
- 8) En algún caso parece que cada miembro estuviera encabezado por una conjunción. Sólo es una apariencia ¿puedes justificarlo?
- 9) Además de las conjunciones que aparecen en el texto hay otras ¿las recuerda?

BIBLIOGRAFÍA

- García Berrio, A. (1970): «Bosquejo para una descripción de la frase compuesta en español», *Anales de la Universidad de Murcia*, 28, curso 1969-70, págs. 209-231.
- Gili y Gaya, S. 1964: *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf S.A. 9ª ed.
- Moya Corral, J. A. 1985: «Aspectos semánticos de la relación adversativa», en *Estudios románicos dedicados al Prof. Soria Ortega*, Granada, Universidad, págs. 221-238.
- , 1990: «Consideraciones acerca de la conjunción», *Actas del congreso de la Sociedad española de lingüística, XX aniversario*, Madrid, Gredos, págs. 699-706.

- Moya Corral, J. A. 1996: *Los mecanismos de la interordinación: a propósito de «pero» y «aunque»*, Granada, Universidad.
- , 1999: «La oración compleja: los inclusores», en *Actas de la II conferencia internacional de hispanistas de Rusia*, Madrid, Embajada de España en Moscú, Ministerio de Asuntos Exteriores, Dirección general de Relaciones Culturales y Científicas, CD Run.
- , 2002: «Las unidades constructoras de la *oración compuesta*», en Moya Corral, J. A. y M.^a I. Montoya Ramírez (eds.): *Gramática y enseñanza de la lengua española. Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad, págs. 63-89.
- , 2004a: «La coordinación: aspectos sintácticos», en Moya Corral, J. A. y M.^a I. Montoya Ramírez (eds.) 2004: *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua española. Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad, págs. 307-322.
- , 2004b: «Tres funciones distintas y un solo *que* verdadero», *Verba*, 31, págs. 75-101.
- Narbona Jiménez, A. (1989): *Las subordinadas adverbiales impropias en español. Bases para un estudio*. Málaga, Ágora.
- , (1990): *Las subordinadas adverbiales impropias en español*, II. Causales y finales, comparativas y consecutivas, condicionales y concesivas. Málaga, Ágora.
- Rivarola, J. L. (1976): *La conjunciones concesivas en español medieval y clásico. Contribución a la sintaxis histórica española* Tübingen, Max Niumeyer Verlag.
- Rivas, E. 1989: «Observaciones sobre las concesivas. Su comparación con las condicionales y las adversativas», *Verba*, 16, págs. 237-55.
- Rojo, G. 1978: *Cláusulas y oraciones*, Anejo 14 de *Verba*, Santiago de Compostela.
- Samper Padilla, J. A., C. E. Hernández y M. Troya Déniz (eds.) (1998) *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y ALFAL.

APROXIMACIÓN A LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LA PRENSA ESCRITA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLA

MARÍA REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA

*A la Dra. Mariluz Escribano Pueo,
mi maestra, con admiración y respeto.*

La incorporación de la prensa escrita al proceso de Enseñanza-Aprendizaje desarrollado desde los primeros años de la Educación Primaria y luego en mayor medida en la Secundaria no es, ya en el siglo XXI, un planteamiento didáctico novedoso.

Desde principios de los años ochenta del siglo pasado se vienen realizando programas de incorporación de la prensa a las aulas como un elemento educativo interesante en el más amplio sentido de la palabra, ya que permiten la integración y conocimiento de los problemas del mundo que nos rodea en el ámbito escolar. Los alumnos/as no son seres que deban vivir al margen de la realidad. Al contrario: deben conocerla, adaptándosela a su edad y circunstancias el cuerpo docente. Además, ya estudiosos como Rodger y Roque¹ se refieren a la obligación que tienen los educadores de enseñar a decodificar la prensa «para completar la formación del alumno, donde se le ayude al alumno a ser un ciudadano más libre y responsable en su contexto social»².

Además, tal y como indicó Carbonell,

1. RODGER, B. y J. M. Roque: *Cómo leer la prensa escrita*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1982.

2. BALLESTA, J.: *La incorporación de la prensa a la escuela*, Madrid, Seco Olea ediciones, 1991.

«La nueva penetración en la escuela de nuevos contenidos, instrumentos, técnicas y otros estímulos del exterior conlleva en sí misma un potencial innovador, porque la institución escolar tiene un gran poder de absorción, de mixtificación; es decir, de reciclar todo lo nuevo con los viejos métodos»³.

Tenemos que partir de la base de que comunicación y enseñanza forman parte de una misma realidad y de que el concepto de enseñanza se debe incluir en el concepto comunicación desde el punto de vista de que el modelo educativo pretende ser una comunicación intencionalmente perfecta, tal y como explicitara Rodríguez Diéguez⁴.

Frente al cine o al resto de los *mass media* tales como la televisión, la radio etc., la prensa escrita tiene, a nuestro entender, más posibilidades para una fácil aplicación en el aula, tanto de primaria como de secundaria, como iremos viendo a lo largo de este trabajo. De todas maneras, hay que tener muy presente que todos los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión tienen en la actualidad una gran influencia en cualquier persona y particularmente en los niños-adolescentes que, obviamente, por una cuestión de edad, no están preparados para comprender tal o cual cosa. Nosotros, sin embargo, no vamos a referirnos a este debate, tan candente a día de hoy en la calle, sino a los medios de comunicación asociados a la educación que, tal y como ya indicara Genzwein en un interesante trabajo⁵, influyen decisivamente en el aprendizaje de los alumnos/as. Nos interesan estos medios no sólo como ayudantes o auxiliares didácticos sino también porque el alumnado recibe su influencia en altísimas dosis fuera del ámbito escolar y de ninguna manera la metodología didáctica puede vivir al margen o dando la espalda a la realidad social del momento. Viso Sánchez opina al respecto que el periódico es

«un auxiliar inestimable para enseñar al niño esas destrezas que le permitirán moverse con más confianza en el mundo. Se trata del uso de la prensa, no ya como objeto de estudio en sí mismo, sino como instrumento, didáctico inestimable en nuestra labor educadora»⁶.

3. CARBONELL, J.: «En torno a la utilidad didáctica de la prensa» en Programa Prensa-Escuela del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, Secretaría General de Educación, 1986, pág. 12 y ss.

4. RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.: Currículum, acto didáctico y teoría del texto, Madrid, Anaya, 1985.

5. GENZWEIN, F.: «Las nuevas tareas de formación del personal docente» en VV. AA.: La educación en materia de comunicación, París, UNESCO, 1984, págs. 379-401.

6. VISO SÁNCHEZ, José: «La prensa escrita como filtro social de la realidad», en VV. AA.: Enseñar y aprender con prensa, radio y TV, Huelva, Grupo Pedagógico Prensa-Educación de Andalucía, 1992, pág. 53.

La utilización de la prensa en la escuela no sólo es interesante como elemento innovador y para romper la rutina del uso del libro de texto en el campo de la Lengua y la Literatura, —aunque en este trabajo nos vamos a referir en concreto a este área— sino que es aplicable a cualquiera de las materias que conforman el sistema educativo actual y también a los proyectos pedagógicos de cada centro ya que la función de la enseñanza es, básicamente, a nuestro entender, formar al individuo para que sepa vivir y comportarse en sociedad como un ciudadano más apreciando la importancia de la libertad de expresión y respetando lo diferente, ya sea cultura, religión, ideología etc. Tal y como indica José Luis Corzo Toral,

«el objetivo del periódico en clase es doble: que los maestros se defiendan de los periódicos y los dominen (lo que equivale a crear autonomía y espíritu crítico en el interior de la pantalla envolvente) y que usen la prensa diaria como fuente habitual de conocimientos actuales y globalizadores. (Doble cualidad esta última de no poca riqueza de consecuencias didácticas)»⁷.

Si la prensa se va a utilizar como recurso multidisciplinar habría, en este caso, que buscar la estrategia más apropiada para su implantación; esto es: en qué forma, en qué disciplinas, en qué momentos, durante cuánto tiempo y con qué funciones concretas.

Centrándonos ya en el tema de nuestra comunicación, la utilización de la prensa escrita en el aula de lengua y literatura, en concreto del periódico, debemos partir de las dos funciones básicas que, grosso modo, entiende Javier Ballesta que tiene el uso de la prensa en la escuela:

a) Conocer la prensa y sus condicionantes, descubrir sus códigos de lectura y la orientación de sus contenidos.

b) Utilizar la prensa como fuente de información y aprendizaje, como libro de texto de la actualidad y de lo cotidiano»⁸.

Siempre que el docente esté convencido de esto, la utilización del material será eficaz. Si el profesor no está convencido de su utilidad, si no lee prensa en un sentido amplio, lo mejor es no recurrir a ella porque puede provocar desaliento, desinterés o desprecio de las actividades por parte del alumno que

7. CORZO TORAL, J. L.: «Pistas para la utilización didáctica de la prensa en las aulas» en VV.AA.: II Congreso Andaluz Prensa-Educación, Huelva, Grupo Pedagógico Prensa-Educación de Andalucía, 1990, pág. 16.

8. BALLESTA, J.: La incorporación de la prensa a la escuela, op. cit., pág. 103.

no ve ilusionado con la actividad al profesor. No obstante, el maestro (educador sería la palabra más apropiada si nos referimos a las primeras fases de la enseñanza) tiene que estar siempre abierto a nuevos métodos y al uso de medios que hagan más fácil su trabajo y que lleguen a sus alumnos.

Lo primero que tiene que pensar el maestro es qué tipo de información o comunicación está dispuesto a desarrollar en el aula y, a partir de ahí, seleccionar la prensa, incluirla al contexto de aprendizaje no como objeto a estudiar sino como instrumento o recurso de apoyo para el desarrollo del currículo.

El uso de la prensa escrita como material didáctico tiene múltiples ventajas —aparte de ser un material ligero y manejable— como permitir que cada persona adecue su ritmo de lectura a sus destrezas e intereses, que el alumno lo repase cuantas veces crea necesario para interpretar el contenido (facilitar el que el alumno aprenda a realizar una lectura crítica) o que el aprendizaje se puede realizar en cualquier espacio o lugar sin necesidad de ningún material técnico como sería necesario con el uso didáctico de video o televisión.

Hay multitud de formas de usar los periódicos en clase con función didáctica; De Roche⁹ (1982) se refiere a tres formas básicas de uso del diario en clase con función didáctica:

1. Traer para comentar en clase artículos previamente recortados en casa.
2. Hacer un estudio concienzudo del periódico en un período que puede abarcar de las dos a las seis semanas.
3. Integrar los contenidos que aparecen en la prensa en el programa como complemento y recurso para profesores y estudiantes.

A partir de ahí se pueden realizar múltiples actividades dependiendo del nivel de los alumnos; en principio puede ser utilizado para la adquisición/aprendizaje de nuevo vocabulario, para la asimilación de estructuras sintácticas más complejas que la de la oración simple, para estimular su creatividad con actividades apropiadas etc. y progresivamente, conforme vamos subiendo de nivel las utilidades pueden ser más variadas como analizar la estructura de las noticias del periódico (titular, entradilla, información etc.), comprender los artículos de opinión y debatir sobre ellos promoviendo los hábitos de escucha y enriqueciendo la comunicación oral, «cazar» las erratas, facilitar al alumno técnicas para escribir sobre temas objetivos con un vocabulario amplio etc. Procede, visto todo lo anterior, sugerir algunas actividades que puede realizar el maestro, siempre adaptándolas al nivel de los alumnos.

9. Recogido por BALLESTA, J.: La incorporación de la prensa a la escuela, op. cit., pág. 171.

ACTIVIDADES DE NIVEL BÁSICO (6-8 AÑOS)

1. Acercamiento a la prensa escrita: para qué sirven los periódicos. Lectura en grupo del periódico del día.
2. Analizar superficialmente el periódico, conocer sus secciones (en cuanto a la diferenciación de las secciones del periódico, el alumno debe indagar y distinguirlas con claridad ya que la búsqueda de informaciones y su clasificación le incita a pensar puesto que todos los periódicos suelen tener diferencias) y cómo se construyen las páginas. Organización de grupos que sigan un área concreta de la actualidad.
3. Búsqueda de palabras y frases de los titulares para comprender su significado. Esta actividad se puede realizar paralelamente a la primera. Mientras uno de los alumnos lee en voz alta, el maestro realiza preguntas sobre el texto para evitar que se pierda el interés y para abrir un debate.
4. Creación de un fichero con las palabras nuevas desconocidas; los alumnos deberán buscarlas en el diccionario y mantener el fichero ordenado y actualizado. Con esto fomentamos no sólo el aprendizaje-adquisición de vocabulario, sino también la responsabilidad organizativa de los alumnos.
5. En conexión con lo anterior, comentario crítico individual del contenido en un nivel muy básico para desarrollar la comprensión lectora y la expresión oral.
6. Juegos varios en grupo: búsqueda de erratas, personajes de la vida pública, juegos (valga como ejemplo el de los siete errores), *collages*, etc. Josefina Lozano propone «la construcción de palabras a partir de letras sueltas que serán recortadas y que se pegarán siguiendo la secuenciación lógica de izquierda a derecha. La propuesta del profesor puede ser buscar letras para componer palabras previamente conocidas y trabajadas en clase por haber sido objeto de estudio de un fonema o de un proyecto integrado. El niño de estas edades [ella lo aplica a niños entre seis y ocho años] ya tiene una capacidad más analítica lo que le proporciona las posibilidades de saber qué letra va delante y cual detrás hasta componer la palabra prevista»¹⁰. Una segunda fase sería «la construcción de frases a partir de buscar las palabras formadas en el mismo periódico o bien formándolas a través de componer letra tras letra»¹¹.

10. LOZANO MARTÍNEZ, J.: «La prensa como recurso en el acceso a la lecto-escritura» en VV.AA.: II Congreso Andaluz Prensa-Educación, Huelva, 1990, págs. 127-128.

11. Idem.

ACTIVIDADES DE NIVEL MEDIO (9-11 AÑOS)

1. Explicitación de la comprensión de un texto, tras una lectura comprensiva individual, mediante un debate o haciendo un resumen. El resumen debe responder a las seis preguntas básicas (¿Qué?, ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Cómo?, ¿Por qué?, ¿Para qué?).
2. Actividades varias aplicadas al estudio de la gramática.
3. Análisis de los géneros periodísticos. Una propuesta puede ser la diferenciación entre una entrevista y un artículo de opinión.
4. Elaboración de breves monografías sobre un tema determinado a partir de la lectura de una noticia en varios periódicos para desarrollar la comprensión y el análisis crítico.
5. Debates, a partir de una noticia de actualidad, para desarrollar el pensamiento crítico y el respeto a las opiniones de los demás compañeros.
6. Creación de un periódico escolar donde todos los alumnos tengan algún tipo de participación y responsabilidad. La misión del maestro será guiar y coordinar la actividad ya que todos los cargos y responsabilidades (dirección, consejo de redacción, selección de noticias, dibujos, etc.) las tendrán los alumnos. Así los alumnos se verán en la obligación de escribir, reflejando en estos textos si ha enriquecido su conocimiento de estructuras sintácticas y de vocabulario. Es una actividad muy interesante porque todos tenemos un especial respeto por la letra impresa y más cuando son nuestros textos los que aparecen de esta forma; con esto el alumno aprende a reflejar de la manera más correcta posible sus opiniones y criterios. La función del profesor en este aspecto será la de asesor y animador del alumno, particularmente para que domine su inseguridad.

ACTIVIDADES DE NIVEL SUPERIOR (12-14 AÑOS)

1. Captar los puntos clave de una información y realizar análisis del contenido de los artículos para comprobar si realmente se trata de dar una noticia (reflejar los datos sin más) o de una interpretación de ésta. Para esta actividad es imprescindible manejar a la vez varios periódicos de distinto signo.
2. Valorar en grupo, tras comparar varios periódicos que recojan una información, si ésta está manipulada o no. A este respecto, Ángel A. Pérez Gómez considera que la lectura crítica reflexiva consiste, «al menos, en preguntarse seis cosas: 1. ¿Quién lo dice? 2. ¿quién lo publica? 3. ¿Qué dice exactamente? 4. ¿Cómo lo dice? 5. ¿Por qué

lo dice o publica? 6. ¿A quién lo dice?»¹². El trabajo se podría realizar por grupos de no más de cuatro personas que analizan, cada uno en un medio distinto, una misma información. Luego cada grupo hace un comentario de esa información que ha leído y qué enfoque le ha dado el periódico que ellos han trabajado; finalmente se debate entre todos los distintos matices que diferencian una misma información reflejada en distintos medios.

3. Animar a los alumnos para que traigan de sus casas recortes de noticias de prensa que, tras leerlas, les hayan llamado la atención. Con esto se potencian dos cosas: la primera que el alumno no vea el periódico como un material de trabajo o de uso exclusivo en los centros educativos, sino que forme parte de su vida cotidiana en el hogar (tal vez con esto estamos haciendo incluso una buena labor con los padres) y también estamos fomentando su interés por la lectura.
4. Análisis lingüístico de estructuras sintácticas complejas. Se pueden analizar titulares, frases concretas de textos periodísticos que tengan alguna peculiaridad sobre la que se quiera incidir o incluso fragmentos de algún artículo siempre que las estructuras utilizadas y el vocabulario sea correcto. La elección de estos textos depende, obviamente, del docente. Este ejercicio, menos entretenido que los demás, se puede realizar entre las dos actividades anteriores e incluso en interludios de estas actividades.

Hemos recogido aquí una serie de posibilidades generales de actuación para el uso de la prensa en el aula. Sin embargo no son más que eso: algunas. También se puede concretar más y realizar análisis más precisos, siempre adaptados a las necesidades de aprendizaje del alumnado. La prensa escrita, los periódicos, tienen multitud de usos siempre que el profesor tenga imaginación y los alumnos estén receptivos para ello.

12. PÉREZ GÓMEZ, A.: «Lectura crítica de los diarios» en VV.AA.: II Congreso Andaluz Prensa-Educación, Huelva, 1990, pág. 43.

LÉXICO Y ALEGORÍA EN UN ROMANCE BURLESCO DE QUEVEDO

MARÍA DOLORES SOLÍS PERALES

El romance que vamos a comentar, «Boda y acompañamiento del campo», pertenece a la veta satírica de Quevedo, más en concreto a una corriente burlesca de tono menor en la que tan cómodo se encontraba. Forma parte de un conjunto de romances donde el humor socarrón le permite poner en solfa convenciones sociales y, en ocasiones, políticas. Como texto poético y dentro de su obra, ocupa un lugar intermedio entre las jácaras chocarreras y los poemas satíricos mayores (sonetos, silvas). Es un ejemplo acabado del estro poético de su creador¹.

Al utilizar la alegoría como recurso, el lector debe atender a un doble plano interpretativo. En el real, una boda campesina entre dos hortalizas a cuya conmemoración acude lo más granado de la huerta. En el alegórico, sustituyamos a sus protagonistas por gentes de carne y hueso, hombres y mujeres de su tiempo que pasean en ridículo desfile sus miserias, vicios y virtudes. Nada tiene de extraño en quien es escritor cortesano de vena fácil y mordaz, atento a la crítica cuando la considera oportuna. Todos sabemos que esta actitud le acarreó infinidad de sinsabores.

Quevedo conocía muy bien al pueblo, a su pueblo madrileño, desde el rufián al asceta, pero nadie le causó tanta impresión como el hombre de la corte, mundo al que pertenecía por pasión y por derecho. Por eso, no debe extrañarnos que sean cortesanos y cortesanas quienes se ocultan tras el

1. F. QUEVEDO, *Obras Completas en verso*, ed. Aguilar, ed. de F. BUENDÍA, Madrid 1961, págs. 226-28.

oropel de las hortalizas y frutas. Con su nota de fina ironía o de sal gorda hace un repaso del variopinto mundillo de gorriones y aprovechados a los que acompañaban mujeres de no acrisolada reputación. Pero la vida de la época era así y Quevedo se limitó a ser fiscal de la misma.

Si nos desprendemos del ámbito cortesano del autor, una boda es un acontecimiento social en el que participan hombres y mujeres, y son éstos en última instancia los protagonistas de su romance. Las relaciones complejas que existen entre ellos le sirven al poeta para dar rienda suelta a su sentido del ridículo y del humor. Todo en una lengua elaborada y cercana, sin recursos complicados, dirigida al lector sencillo y amable; también libre de vulgarismos innecesarios para mantener un dorado equilibrio entre lo culto y lo popular.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

En el punto de partida encontramos la presentación de los novios:

*Don Repollo y doña Berza,
de una sangre y de una casta,
si no caballeros pardos,
verdes fidalgos de España,
casaronse.*

Mediante los nombres de las dos variantes de col, Quevedo hace referencia a los nuevos hidalgos, más o menos enriquecidos, que nada tienen que ver con la nobleza antigua. Se trata de la nueva hidalguía que había aflorado en España, especialmente en la corte, en la época de Felipe IV, al socaire de los nombramientos reales que se hacían por necesidad de cubrir el déficit del erario público².

Parece ser que el autor quiere indicar que los contrayentes pertenecen al solar vizcaíno, aunque lo hace con cierta sorna:

*que sustentan ellos solos
a lo mejor de Vizcaya.*

Asimismo, hay una intención humorística al decirnos que su acompañamiento procedía del campo y nada tiene que ver con los solares de la Montaña, donde tienen su origen los apellidos más rancieros y aristocráticos:

2. Es interesante el libro de J. DELEITO Y PIÑUELA, *La mala vida en la España de Felipe IV*, ed. Espasa-Calpe, Madrid 1948.

*[...] y a la boda
de personas tan honradas,
[...]
de los solares del campo
vino la nobleza y gala,
que no todos los solares
han de ser de la Montaña.*

Por lo tanto, todo el romance está inmerso de un tono socarrón y humorístico relacionado con clases sociales y tipos de la época a los que el poeta retrata sin rencor, pero con malicia.

A la hora de presentarnos a los invitados, Quevedo busca contrastes. Por eso en este cortejo encontramos junto a una hortaliza apetitosa, llamativa, otra menos favorecida, buscando, quizá, junto al contraste, la risa del espectador que sea capaz de reproducir con su fantasía esta comitiva.

El poeta se detiene primero en productos que por su género gramatical son femeninos. Por lo tanto, parece lógico que tras ellos se oculten determinados tipos de mujer.

Encabeza el cortejo nupcial la Calabaza:

*Vana y hermosa a la fiesta
vino doña Calabaza,
que su merced no pudiera
ser hermosa sin ser vana.*

Este lugar destacado de la calabaza no es gratuito, sino que se debe a que estamos ante el más ostentoso de todos los productos de la huerta, dado su tamaño y color anaranjado. El poeta la describe basándose en una de sus condiciones y es que, una vez abierta, en su interior está hueca.

Esta peculiaridad le permite, en el plano alegórico, aludir a aquellas mujeres que son vanas y hermosas, pues para Quevedo la belleza va ligada inexorablemente a la presencia de lo vano. De otro modo, para el poeta ninguna mujer hermosa es inteligente.

A continuación aparece la Lechuga:

*La lechuga, que se viste
sin aseo y con fanfarria,
presumida, sin ser fea,
de frescona y de bizarra.*

Estamos ante una hortaliza que por su contextura se opone a la calabaza. Por eso el autor nos la presenta destacando la cualidad más inherente a ella: sus hojas sueltas enseñando todo su interior, lo que viene muy bien con el sintagma *sin aseo*. Como la lechuga es de color verde brillante y

desprende frescura, de ahí que el autor diga también que se viste *con fanfarria*.

En el plano alegórico, nos encontramos ante la mujer que es resultona, no dotada de una belleza admirable pero que desprende un aire juvenil y atrevido. Representa, en suma, a la mujer que es soltera y vistosa.

Le sigue la Cebolla:

*La Cebolla a lo viudo
vino, con sus tocas blancas
y sus entresuelos verdes,
que sin verdura no hay canas.*

El autor juega con el tallo, de color verde, y la cebolla en sí misma, configurada a través de una serie de capas superpuestas de color blanco.

En el plano alegórico aplica, también en claro contraste, estos dos colores a dos etapas de la vida de una mujer con una vida tras sí perfectamente cumplida, pero que ahora está en la antesala de la vejez y, además viuda. Esto que venimos comentando está perfectamente recogido en el verso *que sin verdura no hay canas*, es decir, si una persona ha llegado a la vejez es porque antes ha sido joven.

El cuarto lugar de esta comitiva lo ocupa la Lima:

*Para ser dama muy dulce
vino la Lima, gallarda
al principio, que no es bueno
ningún postre de las damas.*

Quevedo deja a un lado el sentido de la vista que le había servido para describirnos a las hortalizas anteriores y recurre al sentido del gusto para presentarnos a la lima como una fruta agradable al gusto al principio, pero que si se tiene un rato en la boca, aparece su amargor, aunque sin llegar a la fuerza del limón.

En el plano alegórico, el poeta alude a la dama que en su principio se muestra atractiva y dulce pero que al poco tiempo saca a relucir su carácter verdadero, ya no tan dulce ni atractivo.

Inmediatamente después aparece la Naranja:

*La Naranja, a lo ministro
llegó, muy tiesa y cerrada,
con su apariencia muy lisa
y su condición muy agria.*

Hemos de considerarla un doble de la lima, teniendo en cuenta que la naranja es, en su porte externo, más llamativa e, interiormente, más agria.

Por lo tanto, al igual que la anterior, es engañosa porque la lisura de su piel no deja descubrir que su sabor es ácido.

El poeta se refiere a la dama cortesana, muy envanecida de su condición, pero que es engañosa, pues su verdadero carácter es endiablado.

La Castaña:

*A lo rico y lo tramposo,
en su erizo, la Castaña,
que le han de sacar la hacienda
todos por punta de lanza.*

Es más engañosa aún porque se oculta tras su erizo y para gustar de ella hay que hacer esfuerzos inauditos.

Exactamente lo mismo ocurría con los ricos de la época (nobles, hidalgos, cortesanos ...), puesto que para obtener de ellos dinero había que emplear junto a la persuasión, la fuerza. Pensemos en las novelas picarescas, llenas de amos que no son pródigos en dar su dinero³.

Quevedo, tras presentarnos la cebolla, la lima, la naranja y la castaña, caracterizadas por mantener un discreto término medio en cuanto, frutos de observación, se detiene en otras de más prestancia que aluden a mujeres que son de armas tomar; son peligrosas y hay que guardarse de ellas.

Dentro de este grupo se encuentra la Granada:

*La Granada, deshonesto,
a lo moza cortesana:
desembozo en la hermosura,
descaramiento en la gracia.*

El autor nos la presenta como una fruta atractiva —pensemos en su forma—, pero para ver sus encantos y gustar de ella hay que abrirla y, además, descubrirla; es como si animados por el estar amoroso y no el ser tuviéramos que desnudarla poco a poco para percibir el color rojo intenso de sus granos, con todo el valor que dicho color tiene en la tradición literaria.

En el plano alegórico, se alude a la cortesana joven que, al estar en sazón, aprovecha su oportunidad, de ahí que nos diga el poeta que es *deshonesta*. Es llamativa su hermosura como lo es el color de los granos de la granada y porque puede, en virtud de su juventud, desenvoltura y belleza, es descarada; no se amilana ante nada ni nadie.

Tras la granada, hace su aparición la Mostaza:

3. Varios ejemplos pueden encontrarse en Guzmán de Alfarache, especialmente entre los amos a los que sirve el pícaro en Italia.

*Doña Mostaza, menuda,
muy briosa y atusada,
que toda chica persona
es gente de gran mostaza.*

Se describe esta semilla destacando de ella su pequeñez, su color llamativo (blanco, amarillo o negro) y su capacidad para sobreponerse a cualquier embate, ya que está protegida por una vaina, *atusada*.

El poeta se refiere a la mujer pequeña que, por razón de su estatura, tiene que destacarse echando mano de otros recursos como son el echarse hacia delante, los afeites y, en general, usando una indumentaria llamativa.

Le sigue la Guinda:

*A lo alindado, la Guinda,
muy agria cuando muchacha;
pero ya entrada en edad,
más tratable, dulce y blanda.*

Se trata de una fruta muy llamativa por su color rojo intenso, pero ha de sazonar bien para que se haga dulce.

El poeta, en el plano alegórico, se refiere a la mujer según la edad: de joven es encarada, pero conforme pasa el tiempo no tiene más remedio que dulcificar su carácter.

La siguiente es la Cereza:

*La Cereza, a lo hermosura;
recién venida, muy cara;
pero con el tiempo, todos
se le atreven por barata.*

En la cuarteta se insiste en que cuando aparece en el mercado es carísima, ahora bien conforme se va recolectando el fruto se abarata.

Simboliza la juventud. Quedo manifiesta la dificultad de acercarse a la mujer joven por su propia juventud, pero con el paso del tiempo ésta deja de tener tantas pretensiones y tiene que ponerse a la altura de las circunstancias.

Otra invitada es la Alcachofa:

*Doña Alcachofa, compuesta
a imitación de las flacas:
basquiñas y más basquiñas,
carne poca y muchas faldas.*

Quevedo centra la descripción de esta hortaliza en la cantidad de capas que tiene, siendo necesario para llegar a la parte blanda quitarlas todas, quedándose, por lo tanto, en nada.

El poeta alude a la mujer excesivamente delgada que en su tiempo, al no tener correspondencia con el ideal femenino en boga, ocultaba la delgadez con amplias faldas. Cuando el hombre conseguía quitarlas todas, se encontraba una estantigua en lugar de una mujer.

A continuación aparece el Melón:

*Don Melón, que es el retrato
de todos los que se casan;
Dios te la depare buena,
que la vista al gusto engaña.*

El autor nos presenta al melón como una fruta que es engañosa, puesto que hasta que no se prueba no se sabe si es dulce o no.

Y lo mismo le ocurre al hombre cuando se casa en tanto que, a menudo, se deja llevar de la vista y puede ocurrir que la mujer elegida no le satisfaga del todo una vez catada, con lo que habría errado ante la encrucijada de la suprema elección.

En el cortejo también se encuentra la Berenjena:

*La Berenjena, mostrando
su calavera morada,
porque no llegó en el tiempo
del socorro de las calvas.*

El poeta alude al porte externo de la berenjena que es muy lustroso y liso, sin aspereza de ninguna clase, y la compara con una calavera morada porque el color de esta hortaliza es morado.

Quevedo, en el plano alegórico, está pensando en las cortesanas que necesitaban de una peluca para ocultar su escaso pelo o incluso su falta. Para estas mujeres era impensable presentarse en público sin su buena peluca. Los peinados que aparecen en los retratos femeninos de la época aportan luz a esto que venimos comentando⁴.

Las últimas ocho hortalizas o frutas que aparecen esconden a un determinado tipo de hombre. Quevedo, de acuerdo con su condición y comportamiento social, los dibuja con aceptación o con rechazo.

De ellos, el primero es el Cohombro:

4. Pensemos, por ejemplo, en la pintura femenina de Velázquez, especialmente en la cortesana.

*Don Cohombro, desvaído,
largo de verde esperanza,
muy puesto en ser gentilhombre,
siendo cargado de espaldas.*

Se trata de una especie de pepino, más grande, de color verde, deforme.

Esta última característica del cohombro la aprovecha el autor para poner en solfa a los gentilhombres que hacen todo lo posible por mantener el tipo, su porte externo, aunque ya estén viejos y cargados de espaldas. Covarrubias los define como *los de buen talle y bien proporcionados de miembros y faciones*; y *dixéronse assí porque, cerca de los antiguos, los que descendían de una familia conocida se llamavan gentiles, y por la mayor parte los hombres principales y de noble casta se les echa de ver en el talle y en el semblante*⁵.

Le sigue el Pepino:

*Don pepino, muy picado
de amor de doña Ensalada,
gran compadre de doctores,
pensando en unas tercianas.*

Cita al pepino como un componente fundamental de la ensalada. También alude a su empleo para la cura de las fiebres tercianas.

A continuación aparece el Durazno:

*Don Durazno, a lo invidioso,
mostrando agradable cara,
descubriendo con el trato
malas y duras entrañas.*

De nuevo estamos ante una fruta en la que los sentidos de la vista y del gusto aparecen encontrados, puesto que se trata de una fruta de hermosa apariencia pero engañosa en cuanto a su sabor. Por eso dice el poeta que *muestra agradable cara* y causa envidia —pensemos en su contextura y color— si bien, una vez que se cata, en muchísimos casos, no es agradable al gusto.

En el plano alegórico, Quevedo recuerda al hombre que actúa con doblez: la primera impresión es agradable pero una vez que se le trata en profundidad revela su mala índole. Puede ser alegoría de la envidia.

Otro de los invitados es el Limón:

*Persona de muy buen gusto,
don Limón, de quien espanta*

5. COVARRUBIAS, S. DE, Tesoro de la Lengua Castellana o Española, ed. de M. DE RIQUER, ed. Alta Fulla, Barcelona 1998, pág. 636.

*lo sazonado y panzudo,
que no hay discreto con panza.*

Quevedo describe el limón a través de dos características que le son propias. Es un fruto indispensable para el aderezo de muchas comidas y, al mismo tiempo, hace referencia a su forma oblonga a través del despectivo *panzudo*.

Tras el limón, se oculta un determinado tipo de hombre que en su trato refleja buen gusto, pero que si se ahonda un poco, repele, como le ocurre al limón cuyo zumo elimina los sabores de los alimentos que son aderezados con él, comunicándoles el suyo. Y por eso el último verso de la cuarteta, *que no hay discreto con panza*, parece referirse a aquellos hombres que no tienen tasa en el comer y en el beber, con lo que pierden toda discreción.

También encontramos al Rábano:

*De blanco, morado y verde,
corta crin y cola larga,
don Rábano, pareciendo
moro de juego de cañas.*

Quevedo describe al rábano íntegramente: provisto de sus hojas (verdes), dotado de sus barbas (blancas) —aunque también podría referirse a su interior que es de color blanco— y cubierto por una piel fina (morada). Hay una descompensación entre las hojas y el fruto en pro de este último, por eso dice el poeta *corta crin y cola larga*.

Lo compara con un moro que, participando en un juego de cañas, va montado a caballo y vestido con un atuendo dotado de esos tres colores, como era frecuente entre los moriscos⁶. Alude al hombre pretencioso, que todo es porte externo, llamativo y de escaso entendimiento, ya que en este segundo plano la *crin* y la *cola* tienen que ver con la cabeza y el cuerpo del individuo que se parece a un moro jugando a las cañas.

El penúltimo invitado es el Pimiento:

*Todo fanfarrones bríos,
todo picante bravatas,
llegó el señor don Pimiento
vestidito de botarga.*

El autor hace referencia sólo al pimiento picante, caracterizado por su forma irregular, de partes cóncavas y convexas como si estuviera arrugado.

6. Este cromatismo, presente en la indumentaria de los moriscos, ha sido difundido por romances y novelas. Sirvan de muestra los ejemplos que encontramos en la obra de Ginés Pérez de Hita, *Historia de los bandos de los Zegries y Abencerrajes*.

Tras él, el poeta recuerda a los valentones de la época a quienes todo se les iba en fanfarronerías y en bravatas. Además, su porte solía ser lamentable, de ahí viene el sintagma *vestidito de botarga*, de corte humorístico a través del diminutivo.

Cierra este cortejo nupcial el Nabo:

*Don Nabo, que viento en popa
navega con tal bonanza,
que viene a mandar al mundo
de gorrón de Salamanca.*

Quevedo, al describirlo, alude, por un lado, a su forma alargada, que compara con la estela de un barco que va viento en popa; y, por otro lado, a su empleo como aderezo para las comidas de la gente de escasa condición económica y social. Era, por tanto, una hortaliza de pobres.

En el plano alegórico, se dibuja al don nadie que abusa de la bondad de la gente, como les ocurría a los gorriones que se pegaban a los estudiantes en la Universidad de Salamanca y del que tantos ejemplos nos ha dejado la literatura de la época.

RECURSOS EXPRESIVOS DEL TEXTO

Para elevar el texto del plano real al plano alegórico, el poeta se basa en un conjunto de palabras a las que aplica la polisemia.

A través de *su merced* que es aplicable como título a personas de cierta condición social, el poeta nos dice que tras doña Calabaza se oculta una cortesana que está dotada de hermosura y lo que más le interesa destacar: que carece de sustancia, como se observa en el lugar que ocupa el adjetivo *vana* que abre y cierra la cuarteta creando una anadiplosis.

Es interesante el sustantivo *fanfarria* que emplea Quevedo para presentarnos a una persona aparentemente envanecida pero que si la analizamos detenidamente, resulta ser bastante corriente. Y solamente la salva, y en primera instancia, el ser *presumida*, *frescona* y *bizarra*.

En el adjetivo *frescona* hemos de tener en cuenta el valor despectivo del sufijo *-ona* a través del cual se degrada la frescura que la lechuga pueda tener por su propia naturaleza y, por supuesto, el porte de la mujer que se oculta tras esta hortaliza⁷.

7. Frescona significa aquí lo mismo que dice Covarrubias de mujer fresca, a saber, la que tiene carnes y es blanca y colorada y no de *faciones delicadas ni adamada. Cfr. COVARRUBIAS, op. cit, p. 609.

Esa actitud externa está bien señalada a través del adjetivo *bizarra* que nos quiere dibujar a una mujer demasiado desenvuelta.

El sustantivo *toca* era el velo que se ponían las mujeres en la cabeza, llegaba hasta los hombros⁸. Era propio de la vejez o bien de la viudedad; hemos de considerarlo como una especie de recato. Está muy conseguida la metáfora de aplicar a los paños de la cebolla el sustantivo *toca* porque si abrimos una cebolla, veremos sus diferentes capas protectoras del centro de la hortaliza.

Del centro de la misma arranca un pedúnculo largo y de color verde que permite que el fruto enraíce en la tierra. A él se refiere el poeta cuando habla de *entresuelos verdes* porque realmente su posición en la cebolla es la misma que el entresuelo en una casa: en la casa está entre la planta primera y los cimientos, aunque puede haber también sótanos y embovedados; en la cebolla está entre la raíz y el núcleo protegido por las capas.

Otro adjetivo que alude al porte de una dama es *gallarda* que quiere decir desenvuelta, airosa, pero siempre dentro de los cánones del decoro.

Relacionado también con el porte está la expresión *llegó a lo ministro* que viene a significar la ostentación y boato con que se presenta la naranja y, por supuesto, las damas cortesanas de alta alcurnia. Refuerza la expresión *a lo ministro* el adjetivo *tiesa*, intensificado a través del cuantificador *muy* con el que se insiste en su fachada. Y, al mismo tiempo, a través del adjetivo *cerrada* la naranja nos impide ver lo que hay dentro como le ocurre a la dama aristocrática.

El sustantivo *erizo* significa la cubierta externa que protege a la castaña y como está dotado de púas pequeñas, de ahí que se le dé el nombre del animal.

Para poder llegar a la parte comestible de la castaña no solamente hay que quitarle el erizo, sino también despojarla de su piel que está perfectamente adherida a la carne. Y algo parecido hay que hacer con el rico para que suelte algo de lo mucho que posee. La metáfora *que le han de sacar la hacienda / todos por punta de lanza* recoge perfecta e hiperbólicamente esto que venimos comentando.

El sustantivo *desembozo*, derivado de embozar, alude al atuendo, muy tenue, con el que se cubría el rostro la moza cortesana y que alguien —un afortunado—, en el momento justo, echaba a un lado para descubrirlo y poder gustar de la dulce boca. Esta misma acción es la que se lleva a cabo con la granada, como último paso, para gustar de su fruto.

Un vocablo poco frecuente es *atusada*, participio de perfecto del verbo atusar, que tiene en el texto la significación de compuesto o adornado con demasiada afectación.

8. Cfr. COVARRUBIAS, op. cit, pág. 965.

Son interesantes los dos últimos versos dedicados a la mostaza: *que toda chica persona / es gente de gran mostaza*. En ellos, Quevedo alude a las dueñas chicas que sustituyen la falta de estatura por el porte externo y un carácter difícil. Todas las mujeres chicas tienen, según la cuarteta, los tres atributos que el autor aplica a la semilla. Así, son *menudas*, estos es, pequeñas; *briosas*, es decir, son mujeres de acusado genio y son *atusadas*, en tanto que se componen para llamar la atención.

El sintagma *a lo alindado* equivale a presumido, llamativo, de buen efecto a la vista, pero sin ninguna connotación de otro tipo. Frente a lo que aplica a la cereza, *a lo hermosura*, que es un sintagma que sí presenta una serie de connotaciones que van más allá de la simple observación. Esta idea está recogida en los tres versos siguientes a través de la oposición *cara / barata*, establecida en función del tiempo puesto que se aplica a personas.

El sustantivo *basquiñas* es una saya, generalmente, de color negro. Quevedo mediante la repetición del vocablo y el intensificador *más* está trasponeando las muchas hojas de la alcachofa a la mujer delgada, que había hecho de la indumentaria su mejor aliada. Indudablemente, despojarla de ella debía llevar su tiempo; tiempo en el que el mundo del deseo iba ocupando todos los resortes psicológicos del afortunado. Pero esta ilusión se tornaba en frustración al finalizar la laboriosa tarea, tal y como se desprende del último verso de la cuarteta, más vulgar y, por ende, más realista que los anteriores: *carne poca y muchas faldas*.

El sustantivo *melón* es una dilogía porque hace referencia tanto al hombre como a la mujer, puesto que ambos participan en el casamiento. En los dos primeros versos establece el poeta la equivalencia con el hombre que se casa. Mientras que en los dos versos siguientes el centro o motivo de ellos es la mujer que se casa con un hombre determinado, teniendo en cuenta que el sujeto semántico sigue siendo el hombre en su condición de casado. El pronombre *te* y el adjetivo *buena* así lo atestiguan, si realmente *buena* funciona como adjetivo en el texto, ya que también puede funcionar como adverbio, en cuyo caso equivaldría a la expresión «Dios te dé suerte» en el estado que has elegido.

Para hacer realidad estos dos significados del sustantivo *melón*, Quevedo juega con el sustantivo *gusto* confiriéndole también dos lecturas, pues alude, por un lado, al sentido del gusto propiamente dicho, sentido que te permite dilucidar cuando pruebas un melón si éste está en sazón o no. Y, por otro lado, se refiere al sentido lato del gusto. Esto es, al gusto que ha tenido un hombre a la hora de elegir esposa. Por lo tanto, *gusto* equivaldría a elección pero en su oposición al sentido de la vista el *gusto* aquí también significa que puede ocurrir que una vez probada, como el melón, la mujer elegida no te satisfaga del todo porque te has dejado llevar de la vista, es decir, la vista te ha engañado.

En realidad, tanto *calavera* como *calva* vienen a significar aproximadamente lo mismo, aunque hemos de tener en cuenta que el poeta cambia el referente al que se aplica: la *calavera* a la berenjena y la *calva*, creemos, a las mujeres porque pone el sustantivo en femenino y plural. Si hubiera querido el autor referirse a la calvicie, hubiera dicho *calva* y si hubiera querido hacer referencia tanto a hombres como a mujeres, hubiera dicho los calvos.

Si seguimos la interpretación de Covarrubias, hemos de considerar que Quevedo está pensando en mujeres de cierta edad, porque de la berenjena se dice que provoca a la lujuria pero también que vuelve taciturno y melancólico a quien la come con exceso. Y esto se puede aplicar a determinados tipos de mujer donde la melancolía y la tristeza son condiciones que van ligadas a la vejez, y la lujuria puede aludir a mujeres de escasa actividad sexual⁹.

En la cuarteta dedicada al cohombro, Quevedo emplea como recurso la amplificación, ya que para llevar a efecto su sátira contra los gentilhombres coloca el adjetivo *desvaído* en el primer verso como una aposición a don Cohombro, puesto que alude tanto a *largo* como a *cargado de espaldas*.

La metáfora *muy picado de amor de doña Ensalada* está bien lograda porque el poeta juega con la polisemia de «picar» y «amar». En el primer caso, «picar» significa la necesidad de trocearlo para aderezo de la ensalada y «amor» supone la perfecta combinación que se consigue cuando el pepino forma parte de aquella.

Por su parte, en el plano alegórico, el sintagma *muy picado de amor* se refiere a un enamoramiento profundo de don Pepino a doña Ensalada y viene a significar, por consiguiente, el enamoramiento corriente y moliente sin segundas intenciones.

9. En el citado lexicólogo, leemos:

[...] Los latinos llamaron a las verengenas mala insana, por ventura porque alteran al hombre, provocándole a luxuria; y a esta causa las llamaron por otro nombre amoris poma, y no por su parecer y hermosura, como algunos pensaron, pues no la tiene. Y en quanto al gusto son insípidas y de mala sustancia, porque engendran melancolía, entristecen el ánimo, dan dolor de cabeça, y al que usa mucho el comerlas, con los demás daños le sale al rostro su mala calidad, poniéndole de su color lívida y verde oscura. Trata de la verengena el doctor Laguna, lib. 4, cap. 77, de Dioscórides en su comento *Historia Plantarum*, lib. 5, cap. 31. Los árabes la llamaron melongena. Diego de Urrea dize ser nombre compuesto de *beden*, que significa cuerpo y *gianum*, malo, y que también significa espíritu malo. Esto se puede aplicar a su calidad por engendrar melancolías y despertar malos desseos.

Tras el sustantivo *compadre* se oculta la complacencia con la que los doctores curaban las tercianas utilizando las bondades del pepino. Ahora bien, sólo con el pepino, suponemos, no se remediaba dicha calentura, sino que era el médico quien sabía la proporción o las condiciones en las que debía suministrarse. En suma, el pepino no curaba esta enfermedad, así como tampoco se puede hacer una ensalada sólo con pepino, aunque sea un ingrediente fundamental, sino que son necesarios otros productos. En consecuencia, tanto *muy picado de amor* como *compadre* vienen a tener una significación muy parecida, cada uno en su esfera.

Para construir la cuarteta dedicada al durazno, Quevedo emplea una ampliación antitética. La ampliación nos evidencia el significado complejo del adjetivo sustantivado *invidioso*, porque compendia en él las dos caras de quienes están poseídos por dicho vicio. Y la antítesis se encarga de explicar cuáles son las dos caras, a saber, *cara agradable // malas y duras entrañas*.

Un adjetivo con valor despectivo, también humorístico, es *panzudo* aplicado a las personas que tienen una barriga demasiado abultada.

La expresión *moro de juego de cañas* encuentra su correlato en los dos primeros versos de la cuarteta, ya que los colores del primer verso aluden a la indumentaria del moro que participa en una fiesta y el juego de cañas, para el que era indispensable el caballo, se adelanta en el verso segundo¹⁰.

Por consiguiente, el último verso es la síntesis de los tres primeros.

Un sustantivo prácticamente no utilizado hoy es el italianismo *botarga* que se refiere a un tipo de calzón ancho y largo que daba una apariencia ridícula a quien se lo ponía. Por lo tanto, Quevedo está ridiculizando, a través de la vestimenta, al fanfarrón y bravo.

Finalmente, la expresión *viento en popa* quiere decir todo aquello que va bien y tras la palabra *gorrón* se alude al que vive a costa de los demás.

Estamos en presencia de un poema muy interesante tanto por sus recursos lingüísticos como literarios. Un conocimiento del léxico empleado con

10. Covarrubias recoge, en síntesis, el juego de cañas que era muy popular sobre todo en la España del siglo XVI. A este respecto dice:

En España es muy usado el jugar las cañas, que es un género de pelea de hombres a caballo. [...] Primero desembaraçan la plaça de gente, haze la entrada con sus cuadrillas distintas, acometen, dan buelta, salen a ellos los contrarios.

Cfr. COVARRUBIAS, op. cit, pág. 291.

También lo encontramos citado en el DRAE, donde se define como fiesta de a caballo en que diferentes cuadrillas hacían varias escaramuzas, arrojándose recíprocamente las cañas, de que se resguardaban con las adargas.

Real Academia Española, Diccionario de la Lengua Española, ed. Espasa-Calpe, Madrid 1992, pág. 277.

toda propiedad y justeza; una sintaxis meridiana exenta de la dinámica propia del barroco; una ductilidad especial para que las palabras se plieguen a sus intenciones. En ocasiones, la lengua acoge sus posibilidades para la sátira, en otras, se desliza sin apenas esfuerzo para la crítica versátil.

Junto a la lengua, los recursos literarios cercanos al concepto, como la alegoría, clave necesaria para su correcta interpretación. También hay símiles certeros y brillantes junto a antítesis y personificaciones. Todos son identificables porque el poema está pensado para la inmensa mayoría. No estamos ante una obra clave de su producción poética, pero sí es fiel reflejo de sus señas de identidad.

ACERCA DE LAS LOCUCIONES ADVERBIALES EN LOS DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL

MARCIN SOSINSKI
UNIVERSIDAD DE GRANADA

En esta comunicación pretendemos hacer algunas reflexiones sobre las locuciones adverbiales en los diccionarios monolingües del español. Es un breve resumen de una de las partes del trabajo de investigación realizado hace dos años bajo la dirección del Profesor Martínez Marín que hoy, desgraciadamente, no está con nosotros.

Para empezar diremos que los motivos que nos han hecho decantarnos por este tema son muy diversos: por un lado, como usuario habitual de los diccionarios del español pudimos comprobar más de una vez las deficiencias que presentan en este aspecto los repertorios lexicográficos: muchas de las unidades fraseológicas de uso frecuente no se encuentran recogidas por los lexicógrafos (lo que podría apuntar a una falta de acuerdo en cuanto a qué características deberían compartir las combinaciones de palabras para poder denominarse unidades fraseológicas y entrar en los diccionarios). Por otro lado intuitivamente apreciábamos cierta falta de coherencia y alguna diferencia entre las definiciones que aportaban los repertorios consultados y el significado que nos pareció que tenían estos elementos en la comunicación real. Este hecho nos resultó aún más extraño cuando, después de adentrarnos en el estudio de la fraseología del español, bajo la dirección maestra del profesor Martínez Marín, descubrimos que sí existían estudios que sistematizaban muchos aspectos relacionados con las unidades fraseológicas: tenemos a nuestra disposición clasificaciones coherentes de estos elementos de la lengua que se basan en criterios claros y, a nuestro juicio, se ajustan a la realidad lingüística del español. También se ha publicado un número de trabajos monográficos sobre las locuciones, las funciones y el significado de las mismas que asientan las imprescindibles bases teóri-

cas para poder hablar de sistema más o menos claro que a su vez permite una inclusión sistemática de locuciones en los diccionarios.

Naturalmente también apreciamos diferencias muy notables entre los distintos repertorios lexicográficos: en los últimos años se han publicado algunos diccionarios que, en el aspecto de la inclusión de unidades fraseológicas, suponen una notable mejora en comparación con obras precedentes, lo cual se debe, fundamentalmente, al gran desarrollo que desde hace varios años viene experimentando la fraseografía.

A la hora de seleccionar los diccionarios intentamos dar un panorama más o menos completo de la lexicografía monolingüe del español, centrándonos en la actualidad, por ser las últimas obras publicadas las que parecen haber mejorado notablemente su aproximación a los elementos que nos interesan.

Por otro lado, en la selección de las locuciones adverbiales nos guiamos por las impresiones que tenemos como usuario de diversos diccionarios: nos pareció que, mientras que una gran parte de locuciones venía bien definida, o por lo menos las deficiencias advertidas no se apartaban de las que observábamos en el caso de los demás lemas, la descripción del significado de una parte de las locuciones distaba bastante de adecuarse a la realidad lingüística del español, sobre todo si consideramos la lengua como comunicación.

En este trabajo pues queremos hacer algunas muy breves observaciones de carácter general sobre todas las obras lexicográficas vistas en su conjunto. Con este propósito hemos confeccionado la siguiente tabla que nos servirá de punto partida para el comentario y donde hemos intentado reflejar de forma esquemática la relación existente entre los repertorios lexicográficos y las locuciones que hemos elegido.

		diccionarios										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Locuciones	<i>a cántaros</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	<i>a (mi) manera</i>						X				X	2
	<i>en volandas</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	<i>del todo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	<i>más bien</i>	X	X	X	X	X	X	X		X	X	9
	<i>al lado</i>	X	X	X	X	X	X			X	X	8
	<i>más y más</i>	X	X	X	X	X	X			X	X	8
	<i>en cierto modo</i>						X			X	X	3
	<i>en la vida</i>	X	X	X	X	X	X		X	X	X	9
	<i>por lo visto</i>		X	X	X	X	X	X	X		X	8
	<i>por supuesto</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
	<i>en primer lugar</i>	X	X	X	X				X	X	X	7
	<i>eso sí</i>									X	X	2
	<i>por fin</i>	X	X	X	X	X	X		X	X	X	9
<i>por un lado...</i>						X		X		X	3	
		10	11	11	11	11	12	6	9	12	15	

- 1 Diccionario de la Real Academia Española, 1884
- 2 Diccionario de la Real Academia Española, 1970
- 3 Diccionario de la Real Academia Española, 1992
- 4 Diccionario de la Real Academia Española, 2001
- 5 Diccionario Salamanca de la lengua española
- 6 Lema Diccionario de la lengua española
- 7 Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la lengua española Anaya
- 8 Diccionario fraseológico del español moderno
- 9 Diccionario de uso del español
- 10 Diccionario del español actual

Esta tabla ha de interpretarse de la siguiente manera: las filas están destinadas a las diferentes locuciones que estamos estudiando mientras que las columnas corresponden a los diccionarios que están simbolizados por los números de 1 al 10, tal y como está reflejado en la lista que aparece debajo de la tabla.

Si una locución dada aparece en un diccionario concreto, marcamos una «X» en la casilla correspondiente, si, en cambio, una locución no se encuentra recogida en un repertorio lexicográfico, la casilla permanece vacía. Por motivos prácticos hemos optado por señalar la existencia de una locución incluso si una unidad fraseológica está considerada como una expresión o construcción, pero en cualquier caso sí viene registrada en un diccionario dado.

Los números que aparecen al final de cada fila nos informan sobre cuántos diccionarios recogen una locución. Por ejemplo, la locución *en volandas* viene incluida en 10 diccionarios, mientras que la locución *eso sí* solo en 2.

De forma análoga, al final de cada columna tenemos un número que nos da la información acerca de cuántas locuciones de las aquí presentadas fueron incluidas en un diccionario en cuestión. Así podemos comprobar que el *DRAE* del año 1992 recoge 11 locuciones y el *Diccionario del español actual*, 15.

Esta tabla nos servirá para hacer una serie de observaciones. En primer lugar constatamos un hecho fundamental: no todas las locuciones vienen recogidas en todos los diccionarios. Por otra parte, también, podemos hacer una valoración cuantitativa de los diccionarios y ordenarlos según el número de locuciones que contengan. Las dos afirmaciones necesitan ser aclaradas.

La pregunta que tenemos que hacernos es: ¿porqué hay tantas diferencias en lo que se refiere a la inclusión de las unidades fraseológicas? Hay tres posibles respuestas: por un lado influye el tipo de léxico que se pretende que recoja el diccionario, por otro está la falta de acuerdo en cuanto a cuál es exactamente el conjunto de las locuciones adverbiales y, finalmente, es posible que estemos ante un ejemplo de un fallo en la metodología a la

hora de seleccionar el material léxico para confeccionar un repertorio lexicográfico.

La primera de las dos respuestas apenas necesita ser explicada. Los autores de los diccionarios establecen como su objetivo describir una determinada parcela de la lengua y dependiendo de estos presupuestos, van a obtener resultados diferentes, es decir, incluirán un léxico determinado. Veamos un ejemplo:

«Las unidades fraseológicas aquí recogidas proceden de la moderna lengua hablada del español de España, y no incluyen ni la terminología técnica, ni el lenguaje profesional, ni las variedades sociolectales o dialectales» (*Diccionario fraseológico del español moderno*).

A partir de aquí es fácil deducir qué unidades no van a tener cabida en este diccionario y cuáles, en cambio, sí podrían venir registradas. Aunque en este caso particular, si nos fijamos en las locuciones que aquí hemos elegido, todas ellas pertenecen a la «moderna lengua hablada del español de España» con lo cual, intentando del con el por qué de algunas ausencias, más bien deberíamos pensar que se trata de una falta de un criterio sólido a la hora de seleccionar las locuciones que han de entrar en un diccionario.

La otra respuesta que hemos señalado necesita más justificación. Veamos primero cómo describen Julio Casares y Alberto Zuluaga el proceso de la formación de locuciones: «Los sustantivos se vacían de significación y forman un bloque con los demás elementos. Se *gramaticalizan*» dice Casares (1950). Por otro lado Zuluaga (1980) afirma:

«Generalmente estas locuciones se fijan por un proceso de transferencia de un sintagma en que los componentes léxicos pierden este valor de lexemas».

Se entiende que estamos ante la situación de un constante cambio: hay sintagmas que pertenecen a la técnica libre de discurso y que poco a poco se van desprendiendo del valor léxico de sus componentes para convertirse en locuciones. Se entiende además que es un proceso continuo, de constante renovación del grupo de unidades fraseológicas que se produce también en la actualidad y es lo que permitió a Ruiz Gurillo (1997) elaborar la clasificación de unidades fraseológicas basada en el criterio del *centro* y la *periferia*, donde se utilizaron los criterios de fijación e idiomaticidad y donde el núcleo está constituido por las locuciones fijas e idiomáticas (las palabras diacríticas o anomalías estructurales funcionan como índices del grado máximo de fijación y/o idiomaticidad), mientras que la periferia es un campo constituido por distintas estructuras con un nivel de fijación y/o idiomaticidad variable que va descendiendo cuanto más cerca de la frontera con las combinaciones libres de palabras estemos.

Estos ejemplos nos ayudan a entender que, al centrar nuestra atención en las unidades fraseológicas, nos encontramos con un conjunto de elementos abierto y heterogéneo: hay un extremo, el *centro* en palabras de Ruiz Guri- llo y luego está la periferia: un grupo de sintagmas menos gramaticalizados, pero más regulares que las locuciones totalmente fijas y/o idiomáticas. ¿Cuál es la consecuencia de este fenómeno a la hora de confeccionar un repertorio lexicográfico? Lógicamente, todo depende de la postura que adopten sus autores ya que pueden optar por incluir exclusivamente las locuciones totalmente gramaticalizadas o, por el contrario, dar cabida también a los elementos de la periferia. Por otro lado a veces puede resultar difícil determinar si una construcción dada reúne ya las características necesarias para poder ser considerada una *locución* y no, por ejemplo, una *colocación* o hasta una combinación libre de palabras. Un ejemplo perfecto lo encontramos en los diccionarios de la Real Academia Española y en el diccionario dirigido por Manuel Seco. En ninguno de los diccionarios de la RAE viene recogida la locución *por un lado... por otro (lado)*, no obstante, la estructura en cuestión sí aparece en los ejemplos que se aportan en la definición correspondiente al vocablo *lado* y en el *Diccionario del español actual* se habla de esta locución como de una *construcción*. Algo parecido ocurre en el mismo repertorio lexicográfico con la locución *en primer lugar* que sí aparece pero no caracterizada como locución sino otra vez como una *construcción*. Vemos, pues, que hay cierto margen de libertad a la hora de adscribir las unidades en cuestión a los diferentes grupos de expresiones pluriverbales o, incluso, en cuanto a la decisión de si estamos o no ante una unidad fraseológica. Y esto porque los criterios en los que nos basamos para determinar si una combinación de palabras es una locución se fundamentan en características que son graduales.

Finalmente, para intentar explicar las diferencias entre nuestros diccionarios, debemos aludir a un posible error del método de selección de las unidades fraseológicas. Wotjak dice que los autores de los diccionarios deben

«efectuar un adecuada selección, es decir, garantizar por técnicas de rastreo, en corpus de textos lo suficientemente amplios y, por ende, representativos (...) que las UF seleccionadas se estén utilizando realmente en un momento (...) teniendo en cuenta la diversidad del español;» (Wotjak, 1998: 309).

Seguramente, algunos diccionarios no han sido confeccionados atendiendo a estos criterios de selección de elementos que luego entraron a formar parte del repertorio lexicográfico o, simplemente, sus autores tuvieron un desliz y se les «escapó» alguna que otra locución importante.

Resumiendo, nosotros vemos tres posibles causas de las diferencias observadas entre los diccionarios a la hora de incluir las unidades fraseológicas:

1. La unidad fraseológica pertenece a una variedad de la lengua que el diccionario no pretende reflejar.
2. Los autores del diccionario no consideran que una estructura dada sea una locución.
3. Estamos ante un error de omisión.

En nuestro caso, dado que todos los diccionario seleccionados describen la variedad estándar del español a la cual pertenecen también las locuciones seleccionadas, la explicación debe limitarse a las dos últimas respuestas. Ya hemos citado algunos casos donde la locución que nos interesa no aparece en el diccionario definida como locución, pero sí la encontramos entre los ejemplos aportados o definida como otro tipo de estructura que no es una locución. En los demás ejemplos, cuando la posible explicación no parece clara, depende de nosotros decidir si se trata de una decisión consciente de los autores o de un error de omisión. En cualquier caso, el que falten muchas de las locuciones en alguno de los diccionarios seleccionados para este estudio, supone un defecto importante de estas obras.

Finalmente, un hecho revelador, diremos que en la primera etapa de nuestra investigación, cuando seleccionábamos las locuciones, optamos por incluir entre ellas la locución *en otras palabras* y rápidamente comprobamos que tal locución no venía recogida en ninguno de los diccionarios. Otra vez depende de nosotros opinar que los autores de los diccionarios no quisieron incluir esta unidad fraseológica por pensar que no era una locución o, por el contrario, señalar este hecho como una omisión grave. Independientemente de nuestro parecer, se trata de una locución muy utilizada, con una función bien clara que la sitúa entre los marcadores y que, en nuestra opinión, debería formar parte de los repertorios lexicográficos.

Bien, por otra parte, para terminar, recordemos que hemos aludido a la posibilidad de hacer una valoración de los diccionarios en cuanto al aspecto cuantitativo de la inclusión de fraseología. Siempre teniendo en cuenta que el aspecto cuantitativo no está relacionado estrechamente con el cualitativo, vemos que algunos diccionarios recogen más locuciones que otros, y mientras que la mayoría de los diccionario estudiados incluyen más de dos tercios de locuciones seleccionadas, dos de ellos, el *Diccionario Anaya de la lengua* y el *Diccionario fraseológico del español moderno* se quedan por debajo de este número.

Concluamos diciendo, que a pesar de un indudable mejora conseguida en los últimos años, constatamos que persisten algunos problemas básicos, de los cuales el más importante y fundamental se refiere a las dificultades

en la identificación misma de las locuciones y la determinación de las palabras que las constituyen. Precisamente por este motivo hemos visto en algunos diccionarios que las locuciones, definidas como tales en la fraseografía española, están tratadas bien como combinaciones libres de palabras, bien como construcciones, o simplemente no aparecen, incluso tratándose de unidades fraseológicas muy utilizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Casares, J. (1992[1950]): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid, Gredos.
- Ruiz Gurillo, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia, Universidad de Valencia, Departamento de Filología Española.
- , (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid, Arco Libros.
- Wotjak, G. (1998): «¿Cómo tratar las unidades fraseológicas (UF) en el diccionario?» En Wotjak, G. (ed.), págs. 307-322.
- Zuluaga Ospina, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt, Peter Lang.

OTRA VEZ SOBRE LA DEFINICIÓN EN ALGUNOS DICCIONARIOS.

ANTONIO TERUEL SÁEZ.
PROFESOR DE LENGUA ESPAÑOLA DEL IESO «CINXELLA»
(CHINCHILLA, ALBACETE).

«(...) Es evidente la necesidad de una revisión de la técnica lexicográfica. No se trata, o al menos no se trata principalmente, como pretenden algunos, de recurrir a la panacea de los ordenadores. Lo verdaderamente importante es intentar fijar, con el rigor posible, el concepto de diccionario en todas sus dimensiones. Y una de ellas, esencial, es la definición, dentro de la cual, a su vez, es fundamental la estructura»¹.

El año pasado, en las «IX Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española» y en este mismo lugar, nos limitamos a dar una serie de observaciones sobre la definición en algunos diccionarios del español, y a poner una serie de ejemplos que demostraran qué diccionarios de lengua, desde nuestro punto de vista, se alejaban de lo que debía ser la definición propiamente dicha, al carecer de una mínima validez lexicográfica (se apodara «abreviado», «avanzado», «escolar», «júnior»,...).

Como percibimos que no hubo una claridad suficiente en nuestra exposición, hemos decidido este año volver a insistir en el tema, pero ya con una menor exposición teórica y una mayor dedicación al material práctico.

Debe quedar claro desde un primer momento que en la definición de una palabra no se pueden mezclar los elementos constitutivos del significado con los elementos habituales del contexto. Es curioso observar

1. M. Seco (2003: 58).

cómo de entre todos los elementos que configuran el artículo de un diccionario, ha sido la definición la que más ha llevado consigo las consideraciones de todos, especialistas o no². Como señala M. Alvar Ezquerro (1993: 32-33),

«(...) existen dos grandes grupos de definiciones lingüísticas, pues dos son las clases de palabras atesoradas en los diccionarios. Unas son las que en el diccionario expresan relaciones gramaticales, y su definición se hace en metalengua de signo (...) y las definiciones de las restantes palabras son conceptuales, las únicas legítimas en un diccionario de lengua».

Es decir, aquí sólo vamos a aludir a la definición en metalengua de contenido, como sucede en todos los sustantivos, y en la mayoría de los adjetivos, verbos y adverbios.

Por tanto, es fácil darse cuenta de que si la definición de una entrada es la información sobre el contenido de la palabra o sobre el objeto al que remite la palabra, definir una entrada es la actividad primordial del lexicógrafo puesto que la definición es la base o la columna en la que se sustenta un buen o mal diccionario. Precisamente por eso, hemos observado que en la inmensa mayoría de los diccionarios de lengua española no existe una cierta homogeneidad a la hora de definir tal o cual entrada, ya que junto a la definición mediante una paráfrasis, aparecen otras con el procedimiento de la sinonimia, e incluso —este es el hecho más preocupante— ambas formas de proceder en la definición se emplean de forma alternativa e incluso caprichosa. Si pasamos a la parte práctica, en definitiva, al objetivo de esta comunicación, podremos mostrar lo que acabamos de afirmar.

Si elegimos, por ejemplo un deporte conocido, popular, como, «el fútbol» y buscamos, por ejemplo, tres o cuatro palabras, por sorteo, de la letra A, que no sean técnicas o específicas del léxico futbolístico y sí habituales entre los no entendidos del tema, podemos encontrar fácilmente las siguientes:

- Alineación.
- Árbitro.
- Anotar.
- Ascender.

2. Así también nos lo confirma M. Alvar Ezquerro (1993: 32-33), en las notas 132, 133 y 134. Ramos, M.^a del C. (1997): *Elemental. Diccionario didáctico de español*. Madrid. SM, 3.^a edición. Casanova, M.^a A. (1989): *Vocabulario básico en la EGB*. Madrid, MEC / Espasa Calpe;

Si consultamos tres diccionarios españoles escogidos al azar³, como el de SM⁴, un Vox⁵ y el Vicens-Vives⁶ y los ponemos en relación con el DEA, podemos apreciar con suma facilidad la diferencia tan grande que existe en torno a la *definición*, seleccionando siempre, desde nuestro punto de vista, aquella acepción o subacepción que mejor se adecue al tema-objeto aquí tratado (el fútbol).

En el primer ejemplo «*alineación*», tenemos las siguientes definiciones:

1. El DEA, en la acepción segunda, «(Dep) Selección de once jugadores que forman el equipo en un encuentro. *Tb la relación de sus nombres*».
2. El SM, en la acepción segunda y tercera, nos ofrece lo siguiente:
 - 2) Inclusión de un jugador en un equipo deportivo para disputar un determinado encuentro.
 - 3) Conjunto de jugadores que forman un equipo deportivo para un determinado partido, ordenados según su puesto o su función.
3. El Vox, en la acepción segunda y tercera, nos da también dos acepciones:
 - 2) Inclusión de un jugador en un equipo para que participe en un partido o en una competición.
 - 3) Conjunto de jugadores que forman parte de un equipo y que participan en un partido o en una competición.

3. C. Maldonado (1998): Avanzado. Diccionario didáctico del español. Madrid. SM. Sánchez Cerezo, S. (dir.), (1991): Diccionario esencial Santillana. Madrid. Santillana. Marsá, F. (dir.), (1982): Diccionario planeta de la lengua española usual. Barcelona. Planeta Franco, A. (1997): Intermedio. Diccionario didáctico del español. Madrid. SM. Sánchez, A. (dir.), (1985): Diccionario de uso, gran diccionario de la lengua española. Madrid. M. Alval Ezquerria (dir.), (1990): Vox, diccionario actual de la lengua española. Vox. Zamora Vicente, A. (dir.), (1980): Gran Sopena. Diccionario ilustrado de la lengua española. Barcelona. DBLE (1985): Diccionario básico de la lengua española. Madrid. Santillana. ITER (1996): Iter. Diccionario ilustrado de la lengua española. Barcelona. Ramos, M.^a del C. (1989) Vocabulario básico en la EGB. Madrid, MEC/Espasa Calpe.

4. C. Maldonado (1996): Clave. Diccionario de uso del español actual. Madrid. SM.

5. P. Fornells Reyes et alii (2001): Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la lengua española. Barcelona. Anaya-Vox. 2^a edición. Reimpresión.

6. E. Fontanillo Merino y M^a I. Rieso Prieto (1998): Diccionario escolar de la lengua española. Barcelona. Vicens-Vives.

4. El *Vicens-Vives* no registra la voz «alineación», pero si el verbo «alinear», que en la acepción segunda, propone: «Hacer que un jugador forme parte de un equipo», añadiendo a continuación una familia léxica, entre ellas, curiosamente, la palabra «alineación».

Observamos, grosso modo, que en el SM y en el Vox se distinguen dos acepciones, en principio, innecesarias; encima, son demasiado extensas, contrarias al principio de oro en lexicografía (la brevedad); se realiza en las dos acepciones la inclusión equívoca de la palabra «determinado», pudiendo salvar esa imprecisión con el artículo indeterminado «un»; se introduce en la definición de la acepción tercera del SM elementos del contorno («según su puesto o su función») y destaca la variedad disyuntiva, en el Vox, de «en un partido o en una competición», con lo cual, no hay claridad en la definición (una cosa u otra o las dos).

En el segundo ejemplo, «anotar», observamos lo siguiente:

1. El DEA, en la acepción cuarta, «(*Dep*) Conseguir [un tanto]. *Tb abs.*
2. El SM, en la acepción tercera, «En deporte, marcar tantos».
3. El *Vicens-Vives* no registra ninguna acepción relacionada con este tema.
4. El Vox, en la acepción tercera, «En algunos deportes, conseguir uno o varios puntos o goles, especialmente en el juego del baloncesto».

En este verbo se ve como se introducen en los tres últimos diccionarios elementos del contorno en la propia definición (tantos, puntos o goles). Se rompe con varios de los principios fundamentales de la definición, la igualdad de categoría entre el definido y el definidor («en deporte», «en algunos deportes»...) y la imposible sustitución en un contexto de un elemento por otro; finalmente, se mezcla en el contorno el significado de la palabra «tanto» con el de «punto», y más cuando se añade en la propia definición (del Vox) una explicación (especialmente en el juego del baloncesto). También se añaden (en el Vox) datos semánticos relevantes, pero innecesarios para la definición («uno o varios»...; incluso aparece «puntos o goles» en plural, olvidando en todo momento que la *definición* es una información, sobre todo el contenido y nada más que el contenido de la palabra definida.

En el tercer ejemplo, «árbitro», podemos ver esto:

1. El DEA, en la acepción tercera, «*m y (raro) f.* Pers. gralm. profesional, que cuida de la aplicación del reglamento durante un encuentro deportivo».
2. El SM, en la primera acepción, «s. En algunas competiciones deportivas, persona que hace que se cumpla el reglamento».

3. El Vicens-Vives, en la acepción segunda, [nombre masculino]»Persona que en una competición, en un concurso, etc., vigila a los participantes para que cumplan las reglas y no hagan trampas».
4. El Vox, en la primera acepción, «n. m. y f. Persona que en una competición deportiva es la encargada de hacer cumplir el reglamento».

Aquí también podemos apreciar diferencias obvias entre el primero y el resto de los diccionarios: antes de entrar en la propia definición, ya tenemos diferencias insalvables. Mientras que en los demás diccionarios se clasifica la palabra en sustantivo automáticamente, (sustantivo masculino, masculino y femenino, masculino sólo,...), no se distingue en esta voz la doble posibilidad de actuar de esta palabra: primero, como adjetivo y en segundo lugar, como sustantivo. Pero ya en las definiciones, se vuelve a incurrir en los mismos defectos que ya hemos señalado antes (la segunda definición —la del SM—, por ejemplo, comienza así: «en algunas competiciones deportivas», hecho que nos hace plantearnos: ¿hay alguna competición deportiva en la que no esté representado, de alguna forma, el árbitro?; en la tercera definición —la de V. Vives—, vemos que es demasiado extensa, y el contorno destaca por encima de la definición («en una competición», «en un concurso, etc.», «no haga trampas»); finalmente,

en la cuarta —la del Vox—, predomina la redundancia de elementos en la propia definición («persona que es la encargada de», equivalente, creemos nosotros, a «persona encargada» y «hacer cumplir» en vez de «se cumpla»).

Por último en el verbo «ascender» nos hemos encontrado con esto:

1. El DEA, en la acep. 2, «Subir (pasar a un nivel o situación más altos). *Frec se especifica el nivel con un compl A*».
2. El SM, en la acep. 1, «Conceder o lograr un ascenso».
3. El Vicens-Vives, en la acep. 1, «Ir desde un sitio a otro que está más alto».
4. El Vox-Anaya, en la acep. 3, «Pasar o hacer pasar de una categoría o puesto menos importante a otro más alto o de más importancia».

Si observamos las definiciones de los tres últimos diccionarios, se puede apreciar que recurren, frente a la ley sinonímica, a un rodeo o a la perífrasis («ir desde un sitio a otro», «pasar o hacer pasar», «lograr una ascenso»). Sin embargo, en el primer diccionario, el DEA, utiliza un palabra sinónima («subir (...)). Como ya acabamos de demostrar en los tres ejemplos anteriores y por supuesto aquí también, los elementos de contorno (los habituales del contexto) predominan sobre la definición propiamente dicha (los elementos constitutivos del significado). Incluso dentro del propio contorno,

hay elementos que se reiteran, tal vez con el objetivo de aportar más datos o elementos que aclaren la significación de la definición: por ejemplo, en la tercera definición (Vicens-Vives), sobra «que está»; en el SM (2), «conceder o lograr» (no es lo mismo una cosa que la otra).

Frente a la definición enciclopédica, los diccionarios de lengua no deben dar con precisión el contenido de la palabra definida, es decir, no es necesario que la definición propiamente dicha contenga el mayor número posible de especificadores. Sin embargo, en estas cuatro unidades léxicas, elegidas libremente y en cuatro diccionarios distintos, escogidos al azar, hemos podido observar con gran claridad y sin un gran conocimiento de la técnica lexicográfica, que en las definiciones de algunos diccionarios no se desaprovecha la ocasión para enriquecer la definición con abundantes datos, dando la ligera impresión de que se da una completa imagen del objeto definido.

No está de más recordar una y otra vez que la definición lexicográfica, según M. Seco (2003: 44),

«(...) no se propone —o no se debe proponer— la imagen completa del objeto, sino la imagen suficiente, esto es, la que se construye por medio de los especificadores necesarios para que el objeto quede, en la mente del lector medio, caracterizado en sus rasgos relevantes y diferenciado respecto a todos los restantes objetos que forman parte del mundo de ese lector medio».

En definitiva, lo que fácilmente se puede percibir en todas las definiciones de M. Seco es que sólo se enumeran los rasgos semánticos suficientes para diferenciarse de otras unidades léxicas, cosa que, como hemos podido comprobar, no ocurre en el resto de los diccionarios elegidos ya que en éstos, entre la definición, abundan un gran número de elementos especificadores de la misma.

No obstante y a pesar de todo lo dicho, queremos ser respetuosos con todos los trabajos anteriormente citados y con otros muchos⁷ que se dedican a esta actividad investigadora y didáctica, ya que, como dijo M. Seco (1987: 231) de forma tan clara como concisa:

«(...) cada diccionario responde inevitablemente a una visión distinta de la realidad lingüística, y esto se traduce, por necesidad no solo en la forma de definir, sino, sobre todo, en la manera de parcelar en acepciones el contenido semántico de cada significante».

7. Véase los trabajos enumerados en la nota al pie de página número tres y otros muchos diccionarios que no han sido citados aquí.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Alvar Ezquerro, M. (1976): *Proyecto de lexicografía española*, Barcelona. Planeta.
- , (1982): «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en *Revista de Bachillerato*, 22, págs. 49-53.
- , (1983): *Lexicología y Lexicografía. Guía bibliográfica*, Salamanca, Almar.
- , (1987): «Enseñar, ¿con un diccionario?», en *Apuntes de Educación, Lengua y Literatura*, 25, págs. 2-4.
- , (1993): *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Bibliograf.
- , (1994): «El futuro de los diccionarios del español», en *Actas del Congreso de la Lengua Española*, Madrid. Instituto Cervantes, págs. 631-636.
- Álvarez de Miranda, P. et alii (2002): *Lengua y Diccionarios. Estudios ofrecidos a M. Seco*, Madrid, Arco / Libros.
- Álvarez de Miranda, P. (2002): «Un hito lexicográfico: el Diccionario del Español Actual», en Álvarez de Miranda, P. et alii (2002): *Lengua y Diccionarios. Estudios ofrecidos a M. Seco*, Madrid, Arco / Libros, págs. 255-277.
- Ávila Martín, M.^a C. (1995): «Diccionario y pedagogía de la lengua», en *Actas de las II Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española*, Granada, Universidad de Granada.
- , (1996): «Criterios para la elección de un diccionario escolar», en *Actas de las III Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua española*, Granada, Universidad de Granada.
- , (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza del español como lengua materna*, Granada, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.
- Ayala Castro, M. C. (coord.), (2001): *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, págs. 127-149.
- Bosque Muñoz, I. (1982): «Sobre la teoría de la definición lexicográfica», en *Verba*, 9, págs. 105-123.
- Calderón Campos, M. (1996): «Los diccionarios y la enseñanza del léxico», en *Actas de la I.ª Jornada sobre la enseñanza de la lengua española*, Granada, Universidad de Granada, págs. 81-87.
- Calero Heras, J. (1992): *Entre palabras. Para aprender a manejar el diccionario*, Barcelona, Octaedro.
- Dubois, Jean et Claude (1971): *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*, París-Larousse.
- Escobedo Rodríguez, A. (1994): *Estudios de Lexicología y Lexicografía*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, págs. 203-213.
- Fernández Sevilla, J. (1974): *Problemas de Lexicografía actual*, Bogotá.
- Fontanillo Merino, E. (1983): *Cómo utilizar los diccionarios. Técnicas didácticas*, Madrid, Anaya.
- , (1984a): «Informe sobre la situación actual de la lexicografía en España», en *Anthropos*, 44, págs. 43-47.

- Fontanillo Merino, E. (1984b): «Repaso selectivo a los diccionarios españoles», en *Libros*, 25, págs. 5-8.
- Fontanillo Merino, E. y Rierco Prieto, M.^a I. (1998): *Diccionario escolar de la lengua española*, Barcelona, Vicens-Vives.
- Garriga, C. (1999): «Discursos didácticos y marcas lexicográficas», en N. Vila et alii, (eds.): *Así son los diccionarios*. Lérida, Universidad de Lérida, págs. 43-75.
- , (2002): «Los diccionarios escolares», en *Textos*, 31, Barcelona, Graó, págs. 35-52.
- Guzmán Galiano, A. J. (2001): «La enseñanza del español a través de diccionario», en *Actas de las VII Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada, págs. 237-242.
- Haensch, G., Wolf, L., Ettinger, S. y Werner, R. (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Hernández Fernández, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, Tubinga, Max Niemeyer.
- , (1994): «El diccionario entre la Semántica y las necesidades de los usuarios», en (ed.) *Aspectos de lexicografía contemporánea*. Barcelona, Bibliograf, págs. 107-120.
- , (1996): «La lexicografía didáctica: los diccionarios escolares en el último cuarto de siglo», en *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 24-36.
- Lázaro Carreter, F. (1973): «Pistas perdidas en el diccionario», en *Boletín de la RAE*, tomo LIII, cuaderno CXCIX, mayo-agosto, págs. 249-259.
- Maldonado González, C. (1993a): «¿Cómo elegir un diccionario escolar?», en *Alacena*, 17, págs. 12-13.
- , (1993b): «La norma y el uso en los diccionarios escolares», en *Alacena*, 15, págs. 4-7.
- , (1996): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM.
- , (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Cuadernos de Lengua Española, Arco / Libros.
- Martín, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco / Libros.
- Martínez Marín, J. (1991): «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», en Ignacio Ahumada (ed.), (1991): *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones*, en el *I Seminario de Lexicografía Hispánica*, Jaén, El Estudiante, págs. 71-108.
- Medina Guerra, A. M.^a. (coord.), (2003): *Lexicografía Española*, Barcelona, Ariel.
- Mighetto, D. (1996): «Los diccionarios y las necesidades en el aula», en *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 60-65.

- Moreno Fernández, F.º. (1996): «El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Cuadernos Cervantes*, 11, págs.47-59.
- Moreno Ramos, J. (1999): *Didáctica del vocabulario en la ESO (estudio empírico)*, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes (tesis), Universidad de Alicante.
- Olarte Stampa, L. y Garrido Moraga, A. (1984): «Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos», en *Español Actual*, 41, págs. 21-28.
- Otaola Olano, C. (1998): *Lengua española III. Semántica. Lexicología. Lexicografía*, Madrid, Cuaderno de la UNED.
- Pérez Lagos, J. (1998): «Los diccionarios españoles en los últimos años: ¿una nueva lexicografía didáctica?», en M. Alvar Ezquerro et alii, (eds.): *Diccionario, frases, palabras*, Málaga, Universidad de Málaga, págs. 115-125.
- Porto Dapena, J. A. (1980): *Elementos de Lexicografía. El Diccionario de construcción y régimen de R. J. Cuervo*, Bogotá.
- , (2002): *Manual de técnica lexicográfica*, Madrid, Arco / Libros.
- Prado Aragonés, J.ª. (1996a): *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*, Huelva, Junta de Andalucía, Delegación de Educación y Ciencias y el Monte, Caja de Huelva y Sevilla.
- , (1996b): «Usos creativos del diccionario en el aula», en *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 38-45.
- Real Academia Española (1984): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid. Espasa-Calpe, Vigésima edición, II volúmenes.
- , (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe, Vigésima segunda edición. II volúmenes.
- Rey Debove, J. (1971): *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, La Haya-París.
- , (1985): «Léxico y diccionario», en *El lenguaje (Diccionario de Lingüística)*, Bilbao, El Mensajero, págs. 84-113, (traducción española de B. Pottier (1973): *Le langage*, París).
- Rushtaller, S. y Prado, J. (2000): *Tendencias en la investigación lexicográfica del español: el diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Salvador, G. (1990): «El diccionario y la gente», en M. Alvar et alii (eds.): *Jornadas de Filología (prof. Francisco Marsá)*, Barcelona, págs. 193-207.
- Seco, M. (1987): *Estudios de lexicografía española*, Madrid, Paraninfo.
- , (1996): «La microestructura del Diccionario del español actual», *Actas do Simposio de Lexicografía Actual: elaboración de Diccionarios. Cadernos de Lingua.*, Anexo 3, La Coruña, págs. 25-38.
- Seco, M.; Andrés, O. y Ramos, G. (1999): *Diccionario del Español Actual*, Madrid, Aguilar, II volúmenes.
- Seco, M. (2000): «Los pilares de un diccionario moderno», en *Saber / Leer*, número 138, págs. 4-5.

- , (2002): «¿Para quién hacemos los diccionarios?», en *Pulchre, bene, recte. Estudios en homenaje al profesor Fernández Ollé*, Pamplona, págs. 1333-1347.
- , (2003): *Estudios de lexicografía española*, Madrid, Gredos, 2ª edición aumentada.
- Teruel Sáez, A. (2003): «Observaciones sobre la definición en los diccionarios», en *Actas de las IX Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada.
- Vilá, N. et alii (eds.), (1999): *Así son los diccionarios*, Lérida, Universidad de Lérida, págs. 43-75.
- VOX (1945): *Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*, Barcelona, Spes, 1.ª edición.
- , (1998): *Diccionario Secundaria y Bachillerato de Lengua española*, Barcelona, Spes editorial, 2.ª edición (reimpresión).
- Yela Gómez, F. y Merino Criado, E. (1993): «El diccionario en la biblioteca de aula», en *Comunidad Educativa*, págs. 23-27.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD O IGUALES PERO DIFERENTES

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ DE LA TORRE

Cualquier acercamiento a problemas educativos si no mudables —que también— sí suelen ser promiscuos: incluso una mirada rápida sobre lo que ha sucedido en España con las reformas educativas en el pasado siglo nos enfrenta a unas posiciones pobladas de prevenciones políticas que escasamente conocen más dictámenes que la canonización de los que las apoyan o la descalificación de los que se oponen, tan sumarias las unas como las otras y lo cierto es que en los *lugares de memoria* se superponen condicionantes ideológicos y políticos, a veces muy dispares, y no todos provocan el mismo grado de consenso.

Un *lugar de memoria*, pues, sería esta afirmación radical: desde la Ilustración es la clase dominante la que establece y configura la comprensión del éxito y el fracaso académico. Este hecho, en la modernidad y posmodernidad, tiene su correlato inmediato en las diferencias que se establecen entre los que aprenden o no y en el mercado, en las organizaciones político-económicas que, a su vez, establecen el trato diferencial entre sus miembros o integrantes en función de su preparación académica o no.

Por eso, durante décadas la política educativa en España propiciaba que unos alumnos se integraran en el sistema y otros no: las personas con déficits no formaban parte del sistema educativo ordinario y se situaban en un sistema paralelo de Educación Especial en el que el modelo médico del diagnóstico de esas deficiencias se imponía sobre la formación, creencias, actitudes e incluso prácticas educativas del profesorado más o menos especializado en este tipo de alumnado. El paradigma médico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la dife-

rencia como una desviación social. Por esta razón, R. Slee señaló¹ que la Educación Especial ocultó el fracaso de las escuelas, en sentido amplio, para ofrecer una educación adecuada para todos. Y, a veces, la discapacidad y la diferencia son formas sociales *construidas artificialmente*, como demostró M. FOUCAULT cuando estudió el problema de la locura² y en la que establece que la experiencia de esa enfermedad medieval y humanista (en Cervantes, por ejemplo) pasa a ser otra en el horizonte burgués, en él entra a formar parte del horror al vacío de la razón y la no posibilidad del lenguaje.

En cualquier caso, las prácticas educativas tradicionales asociadas al modelo médico-psicológico se rompen con la llamada *Enseñanza inclusiva*, no una simple variante de la Educación Especial, porque como resumió BALLARD en 1997³:

- No discrimina la discapacidad, la cultura y el sexo
- implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin excepciones
- todos los alumnos tienen derecho a acceder a un currículum cultural y socialmente aceptable a tiempo completo en un curso y grupo acorde con su edad
- y la diversidad o la diferencia es la característica básica de los alumnos del aula ordinaria.

Reforzada también con las *Escuelas aceleradas* de Henry M. Levin⁴: el economista de la Universidad de Stanford (Los Ángeles) puso en funcionamiento en 1986 dos centros piloto en los que cada alumno pudiera triunfar

1. R. Slee: «Las cláusulas de condicionalidad: la acomodación razonable del lenguaje», en *Discapacidad y sociedad*. Ed. L. Barton. Madrid: Morata, 1998, págs. 124-138.

2. M. Foucault: *Historia de la locura en la época clásica*. México: FCE, 1967. 1-1964.

3. Sigo y resumo libremente a K. Ballard: «Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation», *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1997), págs. 243-256. Para la repercusión de esta orientación educativa en España puede verse Pilar Arnaiz Sánchez: *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe, 2003.

4. Henry M. Levin: «Las Escuelas Aceleradas: Una década de evolución», PREAL [Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Partnership for Educational Revitalization in the Americas], 18 (octubre de 2000), 27 pp. Véase también José Luis Bernal Agudo: «Escuelas aceleradas. Una actitud global ante la educación», Ponencia presentada en el I Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad. Zaragoza, febrero de 2004, 8 pp. La página web de «Accelerated School» es <http://www.accelerated.org/index.html>.

como un miembro creativo, crítico y productivo en la sociedad. Los cinco principios articuladores eran: todos pueden aprender con estrategias motivadoras, participación en la toma de decisiones, implicación de los padres en la escuela, autonomía económica y autonomía curricular (currículum significativo). Estos principios se articulaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una enseñanza activa y aprendizaje por descubrimiento, trabajos por proyectos, tutorización de alumnos, enseñanza cooperativa (trabajo en equipo), nuevas tecnologías y grupos heterogéneos.

Con estos precedentes y como se sabe, la concepción constructivista de la enseñanza⁵ supone que el aprendizaje escolar, en sentido amplio (es decir, en primaria, secundaria, etc.), es un proceso progresivo y personal en el que el profesor es una «ayuda» que *orienta y favorece*, aporta los soportes del proceso, etc. Una imagen-concepción radicalmente diferente de la tradicional no suficientemente enfatizada ni desde luego propiciada por las autoridades competentes ni siquiera prevista para los actuales o futuros profesores de Enseñanza Secundaria.

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (BOE núm. 307, 24 de diciembre de 2002), la famosa *LOCE*, trataba de corregir algunos aspectos de la *Ley Orgánica 1/90, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990), la famosa *LOGSE*, y partía de la *convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal* son las condiciones básicas para mejorar el sistema educativo. Y es que el sistema y sus problemas no residen tanto en la universalización de una educación básica, cuanto en la necesidad de reducir las elevadas tasas de abandono en la Educación Secundaria Obligatoria y en la necesidad de mejorar el nivel medio de los conocimientos de los alumnos para equipararlos con los de los países de nuestro entorno económico y cultural. Pero sobre esto volveremos.

5. La bibliografía, en gran medida, ya es inabarcable y suficientemente conocida, pero quisiéramos destacar: Coll, César: «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en *Desarrollo psicológico y educación*. Comps. C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi. Madrid: Alianza, 1990, II, págs. 435-453. *El constructivismo en el aula*. C. Coll, E. Martín, T. Mauri y otros. Barcelona: Graó, 1993. También los compendios de Manuel Abril Villalba y Carmen A. Perdomo López: «Modelos de aprendizaje en la enseñanza de la lengua y la literatura: teorización y actividad» o el de Pilar Couto Cantero: «Propuestas metodológicas para una didáctica de la LE», los dos en *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Ed. de Aurora Marco, Pilar Couto Cantero, Elva Aradas Carollo y Fernando Vieito Liñares. A Coruña: Deputacion, 2004, I, pp. 495-503 y 567-579 respectivamente.

En consecuencia, sin *esfuerzo no hay aprendizaje*, pero como también se sabe, la *LOCE* es un intento no desarrollado hasta ahora, excepto a contrario por el documento del Ministerio de Educación presentado en septiembre de 2004: *Una educación de calidad para todos y entre todos*. (Madrid: MEC, 2004), y lo que podría denominarse *enseñanza adaptativa* sería la respuesta adecuada a la *diversidad* (de acuerdo con el *DRAE*: 1. Variedad, desemejanza, diferencia. 2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas, quizá cuando la diferencia es abundante ahí radique el problema, pero sobre esto volveremos) que presenta el alumnado. Por tanto, la famosa adaptación del currículum es el principio básico de toda la actuación educativa. Claro que sería un error (!?) pensar que esta enseñanza adaptativa suponga que ante alumnos distintos deban proponerse objetivos y contenidos de aprendizaje radicalmente diferentes o que la respuesta a la diversidad deba reducirse a los alumnos con dificultades de aprendizaje o a los que presentan necesidades educativas especiales. La enseñanza adaptativa intentaría que todos los alumnos alcancen determinados objetivos mínimos a través de las adaptaciones curriculares que sean necesarias

El problema, pues, es la *adaptación del currículum* como principio básico de toda la actuación educativa que tiene que verse en el Centro, los Departamentos, el aula habitual y ordinaria y para los alumnos de los grupos ordinarios. En este sentido, la respuesta a la diversidad implica el trabajo habitual y ordinario.

El principio que justifica lo anterior se sitúa en el hecho de que las características de los alumnos son el resultado de su historia personal y pueden modificarse a través de experiencias entre las que destacan especialmente las experiencias educativas. Por lo demás, nada nuevo: pensemos por ejemplo en Pío BAROJA y su novela de aprendizaje y experiencias titulada *El árbol de la ciencia* (1911) y en la que Andrés Hurtado se sometía al choque experimental con la realidad para volver a su interior una y otra vez hasta que no pudo soportarlo.

Claro que las características individuales desde el punto de vista educativo no son elementos estáticos ni siempre tienen resultados tan dramáticos como en el texto de ficción barojiano: evolucionan y dependen de lo individual y de la ayuda educativa que se proporcione. En realidad, el problema es más complejo puesto que las diferencias que apuntábamos dependen de múltiples factores: psicológicos (adquisición de conocimientos y aprendizajes, motivación, capacidades y procesamiento de la información), diferencias físicas por razones de sexo, de salud, étnicas o socioculturales.

Desde esta perspectiva, la respuesta a la diversidad en los institutos se basa en la articulación de situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles: así se supone que el mayor número de alumnos podrá alcanzar el conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de los distintos cursos. Por tanto, habría que diseñar y desarrollar actividades y

tareas *diversas* que ofrezcan distintos puntos de conexión con el currículum y posibiliten su participación e implicación.

Esto es, la respuesta a la diversidad necesariamente enlaza con la concepción de la *adaptación del currículum*, un principio general de planificación y actuación educativa que afecta a todos los alumnos y no sólo a aquellos especialmente problemáticos o diferentes. Adaptar el currículum no significa adaptación singularmente significativa ni adaptación curricular individualizada porque se pretende para todo el grupo ordinario, en el aula ordinaria o habitual. De hecho, en el terreno de la utopía, el proyecto curricular de centro debería ser ya una *adaptación* en el sentido fuerte del término: el currículum oficial debe adaptarse a unos alumnos concretos, con características precisas y rasgos distintos y cualquier programación debería ser una adaptación del propio proyecto del centro. Por tanto, la sucesión de adaptaciones es responsabilidad de todos los ámbitos y niveles de planificación curricular en los centros: claustro, comisión pedagógica, departamentos, etc. y, desde luego, es una labor de equipo que no suele encontrarse en la mayoría de centros.

Las actuaciones de adaptación del currículum afectan, pues, a las programaciones habituales de las distintas áreas y deben tener como referente la intervención en el contexto de grupos ordinarios de alumnos, es decir, de grupos heterogéneos de alumnos que conforman ese grupo o sus capacidades, conocimientos y experiencias previas, motivaciones, intereses, etc. También se pueden realizar adaptaciones que impliquen espacios de planificación curricular o de agrupamiento de alumnos o adaptaciones extraordinarias para alumnos específicos. En cualquier caso, lo que subrayamos es que los destinatarios de las adaptaciones no son únicos, son todos los alumnos de un grupo, y remiten a todos sus componentes, a la metodología didáctica y a las estrategias de gestión del aula, aunque la última metáfora militarista quizá no sea del todo adecuada ni pertinente.

Claro que un profesor no puede intervenir decisivamente en las adaptaciones y modificaciones de carácter organizativo: por ejemplo, en los horarios, los espacios y los agrupamientos de alumnos, pero estas adaptaciones deberían entenderse como ayudas y apoyos para la mejora de la acción docente y no como lo que el Departamento de Orientación con Jefatura de Estudios considere como actuación propia y solución a problemas... horarios de ese Departamento.

Las reflexiones anteriores no están basadas en *la tentación de lo imposible*, por parafrasear el último título ensayístico de Vargas Llosa⁶, sino en la

6. Véase *La tentación de lo imposible*. Víctor Hugo y *Los miserables*. Madrid: Alfaguara, 2004.

práctica docente real, en este caso en un instituto de los «privilegiados», con un alumnado mayoritario perteneciente a clase media o alta y un porcentaje mínimo de alumnos de clase social baja y con pocos problemas de adaptación social: «Ángel Ganivet» que en este año académico conforma uno de sus grupos de tercero de ESO con treinta alumnos, de los cuales:

- dos presentan necesidades educativas especiales muy diferentes que a uno lo sitúan en primero de primaria (lee con dificultad o silabeando y apenas escribe, su capacidad de atención y concentración es mínima) y otro quizá en cuarto o quinto de primaria (lectura comprensiva con dificultad, escribe con dificultad, dispersa su atención, etc.);
- dos alumnas, hermanas, proceden de Nueva Caledonia con lengua francesa como adquirida o primera y la española como prácticamente inexistente⁷;
- ocho repiten curso;
- cinco no aprobaron la lengua el curso anterior, etc.

Es decir, y para ser optimistas, al menos la mitad del grupo presenta graves deficiencias en Lengua y la motivación del resto está lastrada por los primeros. Una observación: los dos alumnos con necesidades educativas especiales *salen* una hora de las cuatro semanales de *LCL* al aula de apoyo con una maestra del Departamento de Orientación que, por supuesto, no está coordinado con el de Lengua que, a su vez, no está coordinado ni consigo mismo.

Desde luego, si nos apartamos de lo que se afirma en la *LOCE*: «La búsqueda de la excelencia por parte de los estudiantes» (que en nuestro caso no tiene ningún sentido) o «la valoración del esfuerzo y de la exigencia son las condiciones básicas de la calidad del sistema educativo» que nos introduce en la espiral de la omnipotencia y en la nada del modelo del déficit: en la práctica, el problema es del deficiente y es él quien tiene que adaptarse al sistema y no el sistema el que tiene que adaptarse y dar respuesta a sus necesidades; tendríamos que desligar el problema que planteamos de la propuesta de la nueva Ley en cuanto a evaluación entendida como criba y selección (que culminaría en esa Prueba General de Bachillerato de ámbito

7. La presencia de alumnos extranjeros en las aulas, que pueden representar un valor educativo positivo, se distorsiona cuando son escolarizados en un determinado nivel educativo y grupo en función de su edad, sin considerar su nivel de comprensión lingüística, su conocimiento de la realidad socio-cultural en la que se integran o los aprendizajes adquiridos con anterioridad.

estatal, objetiva y externa), porque tendríamos que tratar de dar respuestas diversas e incidir en los procesos de comprensión y valoración de progresos y esfuerzos acordes con los ciclos de evolución de alumnos distintos que no pueden avanzar o progresar al mismo tiempo que el resto de sus compañeros. Algo que intenta corregir, en cierto modo, el documento del Ministerio: *Una educación de calidad para todos y entre todos*, con una triple propuesta sobre inclusión igualitaria del alumnado, principios de igualdad y la pretensión de situar nuestro sistema educativo en el horizonte europeo. Quizá la mayor novedad resida en la Propuesta cuarta que recoge la *tutoría por pares y de mentores*, que requeriría un mayor desarrollo y un trabajo en equipo para el que en la actualidad no se está preparado.

En realidad, estamos tratando problemas diversos y complejos al someter a la enseñanza a las necesidades del mercado de trabajo, y así el artículo 39 de la *LOCE*, por ejemplo, refiriéndose al problema, de la inmigración o a los alumnos extranjeros, prevé aulas específicas con «programas específicos de aprendizaje» puesto que pueden desconocer la lengua y cultura españolas o pueden plantear carencias de conocimientos básicos, claro que a los mayores de quince años, exactamente nuestro caso, se les desviaría hacia «Programas de Iniciación Profesional», esto es, *separación en la nueva integración*, paradojas y contradicciones no resueltas entre las que también se encuentran los alumnos «con graves trastornos de personalidad o conducta». Una especie de *totum revolutum* en el que los alumnos conflictivos, los inmigrantes, los de necesidades educativas especiales, etc., tendrían que ser detectados por los actuales profesionales y desviados o separados no se sabe muy bien dónde y cuándo.

Mientras tanto, la *ratio* sigue siendo un disparate: por exponer datos más allá de la anécdota personal, mientras que la UNESCO y la OCDE reconocen que el excesivo número de alumnos a los que debe atender un profesor se puede convertir en un obstáculo para la acción educativa de calidad y recomiendan que el número de alumnos por grupo no exceda los 25 y el total de alumnos por profesor no supere los ochenta⁸, la realidad sin excepción en todos los centros que conozco supera con creces la *ratio* y casi se duplica el número total de alumnos por profesor; la práctica docente se convierte en una tortura porque los actuales profesionales no estamos preparados para dar respuestas diversas a problemas diversos; se

8. En el curso académico actual 2004-2005 la *ratio* sólo se cumple en uno de los cuartos, mi carga docente completa es la siguiente: cinco grupos, uno de tercero de ESO con 30 alumnos, dos cuartos con 29 y 18, un primero de bachillerato con 30 y un segundo del que además soy tutor con 35, es decir, 132 alumnos o más de cincuenta alumnos de los recomendados por las instituciones internacionales para la atención individualizada a la diversidad.

potencian expectativas negativas; se desconfía de la capacidad docente y evaluadora del profesorado (hasta treinta y cinco inspectores hay para la provincia de Granada y la administración educativa en general, y no sólo la autonómica, está sobrecargada de direcciones generales, subdirecciones, asesores, secciones, unidades, etc.); se tiende a la imposición de una dirección profesionalizada en los centros que controlará la gestión y la *ineficacia* del profesor que fracase; la figura del tutor queda relegada a la de un auxiliar administrativo que lucha con la inoperancia y las disortografías del programa de gestión, es un decir, *Séneca* y tiene que recibir (por las tardes, claro) a unos padres prepotentes que indican cómo hay que impartir las distintas materias (singularmente la de Lengua, todo el mundo sabe hablar y, en consecuencia, todo el mundo está capacitado para dogmatizar sobre el área), etc.

Ante esta situación quizá la única metodología aplicable con un cierto éxito sea la de enseñanza por tareas⁹: se adaptan a la naturaleza social e interactiva del aula, a la inmediatez y características del grupo, se relacionan indirectamente con las tareas de la vida real (en la que se realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación de manera ordinaria: rellenar el impreso de matrícula, comprar ropa o zapatos, preparar un viaje, comprar entradas de cine, visitar al médico, etc.), también con las necesidades de los alumnos y pretenden o pueden desarrollar competencias comunicativas de carácter pedagógico en una comunicación significativa (implica la aplicación de conocimientos lingüísticos para la consecución de unos objetivos), con resultados identificables, puesto que la competencia comunicativa forma parte de un proceso con una dimensión formal (el conocimiento sobre el lenguaje o la lengua concreta) y una dimensión instrumental o pragmática (la capacidad de uso de esa lengua o esos conocimientos), etc.

9. El denominado Enfoque por tareas se inició en la década de los ochenta del pasado siglo y cristalizó en numerosas propuestas didácticas. Seguimos libremente el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evolución de lenguas* (Borrador 3). La bibliografía sobre este aspecto es muy amplia, hemos tenido en cuenta también: Sheila Estaire y Javier Zanón: «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990), págs. 55-90; David Nunan: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press, 1998; *La enseñanza de la lengua por tareas*. Coord. Miquel Siguan. Barcelona: ICE de la Univ. de Barcelona-Horsori, 1995; *La enseñanza del español mediante tareas*. Coord. Javier Zanón. Madrid: Edinumen, 1999; M. Cortés Moreno: *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro, 2000; M.^a Carmen Oliver Vera: *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 2003.

No se trata tanto de lograr una taxonomía de tareas que habitualmente distingue entre tareas de comunicación (tareas-tipo de trabajo oral o escrito: «rompecabezas de información», «resolución de problemas», «vacío de información», «toma de decisiones», etc.) y tareas posibilitadoras («presentación», «exploración», «explicación», «práctica y corrección», etc.) o tipos mixtos. Lo que importa es que se pueden diseñar tareas no demasiado ambiciosas que permiten el desarrollo del conocimiento vinculado al uso real del lenguaje del alumno, libres del control del profesor, con autonomía de aprendizaje (desarrollan la capacidad de «aprender a aprender» con la colaboración de compañeros del grupo en algún caso) y se organiza el trabajo de clase a partir del interrogante: «Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos-medios o apoyos (sin libro de texto, por ejemplo), por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico»¹⁰.

Las tareas parten de competencias generales adecuadas: el conocimiento y la experiencia del mundo, las destrezas interculturales, aprendizajes sociales y conocimientos prácticos habituales en la vida cotidiana. El alumno utiliza sus competencias lingüísticas y su personalidad y actitud individual inciden en la realización de la tarea. Desde luego, el éxito en la realización de la tarea se facilita si se tiene en cuenta las competencias del alumno y se proporcionan los elementos lingüísticos necesarios y el uso, experiencias y conocimientos previos necesarios para la planificación y realización de la tarea. En consecuencia, al considerar los niveles de dificultad de la tarea es necesario tener en cuenta:

- Las competencias y características del alumno o usuario, sus posibilidades de aprendizaje.
- Las condiciones y restricciones de las tareas en contextos de aprendizaje para que puedan modificarse y adecuarse a las competencias y características del alumno.

Si nos detenemos un momento en la reformulación del concepto de competencia comunicativa, quizá podamos comprender la eficacia de lo que proponemos. Por competencia habría que entender cuatro dimensiones básicas: a) una competencia lingüística, de carácter formal relacionada con los conocimientos de los niveles básicos de la lengua: fónico-gráfico, morfosintáctico y léxico-semántico; b) una competencia socio-lingüística, reguladora

10. Adapto libremente lo formulado por M. P. Breen: «Learner contributions to task design», en *Language Learning Tasks*. Eds. C. Candlin y D. Murphy. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987, pág. 25. Tenemos en cuenta también *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Coord. Javier Onrubia. Barcelona: Graó, 2004.

de las emisiones en relación con las situaciones de comunicación; c) una competencia discursiva, responsable del dominio de las reglas del discurso y, finalmente, d) una competencia estratégica para solucionar las deficiencias de las otras tres competencias.

En mi práctica docente, pues, no distingo entre tareas, simulación y proyectos¹¹, por ahora el propósito es más modesto: se trata de dar respuesta a todos los alumnos del grupo con un ambiente de trabajo aceptable en el que la mayoría de alumnos sigue un proyecto de lectura, un proceso de escritura en un semanario de pensamientos y sensaciones y el currículo representado por el libro de texto. Otros alumnos, como las hermanas de Nueva Caledonia, separadas en sus puestos de clase (rompimos el orden alfabético de colocación), siguen la integración en el gran grupo con otros compañeros-tutores o tutores-mentores y en este momento de curso participan en ese grupo cuando el momento de clase lo requiere. Por fin, los dos alumnos con necesidades educativas especiales, tutelados por uno de los repetidores como compañero-tutor o tutor-mentor (lo que ha servido a su vez para su responsabilización e integración), muestran dificultades de aprendizaje básicas: tienen que ver con la comprensión y expresión oral, la lectura (como apuntábamos, uno silabea todavía y falla en los dos la comprensión lectora), escritura, reflexión sobre la lengua, posibilidad de razonamiento, actitudes (no tanto de rechazos en o hacia el grupo, cuanto de solipsismos), esfuerzo relativo (la perseverancia en el trabajo no es constante y el ritmo de ese trabajo es lento), memorización mecánica (no asimilan) y no ordenan los materiales de trabajo, el cumplimiento de plazos en la entrega o realización de tareas es relativo, etc. En las actuales condiciones y, aunque han mejorado desde la puesta en funcionamiento de la figura del mentor, apenas si podemos atender a la lengua oral, y para la escrita estamos desarrollando actividades o tareas que tienen que ver con:

- Correspondencias directas fonema-grafía y signos de puntuación (punto, interrogación y exclamación) para interpretar textos escritos de la vida cotidiana.
- Captar el sentido global de textos escritos de uso habitual (carteles, notas...) e identificar alguna información específica o textos informativos.

11. Como Javier Zanón: «La enseñanza del español mediante tareas», en el libro del mismo título ya citado, p. 17. Aquí se pueden encontrar modelos y propuestas diversas, como en J. Arranz, A. M.^a Gil Núñez, G. Pérez de Albéniz y M.O M. Pérez Gil: *Programa de diversificación curricular del ámbito Lingüístico y Social. Desarrollo práctico y evaluación. 1. Planteamiento didáctico*. Madrid: Narcea, 2001.

- Utilizar estrategias en lectura de textos: resolver dudas de comprensión a través de procedimientos elementales (avanzar y retroceder, ignorar algún problema, todavía no podemos utilizar el diccionario o buscar información complementaria).
- Producir textos escritos breves (notas, recados...) empleando oraciones con sentido completo y con respeto de normas elementales de escritura: correspondencia de fonema-grafía, signos de puntuación, separación de palabras, presentación ordenada y clara, aunque todavía no hemos conseguido nada.
- Emplear conocimientos básicos sobre lengua escrita como la ortografía de palabras en casos concretos y frecuentes (distinción de mayúsculas y minúsculas, por ejemplo, o disposición del texto sobre el papel, escribir con limpieza: márgenes, interlineado, sangrías... o el uso de signos como el punto, la interrogación y la exclamación).
- En la producción de textos escritos, no organizan los elementos de forma coherente (secuencia temporal, relaciones lógicas elementales o relaciones especiales...)
- En estos momentos es imposible que estos alumnos puedan reconocer categorías morfológicas o los elementos constituyentes de la oración o conocer o interesarlos por la literatura.

En realidad, se enfrentan con propuestas casi iniciales de escritura y lectura comprensiva con nivel de primero de primaria y cuarto o quinto de primaria, pero sobre todo alumnos marginales, diferentes o diversos, apartados y ensimismados en su diferencia se *socializan* y avanzan con un ritmo de aprendizaje peculiar, distinto y... seguro(?).

En estas hegemonías diseminadas, en estos ritmos de reformas y contrarreformas educativas orientadas por el *como si*: como si algunas experiencias educativas trajeran panaceas que no existen y se opusieran a otras tan irrelevantes o ineficaces como las anteriores, con reminiscencias de repetición e imitación del... vacío; en estos ritmos de nada y olvidos ya no cabe la esperanza, sólo, como sabía entre otros R. M. Rilke, sobrevivir sin éxito más allá de los términos y obsesiones de referencia de pedagogos y administradores.

CAMBIOS FONÉTICOS OBSERVADOS EN UNA FAMILIA GRANADINA

MIROSLAV VALEŠ
UNIVERSIDAD DE LIBEREC (REPÚBLICA CHECA)

1. INTRODUCCIÓN

Las variedades lingüísticas están en un contacto permanente lo cual causa su interacción, nivelación y coinización. En este proceso de convergencia encontramos dos fuerzas opuestas. Según el proyecto *FORDIAL*:

«existen dos tendencias contrarias que subyacen en los procesos interdialectales: por un lado, la resistencia al cambio en el sistema y en los rasgos del vernacular de los hablantes rurales inmigrados a las ciudades; por otro lado, la acomodación a las variedades nuevas, ya sea al estándar (nacional o regional) o a las variedades concurrentes del mismo o parecido estatus» (Villena, Moya y Ávila Muñoz, Vida Castro, 2003, pág. 607).

El prestigio de las variedades naturalmente influye mucho en los resultados de este contacto. En el caso de Granada están en contacto el habla vernácula granadina y las hablas rurales, pero por influencia de los medios de comunicación interviene también el estándar septentrional, o sea, la norma castellana, además de la norma sevillana. De la interacción de todas las variedades surge la norma granadina. Naturalmente, no se trata de una norma rígida sino de una norma dinámica y flexible.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Hemos decidido analizar el habla de una familia granadina de tres generaciones. Los cambios fonéticos que se producen a nivel de la comunidad

de habla tienen que producirse necesariamente también dentro de las familias. Nuestra hipótesis de partida consistía en que en el habla de las tres generaciones se podría observar la tendencia general a la nivelación y la convergencia con la norma castellana. Los cinco fonemas que decidimos examinar eran: /θ/, /s/, /ç/, /x/ y /j/. Naturalmente no los escogimos al azar. Respecto a los primeros tres, /θ/, /s/ y /ç/, disponemos de estudios detallados que describen su situación de cambio (Moya y García Wiedemann, 1995, Moya 1997, 2003). Por lo que se refiere a los fonemas /x/ y /j/, sabemos, por ejemplo por el *ALEA* (Alvar y Llorente, 1961-73), que en Granada hay particularidades de pronunciación. Suponíamos entonces que la primera generación estaría más apegada a la pronunciación normativa que la segunda y la tercera. En concreto esperábamos:

- (1) Que las realizaciones distinguidoras de los fonemas /θ/ y /s/ aumentaran frente al seseo y posiblemente el ceceo,
- (2) no encontrar ningunas realizaciones fricativas de la *ch*,
- (3) que bajaran las realizaciones aspiradas del fonema /x/,
- (4) que disminuyera el rehilamiento del fonema /j/,
- (5) influencia de los factores lingüísticos y estilísticos.

3. METODOLOGÍA

Hemos escogido una familia de tres generaciones que consideramos representativa de Granada. La tercera generación está representada por la abuela de 87 años que nació en un cortijo cerca de Jun y ahora vive en este pueblo; está por tanto estrechamente ligada con el habla de un pueblo que está a cuatro kilómetros de Granada. La segunda generación la representan los padres, que viven en Jun. El padre, de 58 años, nació en Alfacar y la madre, de 54, en un cortijo cerca de Jun. Después de casarse se mudaron a una de las partes nuevas de Granada (Avda. Cervantes), donde crecieron sus hijos y donde actualmente trabaja el padre. La segunda generación está entonces a medio camino entre el pueblo y la capital. La primera generación, un hijo de 29 y una hija de 25, están estrechamente ligados con Granada, ya que crecieron allí y actualmente viven y estudian en la capital. Hemos escogido este esquema familiar a propósito, porque lo consideramos bastante típico de Granada. Según las cifras demográficas (Moya y García Wiedemann, 1995, pág. 17), la ciudad creció mucho en los años 30, 60 y 70 y por eso es normalmente la generación de los abuelos o de los padres quienes inmigraron a Granada, provenientes de los pueblos cercanos. El nivel sociocultural o socioeconómico de la familia observada era medio-alto o alto.

Los datos fonéticos los conseguimos por medio de una entrevista semidirigida de aproximadamente una hora de duración. Para conseguir la naturalidad del habla entrevistamos a todos los miembros de la familia a la vez de manera que muchas veces hablaron entre sí y no hizo falta realizarles muchas preguntas. De esta manera conseguimos conversaciones bastante espontáneas aunque los hablantes sabían que se trataba de una entrevista. Para que pudiéramos observar el comportamiento lingüístico de los hablantes en las situaciones más formales y así la variación según el estilo, seguimos la entrevista informal con tres partes formales. Estas consistían en la respuesta a los dibujos, lista de palabras y lectura. En la respuesta a los dibujos utilizamos como único estímulo 11 dibujos, en la lista de palabras los entrevistados leyeron 25 palabras sueltas y el corto texto de lectura contenía 14 palabras estudiadas. Para escoger las palabras y el texto utilizamos el proyecto *FORDIAL* (Villena et al., 2003, págs. 635-636).

Al analizar las encuestas, tanto la conversación informal como las partes formales, desconsideramos los casos donde aparecen los fonemas estudiados en la posición implosiva ya que lo más frecuente en esta posición es su debilitamiento o desaparición. En las entrevistas informales intentamos analizar también las variables lingüísticas. Consideramos los factores distribucionales —posición en la palabra inicial/interior— y los factores contextuales —fonema seguido por una vocal anterior (*i, e*), central (*a*) o posterior (*o, u*)—.

4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 *Las variables /θ/ y /s/: seseo, ceceo y distinción*

En el mapa 1705 del *ALEA* encontramos información respecto a la pronunciación de las sibilantes /θ/, interdental fricativa sorda, y /s/, predorsal fricativa convexa sorda. Según este mapa pertenece Granada a las áreas que prefieren las normas igualadoras, siendo más frecuente el seseo (cultos y mujeres) seguido por el ceceo (incultos) y los pueblos en sus alrededores favorecen el ceceo. No obstante los datos para el *ALEA* fueron recogidos en los años 50 y la situación ha cambiado bastante desde entonces. Como nos informan los estudios recientes, se ha producido un cambio a favor de la norma distinguidora. La realización más frecuente en la actualidad es la distinción (55%) seguida por el seseo (40%) y el ceceo ocupa sólo el 5% restante (Moya y García Wiedemann, 1995, pág. 201). Las causas de esta situación las encontramos en la expansión de la ciudad entre los años 50 y 70 (Moya, 2003, pág. 394).

Los resultados que conseguimos en la familia observada confirman en general la situación arriba expuesta.

Cuadro 1. *Realizaciones del fonema /θ/ (distinción / seseo)*

	Entrevista [%]		Dibujos, lista, lectura [%]	
	θ	s	θ	s
hija	100	0	100	0
hijo	100	0	100	0
madre	94	6	100	0
padre	78	22	82	18
abuela	95*	5	0	100

* a causa del ceceo

Cuadro 2: *Realizaciones del fonema /s/ (ceceo)*

	Entrevista [%]		Dibujos, lista, lectura [%]	
	θ (ceceo)	s	θ (ceceo)	s
hija	0	100	0	100
hijo	0	100	0	100
madre	0	100	0	100
padre	0	100	0	100
abuela	86	14	9	91

Como esperábamos, la primera generación era distinguidora al 100% tanto en el habla informal de la entrevista como en las partes formales.

Respecto a la segunda generación, Moya y García Wiedemann (1995, pág. 237), quienes también observaban las diferencias entre las generaciones, llegaron a la siguiente conclusión:

«Los padres presentaban una gran variedad. [...] Los hombres presentaban, en general, formas confundidoras puras (seseo o ceceo); las mujeres, en cambio, dejaban entrever, dentro de la confusión, tímidos intentos distinguidores».

En nuestra familia encontramos que los padres son prácticamente distinguidores, lo cual se corresponde con su nivel sociocultural. Sin embargo, en el habla del padre podemos observar restos del seseo. Normalmente se trata de los casos un poco especiales, sobre todo del entorno doble, como en las palabras *listeza*, *cerveza*, *parece ser*, que plenamente confirma las observaciones de Moya y García Wiedemann (1995, pág. 130). La madre se inclina todavía más a la distinción, ya que seseó tan sólo en tres casos. Es interesante que siempre se trataba del principio de la palabra y además de las mismas palabras (*cinco* y *cerca*) que

pronunció de manera seseante también el padre. Esta circunstancia nos hace pensar que el principio de palabra podría encontrarse entre los factores lingüísticos que influyen, junto con el entorno doble que ya hemos mencionado.

De los cuadros 1 y 2 podemos ver que la abuela era casi por completo ceceante durante la entrevista, lo cual corresponde a su edad y además a su procedencia. No olvidemos que ha vivido toda su vida en el pueblo y los pueblos de los alrededores de Granada pertenecen a la zona ceceante. Igual observación hizo Moya y García Wiedemann (1995, pág. 237): «Los abuelos, con mayor o menor intensidad, seguían conservando vínculos con sus lugares de origen y eran, en gran medida, ceceantes.» Ahora bien, los datos más interesantes son los resultados de la abuela en las partes formales de la encuesta (dibujos, lista de palabras y lectura). En el cuadro 1 vemos que en las partes formales la abuela cambia el ceceo por el seseo. Aunque en la entrevista pronunciaba el 95% de las /θ/ de manera interdental, en las partes formales pronuncia todas sin una sola excepción de manera seseante. En este punto los resultados contradicen a algunas observaciones de Moya y García Wiedemann (1995, pág. 223) según las cuales: «los estilos que se han tenido en cuenta para el estudio (entrevista y lectura) no afectan para nada a la variación, las diferencias son prácticamente inexistentes». Contradicen también a las afirmaciones de Carbonero (2003, pág. 117), apartir de sus estudios del habla de Sevilla:

«el hecho de que siendo el ceceo la solución tradicional en las capas populares de la Andalucía occidental, la búsqueda de una estandarización que evite ese uso generalmente estigmatizado conduce más fácilmente hacia la distinción *s/θ* (en la que fonéticamente sólo hay que cambiar el modo de articulación en algunas ocasiones) que hacia el seseo (que obligaría a cambiar de articulación ceceante a seseante en todos los casos)».

La explicación de esta situación la buscamos en el diferente prestigio de las tres variantes. Según los datos de Moya (2003, pág. 395): «la distinción es en Granada la forma más prestigiosa, aunque el seseo también cuenta con un destacado prestigio, más o menos encubierto». Es cierto que el prestigio del ceceo es bajo y por eso la abuela, cuando hablaba de forma más cuidadosa, optó por una variante con más prestigio; el seseo, no sabemos, sin embargo, por qué no escogió la distinción.

En resumen, los resultados en general confirman nuestras expectativas sobre la convergencia con la norma por influencia de la edad y también las observaciones de Moya (2003, pág. 397) sobre la irradiación de la norma granadina que en actualidad es la norma distinguidora:

«la mayor frecuencia del contacto con Granada conduce al descenso de los resultados igualadores (ceceo y seseo) y, consecuentemente, al crecimiento de la distinción».

4.2. La variable /ç/: la CH fricativa

En grandes áreas de Andalucía el fonema /ç/ —prepalatal africada sorda— puede tener la realización fricativa /ʃ/. Según Martínez y Moya (2000, pág. 148) estas áreas coinciden en un 90% con el ceceo. El mapa 1709 del ALEA nos informa de que en Granada «la fricativa es propia de las clases populares; las clases medias y altas alternan en los dos tipos, pero predominando, con mucho, la fricativa». Los alrededores de Granada prefieren la pronunciación africada o coexisten ambos tipos. En los estudios recientes (Moya y García Wiedemann, 1995) encontramos que la pronunciación fricativa ha sufrido un cambio igual que el ceceo. Ahora ocupa la pronunciación fricativa tan sólo un 18 %, siendo más frecuente en la tercera generación con el nivel sociocultural bajo y sobre todo es un fenómeno masculino de los barrios tradicionales.

Cuadro 3. Realizaciones del fonema /ç/ (la ch fricativa)

	Entrevista [%]		Dibujos, lista, lectura [%]	
	ç	ʃ	ç	ʃ
padre	81	19	100	0
abuela	100	0	90	10

En la tabla de resultados podemos ver que los que utilizaron la pronunciación fricativa eran sólo el padre y la abuela y además en muy pocos casos. En caso del padre, que normalmente utiliza la pronunciación africada y sólo en muy pocos casos usó la fricativa, es el resultado esperado porque como hemos dicho se trata de un fenómeno masculino. Para la abuela, en cambio, es un resultado sorprendente, y todavía más sorprendente es que la utilizó en la lectura de la lista de palabras. Sin embargo, ocurrió sólo una vez, se trataba de la palabra *muchacho* y creemos que habría podido influir el entorno doble. Los demás miembros de la familia utilizaron la pronunciación africada al 100%, como era de esperar.

4.3. La variable /x/: aspiración de la jota

En el caso del fonema /x/ consideramos tres variantes de la pronunciación. La normativa /x/ —velar fricativa sorda, /h/— aspirada faríngea sorda

y /xh/ - velar fricativa sorda levemente aspirada, o sea, un sonido intermedio. En el mapa 1716 del *ALEA* encontramos que la realización más frecuente para Granada capital es la aspirada faríngea sorda y que los cultos, la clase media y alta prefieren la realización menos aspirada. Los alrededores de Granada pertenecen a la zona general de la aspiración de la jota.

Cuadro 4. *Realizaciones del fonema /x/ (aspiración de la jota)*

	<i>Entrevista [%]</i>			<i>Dibujos, lista, lectura [%]</i>		
	x	x ^h	h	x	x ^h	h
hija	27	13	60	100	0	0
hijo	61	33	6	100	0	0
madre	8	41	51	100	0	0
padre	17	31	52	100	0	0
abuela	8	0	92	77	15	8

Los resultados que hemos obtenido muestran diferencias significativas entre las tres generaciones. En la primera generación podemos observar grandes diferencias entre el hijo, quien se inclina a la pronunciación normativa, y la hija, que conserva más la pronunciación tradicional. La segunda generación tiene resultados más equilibrados, con aspiración más o menos fuerte. La abuela conserva casi por completo la aspiración fuerte. Es interesante que en las partes formales de la encuesta la situación haya cambiado radicalmente. La aspiración desapareció por completo, excepto en muy pocas realizaciones de la abuela. Esto puede significar que el prestigio de este tipo de pronunciación es considerablemente más bajo. Esto explicaría también la causa por que uno de los hijos prefirió restringir la pronunciación vernácula. Es probable que influya también el grado de contacto con la capital, no olvidemos que la abuela vive en el pueblo mientras que sus hijos en la capital. De todos modos este resultado sugiere la tendencia de la aproximación a la norma septentrional más que a la norma andaluza - sevillana porque los estudios de Sevilla y Jerez (Carbonero, 2003, pág.119) demuestran el fuerte arraigo de este fenómeno en el habla de esas ciudades, con muy poca diferencia entre el nivel culto y el general.

4.4. *La variable /j/: el rehilamiento*

Granada, igual que casi toda Andalucía, pertenece al área de yeísmo, o sea, al área de la neutralización de la oposición de los fonemas /λ / y / j / a favor del segundo. No obstante las realizaciones de este fonema tienen sus variantes. Al analizar las grabaciones nos limitamos a tres variantes de la

pronunciación. Se trata de la normativa [j] —mediopalatal fricativa sonora—, [ʒ] —prepalatal fricativa sonora— (žeísmo, rehilamiento fuerte) y [j̃] —palatal central sonora— ligeramente rehilada que representa un estadio intermedio entre los dos anteriores. Los mapas 1551, 1569 y 1570 del *ALEA* indican que en Granada, igual que en los alrededores de la capital, conviven los tres tipos de pronunciación siendo más frecuente la [j] o el rehilamiento menos fuerte [j̃].

Cuadro 5. *Realizaciones del fonema /j/ (rehilamiento)*

	<i>Entrevista [%]</i>			<i>Dibujos, lista, lectura [%]</i>		
	j	j̃	ʒ	j	j̃	ʒ
hija	50	27	23	100	0	0
hijo	64	22	14	100	0	0
madre	8	11	81	7	21	72
padre	21	21	58	14	21	65
abuela	4	48	48	7	57	36

Igual que en el caso del fonema anterior, los resultados revelan diferencias significativas entre las tres generaciones. La primera generación favorece la variante normativa aunque todavía usa las otras dos en casi la mitad de las realizaciones. Al contrario, la segunda generación tiene el rehilamiento más fuerte y consistente. La abuela luego escoge entre el rehilamiento ligero y fuerte. Igual que en los fonemas anteriores podemos observar que los jóvenes, que además están más estrechamente ligados con la capital, prefieren con más frecuencia las variantes normativas. No se trata, sin embargo, de oscilaciones entre cero y cien por cien como en el caso del ceceo. Son más bien diferencias sutiles, o sea, el cambio no se produce de repente en una o dos generaciones, más bien se trata de un cambio lento. Las partes formales confirman el mayor prestigio de la forma normativa en la primera generación. Es interesante que la segunda y la tercera generación no han cambiado su comportamiento lingüístico en las partes formales y usaron las formas rehiladas con casi igual frecuencia o hasta más. Si comparamos este resultado con la aspiración de la jota parece como si el rehilamiento fuera menos estigmatizado y menos socialmente marcado que la aspiración.

5. CONCLUSIONES

En resumen, hemos podido observar cambios significativos en la pronunciación en un ambiente tan lingüísticamente unido como es la familia. Generalmente, los resultados confirmaron la hipótesis de la mayor conver-

gencia del habla de la primera generación con la norma en comparación con la segunda y la tercera. En el caso del ceceo, seseo y la distinción se trataba de un cambio prácticamente consumado, lo cual confirma estudios sobre el habla de Granada (Moya y García Wiedemann, 1995, Moya, 1997). Situación parecida encontramos con la *ch*, donde para nuestra sorpresa aparecieron restos de la pronunciación fricativa. Otros fenómenos parecen resistir más a la nivelación. La aspiración de la jota y la pronunciación rehilada del fonema /j/ siguen siendo mayoritarios en la segunda generación y guardan un buen porcentaje hasta en la primera. Esta resistencia seguramente está vinculada con el prestigio de estas realizaciones fonéticas. Parece que la aspiración y el rehilamiento están menos estigmatizados que por ejemplo el ceceo o la *ch* fricativa y que gozan de cierto prestigio local o encubierto. Es probable que en la nivelación influya también el grado de contacto con la capital. Respecto a las variables lingüísticas que analizamos, encontramos influencia sólo en las realizaciones seseantes esporádicas del padre. El estilo influía en el abandono de la aspiración de la jota en la segunda generación y la abuela cambiaba sorprendentemente el ceceo por el seseo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar, M., y Llorente, A. (1961-1973). *Atlas lingüístico y etnográfico de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Ávila Muñoz, A. M. (1994). «La variación reticular e individual de s/z en el vernáculo urbano malagueño. Datos del barrio de Capuchinos». *Analecta Malacitana*, 17 (2), 343-367.
- Carbonero Cano, P. (2003). *Estudios de sociolingüística andaluza*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez, M. D., y Moya Corral, J. A. (2000). «Reacciones actitudinales hacia la variación dialectal en hablantes granadinos». *Lingüística Española Actual*, 22 (2), 137-160.
- Molina Serrato, F., y Moya Corral, J. A. (2002). «Distinción e igualación s/θ en Alhama de Granada». In J. A. Moya Corral, y M.^a Isabel Montoya Ramírez (eds.), *Gramática y enseñanza de la lengua española* (págs. 275-281). Granada: Universidad de Granada.
- Mondéjar, J. (1995). «La norma lingüística del español y la pretendida norma de las hablas andaluzas». *Analecta Malacitana*, 18 (1), 29-40.
- , (2001). *Dialectología andaluza*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Moreno Fernández, M. (1990). *Metodología Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- , (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Moya Corral, J. A., y García Wiedemann, E. (1995). *El habla de Granada y sus barrios*. Granada: Universidad de Granada.
- , (1997). «Desarraigo social y cambio lingüístico. El ejemplo de Granada». In A. Narbona (Ed.), *El habla andaluza. Actas del Congreso de habla andaluza* (págs. 623-634). Sevilla: Seminario Permanente de Habla Andaluza.
- , (2003). «La irradiación de la norma lingüística de Granada hacia su área metropolitana». In R. Morales Raya (Ed.), *Homenaje a la profesora M.^a Dolores Tortosa Linde* (págs. 391-402). Granada: Universidad de Granada.
- Serrano, M. J. (1996a). *Cambio sintáctico y prestigio lingüístico*. Madrid: Iberoamericana.
- Villena Ponsoda, J. A. (1997). «Convergencia y divergencia dialectal en el continuo sociolingüístico andaluz: datos del vernáculo urbano malagueño». *Lingüística Española Actual*, 19 (1), 83-125.
- , (2001). *La continuidad del cambio lingüístico*. Granada: Universidad de Granada.
- , (2003). «El conflicto entre los principios universales y los modelos ideales de pronunciación: restricciones de buena formación y de fidelidad en la fonología del español de Andalucía». In J. A. Moya Corral, y M.^a Isabel Montoya Ramírez (eds.), *Actas de las VIII jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (págs. 83-105). Granada: Universidad de Granada.
- , Moya Corral, J. A., Ávila Muñoz, A. y Vida Castro, M., (2003). «Proyecto de investigación de la formación de dialectos (FORDIAL)». *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 17, 607-636.

ALGUNOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

BASSAM YASIN RASHID
PROF. TITULAR DE LA UNIV. DE BAGDAD
PROF. COLABORADOR DEL CERVANTES DE DAMASCO

*Le preguntaron a un poeta árabe antiguo:
—¿Por qué no dices lo que podamos entender?, y él contestó:
—¿Y por qué vosotros no entendéis lo que digo?*

Tantos años pasaron entre mis tiempos de alumno de español en una academia situada en la Calle de Alcalá de Madrid, y mi tiempo actual de profesor de español como lengua extranjera.

Y tanto ha llovido entre el método que estudiamos, a finales de los años setenta, en aquella academia y los muchos, muchísimos, que ahora manejamos.

Aprendiendo el español en *Vida y diálogos de España*, y así se titulaba el método de antaño, nos quedábamos boquiabiertos viendo en los dibujitos al profesor de Educación Física tratar a sus alumnos mozuelos de ustedes, y perplejos también nos quedamos a la hora de elegir el método adecuado para enseñar el idioma a nuestros alumnos de español. Dos extremos entre los cuales apenas median 3 décadas.

Reconocemos que aprender una lengua requiere también conocer el entorno sociocultural en el que se desarrolla. De hecho, en los departamentos de español en los países árabes existe, entre otras, una asignatura dedicada a la «Cultura española» cuyo objetivo es ampliar los conocimientos de los alumnos sobre el ambiente sociocultural vivido en España. Son, en total, temas y cuestiones que amplían los conocimientos de los alumnos sobre el ambiente sociocultural del país y les dan una idea de algunas actividades o

actos practicados en España. Sirva de ejemplo el temario de esta asignatura en el Departamento de Español en Bagdad: se daban a los alumnos ideas sobre el sistema educativo español, sobre monumentos históricos, personajes relevantes, fiestas locales, tradición y folclor, etc.

Comprendemos, por otra parte, que los nuevos métodos, al tener un enfoque comunicativo, intentan enseñar el idioma a través de situaciones y secuencias tomadas de la vida real y cotidiana de los españoles, y por ello tienen que reflejar la realidad sociocultural del país.

Todo esto nos parece muy bien y muy normal, pero ¿han pensado los autores y los editores en *todos* los destinatarios de estos métodos? Seguro que no. Seguro que lo hacen siempre teniendo la mirada puesta en los patrones europeos, es decir, pensando siempre en un público con una realidad sociocultural afín a la de España o, sencillamente, no pensando más que en el objetivo a alcanzar: hacer que el destinatario se instale en una situación idiomática lo más real posible.

En un cursillo organizado en el Cervantes de Damasco para los profesores del mismo se habló de algunos de estos aspectos que, a veces, alcanzan la categoría de tabúes en la sociedad árabe y musulmana. Casos como el sexo, la religión, la política, son temas que siempre hay que hilar muy fino a la hora de tratar de ellos.

No es lo mismo hablar de Franco y del franquismo aquí que allí. Tampoco es lo mismo hablar del sistema parlamentario o de las elecciones aquí que allí. Términos como «Terrorismo», «Democracia», «Nuevo Orden Mundial», «Globalización», etc., son siempre relativos, problemáticos y discutibles.

Otro escollo es el de algunos fenómenos sociales y de convivencia como las relaciones entre jóvenes de ambos sexos, términos como «novio», «pareja» o «madre soltera», los casos de matrimonio entre personas del mismo sexo, de la eutanasia, todos ellos tolerados y aun institucionalizados aquí, pero fuertemente censurados en nuestro baremo de valores.

Muy relacionado con lo anteriormente dicho y de repercusión muy directa en las clases de español es el contenido o las escenas pornográficas de la mayoría de las películas que, de alguna manera, hay que proyectar como una actividad docente complementaria. En estos casos debemos o actuar como censores o, a falta de un DVD «decente», cancelar la actividad y evitar así quebraderos de cabeza.

En estos métodos, por otra parte, se presta mucha atención, no ya a la cultura española, sino a la occidental y a la hispanoamericana. Bastante tiene nuestro alumno con Miró y Dalí, con el Museo del Prado y el parque de Doñana, con «Fortunata y Jacinta» y Joaquín Sabina, para tener que saber de nombres, acontecimientos y obras de medio mundo.

Finalizando creemos que el problema no está en los métodos, ni mucho menos en los destinatarios, el problema está en cómo hacer que aquéllos se adapten a éstos.

MESA REDONDA

CAMBIOS QUE INTRODUCE LA CONVERGENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MODO DOCENTE UNIVERSITARIO

ANTONIO SÁNCHEZ POZO
UNIVERSIDAD DE GRANADA

Con la Declaración de Bolonia (1999), se ha puesto en marcha un proceso de armonización de los sistemas educativos de 40 países que concluirá en el 2010 en lo que se ha denominado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con ello se persigue facilitar la movilidad de los titulados y estudiantes entre todos los países, actualmente muy difíciles por las enormes diferencias en sus sistemas.

El proceso reformará el sistema universitario conforme a dos principios fundamentales: Una nueva concepción de las titulaciones basada en las competencias profesionales, que se está completando con rapidez en todos los países. Una nueva organización y gestión curricular orientada al aprendizaje activo del estudiante, que se está iniciando en todos los países. Además, para facilitar el reconocimiento internacional se establecen nuevas formas de valoración de la actividad académica. El crédito del sistema europeo de transferencia (ECTS), basado en el volumen total de trabajo del estudiante requerido para obtener los resultados del aprendizaje, esto es, las competencias. A partir de ahora no sólo se contarán las horas de asistencia a clase, sino todas las horas de trabajo que, estimadas para un estudiante, medio supongan las actividades programadas. Dado que un curso consta de 60 ECTS, las aproximadamente 1.500 horas de un curso, hacen que 1 ECTS equivalga a aproximadamente 25 horas. La implantación del ECTS es ya generalizada en todos los países. Finalmente, las calificaciones del sistema europeo son relativas, esto es se referirán a la distribución porcentual de las

mismas, de modo que se conozca la posición de cada alumno con relación a los demás. En este caso, no se ha generalizado el empleo de los denominados «grades» del sistema anglosajón.

Con estas medidas se podrán comprender fácilmente, a la vista de un expediente, las competencias que garantiza la titulación, el tiempo dedicado al aprendizaje esas competencias y los resultados con relación al grupo en el que se ha formado. A los efectos de facilitar la información, se introduce la guía de estudios o paquete informativo, que es mucho más que la descripción de los programas. En la guía se detallan los objetivos, resultados del aprendizaje, metodología utilizada, criterios de evaluación, etc. Esta información, junto con las calificaciones, se adjuntará a los títulos como un suplemento, el denominado Suplemento Europeo al Título o Suplemento al Diploma.

El éxito del desarrollo de estas directrices depende de la concienciación que adopten estudiantes y profesores. Es por ello que merecen destacarse algunos aspectos fundamentales para cada uno de estos grupos, como se describe a continuación.

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS QUE AFECTAN AL ESTUDIANTE

El sistema de docencia del EEES se basa en el aprendizaje de competencias y es un proceso activo, lo que supone un compromiso personal. Cursar una asignatura no consiste únicamente en asistir a clase y tomar apuntes. Cada asignatura desarrolla competencias específicas y generales por medio de varias actividades (prácticas, análisis de casos prácticos, trabajos en equipo, individuales, etc.). La consulta al profesor es imprescindible.

Las competencias, tanto profesionales como genéricas, son de carácter interdisciplinario. En consecuencia, las asignaturas no son unidades independientes sino coordinadas curso a curso para desarrollar las competencias y, más aún, la formación integral. La guía de estudios (guía de la titulación y guías de las asignaturas) informa sobre: A) Los resultados de aprendizaje, esto es, los conocimientos, habilidades y competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer al terminar el curso. B) Las actividades que se desarrollan las horas de trabajo que suponen por término medio cada una de las actividades (incluyendo la preparación de exámenes). C) Los criterios de evaluación, que le dirán lo que debe realizar para demostrar que ha conseguido el resultado de aprendizaje. Es importantísimo estudiar la guía para programarse el curso en función de sus posibilidades.

Buena parte del trabajo serán actividades académicamente dirigidas que deberá realizar fuera del aula. El aprendizaje activo se realiza explotando

todos los recursos docentes y en ellos juegan un papel muy importante los materiales electrónicos, disponibles en la Intranet en Internet. El uso de recursos docentes requiere de conocimientos de informática y de idiomas y, es una competencia de enorme importancia.

La evaluación es un proceso continuo que no evalúa solo conocimientos, sino resultados de aprendizaje esperados, esto es, competencias. La evaluación, por tanto, no dependerá de un único examen. El esfuerzo se le irá pidiendo a lo largo de todo el curso y no al final, exclusivamente.

ASPECTOS MÁS SIGNIFICATIVOS QUE AFECTAN AL PROFESOR

En la práctica del sistema de docencia del EEES, el profesor diseña el plan de trabajo del estudiante, orienta sus esfuerzos y evalúa continuamente sus resultados. Ello sin perjuicio de las clases que sean necesarias. No se trata de desechar ninguna de las buenas prácticas que se están realizando; se trata de centrar los programas formativos en el trabajo que debe realizar el estudiante. El trabajo a realizar por el profesor se diversificará en actividades como clases, generación de recursos didácticos, corrección de pruebas, atención personalizada y de orientación curricular, planificación y coordinación, etc.

La docencia europea establece la necesidad de coordinar los objetivos (competencias genéricas y específicas) y las actividades de modo que el curso no supere para el estudiante un volumen total de trabajo de 60 ECTS. La tarea de coordinación es de enorme importancia y, en consecuencia, se debe computar como tarea docente en los términos que se establezcan.

El profesor, de forma coordinada con los demás profesores del curso, presenta una guía de la asignatura en el que se detallan: Los resultados de aprendizaje, es decir, los conocimientos, habilidades y competencias que expresan lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer al terminar el curso. La bibliografía de referencia que oriente sobre los contenidos. Las recomendaciones sobre estudios previos que estima oportunas y los requisitos (si los hubiera) en función del plan de estudios. Las actividades que se van a realizar (lecciones magistrales, prácticas en laboratorios, trabajos individuales, trabajos en grupo, resolución de problemas y casos prácticos, búsqueda de información, exámenes, presentaciones de trabajos, etc.) y los recursos de los que dispondrá el estudiante. Las horas de trabajo que suponen por término medio cada una de las actividades (incluyendo la preparación de exámenes) y la equivalencia de la asignatura en ECTS. Los procedimientos y los criterios de valoración de cada actividad. Esta guía será la que utilice el estudiante para programar su curso y determinará la matrícula.

Sin duda, nos encontramos ante un desafío sin precedentes. Para el éxito de este proceso de convergencia no solo se requiere de la buena disposición de profesores y alumnos, sino también de cambios importantes en la estructura organizativa y en los recursos. El proceso con todas las dificultades está siendo imparabile.

EL ESPAÑOL HABLADO EN LA RADIO

MANUEL PEÑALVER CASTILLO
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

En esta mesa redonda, coordinada por Manuel Peñalver, intervinieron los periodistas Aurelio Capa, de Canal Sur Radio, Santiago Talaya, de Onda Cero, y Jorge de la Chica, de la Cadena COPE. El representante de la Cadena Ser no pudo asistir. En la misma se trataron diversas cuestiones relacionadas con el medio: su pasado, su presente y su futuro. Se prestó especial atención a la tertulia, como género periodístico, y, sobre todo, a las tertulias políticas de ámbito nacional y regional por ser seguidas por un gran número de oyentes, como demuestran los resultados del último EGM (Encuesta General de Medios), que confirma en el primer puesto al programa de Iñaki Gabilondo (SER), seguido de Federico Jiménez Losantos (COPE) y de Carlos Herrera (ONDA CERO).

Tras hacer un análisis de los diversos procesos de la interacción comunicativa y aplicar a la misma los elementos del acto comunicativo y las técnicas y recursos usados, se estudiaron las intervenciones de contertulios destacados en las diversas cadenas (el término contertulio lo preferimos al de tertulianos)¹ y, a partir de ahí, fueron motivo de comentario los errores lingüísticos más frecuentes en los planos gramatical (morfosintáctico) y léxico.

Entre los gramaticales seguimos un orden de acuerdo con la división de las categorías gramaticales:

1. En este sentido, se hicieron alusiones a la importancia de la tertulia en la obra de escritores como Juan Valera; escritor éste tan vinculado al periodismo de la época.

- El uso los determinantes masculinos demostrativos ante sustantivos que comienzan por a tónica: *Este área en lugar de esta área, cada vez más extendido.
- La vacilación en los plurales de los sustantivos acabados en í: Marroquís-marroquíes.
- La vacilación en el género: Así la juez frente a la jueza, ya admitido.
- La presencia el registro de algunos contertulios del loísmo y del laísmo.
- La confusión entre sendos y ambos.
- La confusión entre el pretérito perfecto y el pretérito simple.
- La casi general confusión entre el infinitivo y el imperativo. Son muy pocos los contertulios que distinguen esta forma no personal del imperativo.
- El mal uso del condicional.
- El empleo del infinitivo como introductor: Por último decir que...
- Construcciones sintácticas del tipo la decisión a tomar.
- El uso incorrecto del gerundio, que indica una acción simultánea o inmediatamente anterior al tiempo de la principal, pero nunca posterior.
- La confusión entre deber+infinitivo y deber+de+infinitivo.
- El abuso de los adverbios en mente.
- El dequeísmo.
- El queísmo, que suele pasar desapercibido, pero que, indudablemente, constituye una anomalía sintáctica tan grave como el dequeísmo.
- El yoísmo. Construcciones sintácticas como la incorrecta *yo me parece en lugar de la correcta a mí me parece. Lamentablemente este vicio idiomático se extiende cada día más.
- La concordancia injustificada en oracionales impersonales con haber entre el verbo y el complemento directo. Así *habían muchas personas en lugar de había muchas personas.
- Anacolutos.
- El uso como transitivos de verbos que son intransitivos como cesar o dimitir.
- El empleo del verbo incautar sin se, por lo que se convierte en transitivo injustificadamente.
- El abuso injustificado de locuciones como a nivel de, en base a o bajo este punto de vista.
- Redundancias de muy diversas características.
- Los expletivos y muletillas merecieron, de la misma manera, un capítulo especial.
- En el léxico, hay que destacar como característica, en este caso negativa, el uso de anglicismos y extranjerismos superfluos e injustificados, al existir en el español como lengua materna la palabra adecuada para reflejar esa realidad, ese concepto o el nombre de ese objeto concreto.
- El abuso de neologismos.

En relación a este último problema, creemos conveniente recordar las siguientes afirmaciones de M. Seco:

«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 diría 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. El gramático tiene que llevar a cabo en este terreno una delicada labor de policía lingüística: encauzar dentro de los moldes de nuestra lengua —que no son nada estrechos— las nuevas adquisiciones y creaciones, siempre guiado por la prudencia y por el ideal de la unidad idiomática de los países hispánicos. Los extranjerismos desaforados, los neologismos caprichosos, ya los eliminará la propia lengua tarde o temprano»².

La mesa redonda fue seguida con mucha atención por todos los asistentes, que casi llenaron el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras, Centro donde se celebraron las Jornadas. Hubo muchas intervenciones, lo que fue un indicio manifiesto del interés que el estudio del español hablado en los medios de comunicación despierta entre los universitarios de cualquier especialidad, pero, especialmente, por obvias razones, de Filología Hispánica.

Antes de concluir, señalaremos que una de las conclusiones de la mesa redonda fue el hecho compartido por todos de que la creación de puestos de trabajo para licenciados en Filología Hispánica en los medios de comunicación ayudaría, sin duda, a resolver tantos y tantos problemas como se vienen observando, últimamente, en los textos escritos y orales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E., *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- Bedmar Gómez, M.^a J., «El anacoluto en la lengua hablada», *Estudios en Memoria de Julio Fernández-Sevilla y Nicolás Marín López*, Granada, Universidad, 1987, págs. 56-79.
- Bosque, I. y V. Demonte (directores), *Gramática descriptiva de la lengua española* III vols., Madrid, Espasa Calpe, 1999.

2. M. Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 7.^a reimpresión de la 9.^a edición, 1993, pág. XV.

- Casado, M., *El castellano actual. Usos y normas*, Pamplona, EUNSA, 1993, 4.^a edición.
- Gómez Torrego, L., *Manual de español correcto*, II vols., Madrid, Arco/Libros, 1989.
- , *El buen uso de las palabras*, Madrid, Arco/Libros, 1992.
- , *El léxico español actual: uso y norma*, Madrid, Arco/Libros, 1995.
- Grijelmo, Á., *El estilo del periodista*, Madrid, Taurus, 1997.
- Hernández Alonso, C., *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos, 3.^a edición, 1996.
- Lázaro Carreter, F., *El dardo en la palabra*, Barcelona, Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores, 1997.
- Lorenzo, E., *Anglicismos hispánicos*, Madrid, Gredos, 1996.
- Martínez de Sousa, J., *Diccionario de usos y dudas del español actual*, Barcelona, Vox Bibliograf, 1996.
- Miguel, Amando de, *La perversión del lenguaje*, Madrid, Espasa Calpe, 1985.
- Peñalver Castillo, M., *Cuestiones de uso del español actual*, Granada, Comares, 1998.
- RTVE-RNE, *Manual de estilo para informantes de radio*, Madrid, 1980.
- Romero Gualda, M.^a V., *El español en los medios de comunicación*, Madrid, Arco/Libros, 1993.
- Seco, M., *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, 7.^a reimpresión de la 9.^a edición, 1993.
- Vigara Tauste, A. M.^a, *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid, Gredos, 1992.

APLICACIÓN DE LA LOGSE EN LA ACTUALIDAD

COORDINADORA: MARÍA CONCEPCIÓN TORRES LÓPEZ,
FRANCISCO CASTILLA TORRES, M. MAGDALENA LEYVA MARTÍNEZ,
M. ISABEL MORENO SÁNCHEZ, MANUELA TAPIA MARTÍNEZ,
FRANCISCO LÓPEZ LAMOLDA

INTRODUCCIÓN

María Concepción Torres López

La finalidad principal de esta mesa redonda es establecer un debate sobre los aspectos más importantes de la actual Ley de Educación, desde la perspectiva de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas y del profesorado que la imparte. Pretendemos, sobre todo, abordar desde los diferentes niveles educativos con qué problemas y con qué nuevas realidades se ha encontrado el profesor en el aula a lo largo de estos años de implantación de la LOGSE. Por tanto proponemos como objetivos:

- Dar una visión de la LOGSE desde el punto de vista del profesorado que lleva trabajando en las aulas y en contacto con los alumnos estos últimos años.
- Abrir una reflexión sobre las necesidades, los logros y las mejoras que plantea el Sistema Educativo Español.
- Presentar nuevos proyectos encaminados a la integración de alumnos con distintas necesidades educativas.

En primer lugar, se dará la visión de la asignatura de Lengua y Literatura Españolas desde la perspectiva de la Educación Secundaria; a continuación se expondrán ciertos aspectos de esta materia en Primaria; posteriormente

analizaremos la importancia de los Equipos de Orientación en la marcha del aprendizaje y, para finalizar, incluiremos una experiencia concreta dentro del marco de la LOGSE.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA LOGSE EN SECUNDARIA

En Secundaria hay dos Ciclos Educativos formados por dos cursos cada uno: primero y segundo de ESO (Primer Ciclo) y tercero y cuarto de ESO (Segundo Ciclo); la asignatura de Lengua y Literatura Españolas está presente en todos los cursos con las siguientes características:

- Cada Ciclo funciona como una unidad de contenidos; de hecho la evaluación contempla la consecución de unos objetivos finales de Ciclo.
- La Lengua y Literatura aparecen unificadas y los contenidos se distribuyen en cuatro bloques: Comprensión —expresión oral; Comprensión—expresión escrita; Lengua como objeto de conocimiento; Literatura.
- Se trabaja fundamentalmente el carácter instrumental del lenguaje, en función de conseguir unos objetivos mínimos, que todo alumno, sea cual sea su nivel, debe superar; no se trabaja en función de la adquisición de conocimientos, pues hay que tener en cuenta que se trata de enseñanza obligatoria.

A continuación, planteo algunos retos con los que el profesor de Lengua —y en general cualquier profesor— se enfrenta cada día en un aula de Secundaria.

1. Cuando los alumnos acceden al primer curso de la ESO, lo primero que constatamos es la existencia de diferentes niveles de aprendizaje. La Ley contempla la atención a cada alumno de manera personalizada pero no aporta soluciones para conseguirlo; ni el número de alumnos por aula —que en casi todos los casos alcanza el máximo permitido—, ni los medios materiales, ni las condiciones de trabajo facilitan el aprendizaje simultáneo de tantos alumnos que han partido de niveles tan diferentes.
2. En segundo lugar, el verdadero problema que obstaculiza la marcha normal de un día de clase es el de la disciplina. Dentro de un mismo grupo conviven alumnos motivados para el estudio y con deseos de aprender, alumnos con dificultades para el aprendizaje pero interesados en su propio progreso y alumnos que están en el aula porque se les obliga a asistir pero que manifiestan públicamente su desidia y su abandono del estudio. Con este panorama tan diverso y tan disperso es muy difícil mantener un clima aceptable para lograr una enseñanza adecuada que atienda a todas las realidades.

3. Los objetivos de la asignatura son, en principio, indiscutibles: comprender y expresar discursos orales y escritos, valorar la modalidad histórica andaluza, conseguir el hábito lector, producir textos de diferente naturaleza, etc. Estas son aspiraciones de cualquier profesor de lengua, pero también despiertan dudas que pueden convertirse en frustración. Así, por un lado, todo el mundo puede alcanzarlas en alguna medida (todos vamos mejorando estas cuestiones); por otro, parecen imposibles: ¿quién puede haber conseguido la realización plena de las mismas? (Piénsese por ejemplo en «Construir y expresar discursos orales y escritos, de acuerdo con distintas finalidades y situaciones comunicativas, potenciando el uso creativo de la lengua y el desarrollo gradual de un estilo propio»).
4. La Secundaria, desde el punto de vista de la lengua, no prepara para el Bachillerato (piénsese que aquella es obligatoria y sólo busca conseguir unos mínimos). Los contenidos de Bachillerato se alejan mucho de ser una continuidad.
Así, por ejemplo, toda la literatura que no han visto en Secundaria — en el primer ciclo sólo ven cuestiones como géneros literarios, alguna selección de textos para ilustrar temas, etc., y en segundo Ciclo pasan de puntillas por algunos autores, movimientos y obras entre 3.º y 4.º— la ven en los dos años de Bachillerato, teniendo que profundizar en estudios de movimientos literarios, autores, obras completas, selecciones, etc., de forma que el alumno sea capaz de enfrentarse a la selectividad y a los estudios universitarios.
Para muchos alumnos esto se convierte en un gran escollo y su fracaso escolar llega con el Bachillerato.
5. La realidad demuestra, por otra parte, que esa reducción de conocimientos teóricos a favor de un uso instrumental del lenguaje no consigue los resultados deseables: el alumno raramente mejora su competencia lingüística, pocas veces está capacitado para la expresión y la comprensión correctas.

Aparte de todo esto que acabo de exponer hay otros aspectos fundamentales de la Ley que prácticamente han sido aplaudidos desde todos los ámbitos de la comunidad educativa y de la sociedad en general: obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, introducción de nuevas tecnologías y nuevas áreas del saber, protagonismo del alumno en su proceso de aprendizaje, etc. Pero, además, hay otros elementos positivos que me atrevo a destacar.

En primer lugar, hay un objetivo general de etapa que se refiere a conseguir una mayor comprensión y producción de mensajes orales y escritos; el ser objetivo de etapa significa que todas las áreas de conocimiento —y no sólo la de Lengua Española— tienen que trabajar para su consecución. Esto

me parece algo fundamental, pues la competencia lingüística no se puede reducir a una parcela del aprendizaje, sino que forma parte de la educación global del individuo.

Por otra parte, los instrumentos de evaluación se han multiplicado; es más, la evaluación no es un fin en sí misma, lo que implica que la evaluación de un alumno debe basarse en conocimientos, procedimientos y actitudes, para lo cual sirve cualquier medio como el trabajo en clase, el cuaderno, los controles, la lectura, etc.

Además la LOGSE, de alguna manera, «ha obligado al profesorado a desarrollar mecanismos de adaptación y supervivencia» que han dado mucho fruto. Experiencias de todo signo en las aulas, intentos de desarrollar aspectos más concretos como la motivación por la lectura, el trabajo con medios de comunicación, y un largo etcétera, forman parte de la actividad docente.

Finalmente, creo que es fundamental llegar a un pacto de Estado por la Educación para que una cuestión tan importante para todos no se encuentre sometida a los vaivenes de cambios políticos o de corrientes ideológicas.

LENGUA Y LITERATURA EN PRIMARIA

Francisco Castilla Torres

En las postrimerías del siglo XX llegaba al mundo de la educación la tan ansiada Reforma. En poco tiempo habíamos asistido a la elaboración de una ley que muchos pensaban que iba a ser algo así como la panacea de los distintos males que aquejaban a la enseñanza en aquellos momentos. De este modo nacía la Ley del Ordenamiento General del Sistema Educativo. He de confesar que por aquel entonces, encontrándome ya en ejercicio, pude percibir con cierta claridad cómo se desprestigiaban ciertos aspectos de la normativa anterior para, de este modo, poder asirse, cual náufrago se tratase, a la nueva tendencia que empezaba a vislumbrarse poco a poco gracias, sobre todo, a los seminarios, a las charlas, a las jornadas o mesas redondas, a las revistas más o menos especializadas, así como a los comentarios y opiniones que se vertían en los periódicos, en la televisión, etc. Algunos docentes —y he aquí lo grave— se apresuraban a abandonar ciertas consideraciones, y a tacharlas abiertamente de caducas o desfasadas, con la misma celeridad con que se dejaban llevar por las nuevas, sin reparar un ápice en lo que de verdad importaba, es decir, en reflexionar y ver las diferencias de una legislación con respecto de la que estaba por eclosionar.

La nueva ley trajo, cómo no, algunas novedades importantes. No es que tuviese esta connotación porque fuesen eso, una novedad, sino porque atendía o recogía ciertas cuestiones fundamentales para el momento en el que estábamos viviendo a la sazón. He de decir que la nueva ley, en cierta

forma, traía consigo unos cambios importantes. Algunos de ellos me atrevería a calificarlos de irrelevantes, como el cambio de nombre de E.G.B. por el de Primaria, o el de volver a introducir la consideración de maestro en vez de la de profesor. Otras cuestiones, por el contrario, sí que eran ciertamente importantes, como por ejemplo la implantación de la enseñanza de la música y el inglés a partir de tercero, crear una materia denominada Conocimiento del Medio que aglutinaba las anteriores Sociales y Naturales, el no poder repetir un alumno nada más que un año y también, cómo no, la introducción de la dramatización dentro del conjunto de la Expresión Artística serían, a mi modo de ver, algunas de las grandes novedades de esta ley naciente.

Junto a algunas de las novedades antedichas, de un talante claramente renovador, como se podrá comprobar, y que afectaban por entero al sistema educativo español, habría que citar otras que se caracterizaban más bien porque se circunscribían de una manera más o menos profunda a las distintas materias o áreas. Y ello, principalmente, en base a que, de alguna forma, ya se hacían alusión a ellas en la etapa anterior aunque fuese de un modo velado, sólo que ahora, por unas u otras razones, tenían una presencia mayor, más explícita o, si se quiere, no se hallaban tan soterradas como antes. Había, por tanto, una doble intención, por un lado estaba la necesidad imperiosa de rescatar ciertos aspectos que ya estaban recogidos, pero que, no se sabe por qué razón, se había pasado por ellos más bien de puntillas. Y, por otro lado, estaba el propósito de recoger determinados aspectos novedosos, bien por cuestiones de atender las deficiencias que se observaban, bien por adecuarse a las necesidades de finales de siglo.

En lo que ahora nos concierne, es decir, el área de *Lengua Castellana y Literatura*, cabría decir que se introdujeron notorias modificaciones, pero siempre manteniéndose dentro del contexto de la legislación anterior, es decir, cuestiones que habían sido abordadas antes, durante el tiempo de vigencia de la Ley General Básica, pero en las que ahora, así se creía, se hacía preciso incidir de una manera diferente con la implantación de la nueva ley.

En este contexto, por tanto, en el que la materia de Lengua aparece, hemos de decir que técnicamente queda dividida en cuatro grandes bloques de contenido y que son los siguientes: Comunicación oral, Comunicación escrita, la Lengua como objeto de conocimiento y Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

Los problemas que empezaban a vislumbrarse en estos años en las aulas y, como consecuencia lógica, en aquellos alumnos con relación a esta materia, y los que al poco tiempo de quedar implantada la Reforma veíamos de una forma clara cómo se agudizaban más eran, básicamente, en tres frentes amplios y que corresponderían con *la comunicación oral y escrita* y tam-

bién, claro está, con el que hacía referencia al mundo de *la lectura*. Ante tales evidencias era lógico pensar, reflexionar y preguntarse lo siguiente: ¿Qué era lo que estaba pasando para que se diera esa situación un tanto preocupante? Para contestar a esta pregunta creo que convendría empezar por el principio e ir desvelando algunas verdades que nos den la justa medida de todo cuanto ha ocurrido.

En primer lugar me gustaría destacar el hecho de que siempre se culpe a la ley de lo mal que funciona o marcha un sistema, en este caso el educativo, y no se analice la verdadera causa del mal correspondiente. Me explico. Yo creo que las deficiencias que se empezaron a observar al poco tiempo de la implantación de la L.O.G.S.E. no se debían, en el caso que nos ocupa, a cuestiones que pudiéramos atribuir a la propia ley, sino que más bien habría que achacárselas al propio profesorado. Y digo esto en base a que la ley entró en vigor y, después de transcurridos unos años, los maestros no se habían enterado aún que había una parcela dentro del área de Expresión Artística, por ejemplo, que hacía referencia a una forma de expresión, a la dramatización; se desconocían por entonces, igualmente, los objetivos generales y, con mayor razón, como se podrá sospechar, los propios de cada materia; no estaban al tanto de la nueva división en bloques temáticos del área; no conocían, en definitiva, y es lo más dramático, el *espíritu* que imperaba en la nueva reglamentación en materia educativa que se había implantado. Es posible que decir esto pueda sorprender a propios y a extraños, pero ésta era la pura verdad y ha sido la realidad con la que yo me he encontrado. El profesorado, por lo general, siguió enseñando supeditado, con más fuerza si cabe, a los libros y a los contenidos que en ellos se reflejaban. Mal comienzo, por consiguiente, para la ley que se consideraba que iba a resolver ciertos problemas que se venían arrastrando desde hacía algunos años atrás.

En segundo lugar tendríamos la actuación del maestro en esta disciplina. Decir que fue a peor sería, tal vez, una temeridad por mi parte, pero eso fue lo que sucedió. Pues, no sólo se siguió con la misma línea de trabajo en un contexto nuevo, al menos era lo que se entendía, sino que al hincharse en exceso los temas de parcelas nuevas, o, mejor dicho, que ya de alguna forma existían, pero a las que antes no se les había tenido en cuenta, empeoró la situación. El ritmo de la clase lo marcaba el *libro de texto* y la realización continua de ejercicios o actividades. Los maestros, en un porcentaje importante, centraban todas sus esfuerzos de su magisterio en dos aspectos que habían sido hasta entonces las tradicionales, es decir, la ortografía, por un lado, y el análisis sintáctico y morfológico, por otro. Se repetían, lamentablemente, los mismos esquemas de quince o veinte años atrás.

Esta situación iba a propiciar el que esta disciplina tuviese más descabros desde el comienzo de los esperados. A los alumnos, y he aquí la gran

paradoja, no se les enseñaba, y no se les enseñaría durante todo este período de vigencia de la ley, nada en lo referente a las cuestiones más fundamentales y que eran nada más y nada menos que los tres frentes a los que hacía referencia antes.

1. *Comunicación oral.* Se constituía, quizás, en la gran novedad del área. Hasta esos momentos digamos que, de una forma general, sólo se había tenido en cuenta la expresión escrita. Ahora hacía acto de presencia con una fuerza inusitada y se vestía de gala en el sistema educativo. Pero hubo un gran problema, o dos si se quiere, para ser más exactos. Uno fue la poca o nula importancia que muchos maestros le dieron a esta parcela. Ellos creían que era más que suficiente decirle o advertirle a un alumno en un momento puntual que una palabra o una expresión no se decía de esa forma, sino de otra. El segundo problema vino dado debido a la nula información que sobre algunos contenidos se dio, como por ejemplo en el caso que nos ocupa, el de la comunicación oral. Igual suerte tuvo el apartado de la música, por citar otro ejemplo. Es decir, no se preparó a la clase docente para saber cómo debía enseñarse ese aspecto, el de la comunicación oral.

Las consecuencias de todo ello fueron harto significativas y podríamos simplificarlas en una, si a los maestros no se les preparó para que enseñasen esta disciplina era lógico esperar que no la enseñasen. Y ha sido una lástima, y es justo decirlo, porque se perdió una oportunidad de oro para empezar a plantarle cara a un problema que comenzaba ya a ser endémico, es decir, la forma de hablar de los alumnos, no ya sólo en los centros escolares, sino también fuera de ellos. Las personas implicadas en la redacción de la ley, conocedoras de la situación, y después de las distintas quejas que se habían vertido desde diversas instancias sociales y académicas, decidieron introducir esta parcela con el fin de corregir el mal que se le estaba haciendo a nuestro idioma. Es decir, se trataba de corregir y de frenar el ritmo de degradación que estaba alcanzando nuestra lengua en todos los niveles y ámbitos. En este sentido, y después de tan nefasta experiencia, es justo decir que los resultados son, me parece, harto elocuentes.

El advenimiento de la nueva ley sin tener el diseño bien preparado y sin los resortes oportunos, y después de algunos años desde su entrada en vigor, propició de manera indefectible el que Arturo Pérez-Reverte dijese en junio de 2003, días antes de ingresar en la Academia, aquello de que «Un campesino de Colombia habla mejor que un universitario español». Creo que sus palabras hablaban por sí solas, es decir, la situación, tal vez llevada o influenciada, sin duda alguna, por múltiples razones, había ido a peor.

2. *Comunicación escrita.* Era el otro gran baluarte de esta materia de Lengua. Ante el déficit expositivo del que hacían gala los alumnos, no sólo de los niveles inferiores, sino también de los más altos e incluso de la misma universidad, fue por lo que se determinó de una manera imperiosa y muy acertada el incidir de un modo especial en el aprendizaje de la forma escrita, es decir, aprender a comunicarnos «medianamente bien» o de un modo coherente con el fin de que pudiéramos entendernos a través de este medio, el gráfico. Lo malo de todo ello fue, como apuntaba anteriormente, que no pocos docentes desconocían la brecha que abría la Reforma en esta materia y continuaron impartiendo sus clases bajo los mismos referentes que ya venían utilizando desde mucho tiempo atrás y que antes he citado.

De este manera veíamos cómo los cursos pasaban y los alumnos, casi de un modo general, no aprendían a escribir ni en Primaria ni por descontado en lo que se conocía como E.S.O., (Enseñanza Secundaria Obligatoria). La culpa no era de ellos, de los alumnos, sino del grueso de docentes, maestros y profesores, que no veían la urgente necesidad de enseñar esta parcela pese a las evidencias palpables que se encontraban cada día. Preferían seguir con los métodos y con los contenidos de siempre. Los niños, y es algo obvio, no nacen sabiendo ya escribir, ni tampoco sabiendo hablar. Hay que enseñarles, como en cualquier otra disciplina, ya sea pictórica, ya sea musical. Y esto, si no se enseñaba, difícilmente se llegaría a alcanzar dicha técnica sin unos pasos y sin una didáctica diseñada *ex profeso* por el docente. La dificultad que entraña esta variante ya quedaba reflejada en la propia ley al decir que: «La utilización del lenguaje escrito supone el dominio de un nuevo código que... no se aprende sin una instrucción intencionada y formal».

El gran problema vino, por tanto, no de parte de la ley, como muchas veces se quiere ver, sino de la clase que ejercía la docencia. Unos, debido a que no estaban preparados para acometer esta empresa de enseñar a escribir como es debido, y otros porque no tenían tiempo de enseñar esta variante en sus clases, ya que era más fácil, más cómodo o porque así lo entendían, seguir incidiendo en los dos tipos de análisis (el morfológico y el sintáctico), amén del aspecto ortográfico, y en el abultado número de ejercicios que traían las lecciones, los temas o las unidades didácticas de los libros de texto.

Escribir es, y así lo considero, y nadie se escandalice, un «arte». Si los maestros, en el caso de Primaria, o los profesores, en el de la E.S.O., no tienen adquiridos los resortes que fundamentan dicha disciplina, es lógico pensar que es muy difícil que puedan hacer que otras personas, en este caso los alumnos, los adquieran a través de ellos. A lo más que se llegará será a dejar un día, con ocasión de una festividad o cualquier otro aspecto de cierta relevancia, que el alumno escriba todo lo que quiera y como quiera.

En este sentido me gustaría decir que me he encontrado, aún en las fechas en que hoy estamos, con no pocos alumnos que siguen creyendo a pie juntillas que lo importante es la cantidad que se escriba, en vez de la calidad del escrito. Pero esto sería alejarnos de nuestro propósito inicial y traspasar los límites en los que hemos sido convocados, por lo que prefiero dejarlo aquí.

3. *La lectura.* Y como tercer y último apartado me gustaría hacer alusión a la lectura, pero antes, si se me permite, me gustaría hacer de manera breve una referencia a la situación anterior. Siempre se ha tenido a los colegios o escuelas, según se quiera, como centros donde se enseñaba a leer. Pues bien, con la llegada de la Ley General de Educación en 1970, y durante un período amplio de años, vimos cómo los alumnos, por diversas razones, no aprendían a leer bien, y, lo que es aún peor, se observaba que con el tiempo no les gustaba nada el fenómeno de la lectura. Los índices de lectura no sólo no subían, sino que tenía lugar algo que incluso es peor, es decir, bajaban de una forma alarmante. La L.O.G.S.E., en este sentido, cambió el rumbo que se había llevado hasta entonces ligeramente. Debo decir que trató de insuflar fuerza y recordarnos lo que se entendía que debía ser el auténtico cometido en lo concerniente a este apartado, y eso no era otra cosa que conseguir que los alumnos fuesen buenos lectores, fervorosos y apasionados de la lectura, y que ello les permitiese vivir de un modo feliz en una sociedad cada vez más desarrollada, más plural, técnica y, por supuesto, competitiva. Pero, por encima de todas estas verdades estaba una que era la más grande, y ésta no era otra que la de hacer *ciudadanos más libres gracias a la cultura*. Cultura que provendría, lógicamente, de los *libros*, y no del aumento, tanto en tirada como en presencia en el mercado de las entonces llamadas revistas del «corazón» y que empezaban a pulular por doquier; ni de los diarios deportivos que aumentaban su tirada cada semana; ni tampoco de los programas televisivos dirigidos a mentes de amianto que ocupaban progresivamente más franja horaria; etc.

Pero para conseguir buenos lectores hace falta, antes que nada, enseñar a leer; pero también crear un tiempo de lectura en el aula donde el alumno pueda perfectamente acercarse a los libros y recrearse con ellos. Los primeros convencidos, por tanto, del nuevo papel que debían cobrar los libros y, en relación con ellos, la lectura, tenían que ser los maestros. Esta cuestión no se dio, principalmente, tal y como ya he dicho antes, porque la mayoría de ellos se dedicaron a seguir los libros de texto, con sus abultados temas por estar

cargados en exceso de contenidos, y a someter a los alumnos a un continuo trasiego de ejercicios, bien tomados del libro, bien de los distintos cuadernos de trabajo que pronto empezaron a aparecer. Con esta situación no es difícil pensar que el horario de clase no daba para más, y cuando se leía era de forma obligada, con lo cual poco se sembraba, todo lo más era que el alumno leyese, cuando lo hacía, de forma forzada, y ello propició el en cuanto pudiese, como hemos tenido ocasión de comprobar con el transcurso de los años, dejase los libros y rechazase todo lo relacionado con ellos. Los alumnos no los veían —a los libros— como el elemento capaz de aportar un desarrollo importante a su persona, ni percibían la lectura como el medio de adquirir cultura y de disfrutar y gozar por unos minutos haciendo algo diferente.

Decir que la culpa de toda esta situación deba recaer de manera exclusiva en los maestros no es correcto, pues no olvidemos que en estos menesteres *la sociedad* ha tenido un papel fundamental desde el mismo momento que proyecta un «tipo de hombre o un prototipo de mujer» que nada tiene que ver con el típico lector enfrascado en su libro de poesía, de teatro o de novela paseando por un parque, por el campo o, simplemente, en la soledad de su casa. Los maestros son un eslabón, importante, sin duda alguna, de esa cadena en la que también habría que incluir a la familia, los amigos, los medios de comunicación, etc. Todos ellos forman una tupida red que permitirán en mayor o menor medida que crezca un proyecto de ciudadano. Los años que hemos tenido de bonanza, coincidentes con el proceso de implantación de esta ley, han hecho, lamentablemente, que todos esos elementos hayan refrenado de manera considerable la aparición de ese ciudadano que ya se vislumbraba al diseñar la L.O.G.S.E.

El problema fundamental, desde mi punto de vista, y al margen de las carencias que se observaban del conocimiento de la ley por parte de los docentes, era que seguían en el mismo ánimo en que habían incurrido en la etapa anterior por cuestiones lógicas como es fácil deducir. Es decir, el *espíritu* que subyace en esta ley en lo referente al lenguaje, —y que es perfectamente reconocible si nos detenemos en leerla atentamente—, no es otro que el de *aprender a usarlo*, y no aprender sólo muchas nociones o conceptos acerca del lenguaje y después se dé la curiosa circunstancia de que los alumnos no saben qué hacer con todo ese grueso de información que han aprendido y todo ese bagaje de conocimientos que poseen.

Lo que se pretendía desde el mismo corazón de la ley era corregir ciertas deficiencias que se estaban observando en el área de Lengua, sobre todo en aquellos medios más débiles, tanto económica como culturalmente. Por eso, se hacían dos advertencias de verdadera importancia. Una, que había que detenerse en el análisis del lenguaje del entorno que rodea al alumno. Otra, que el punto de partida y de referencia constante de tipo didáctico tenía que ser el discurso del alumno. Pero, en demasiadas ocasiones, debo decir que estas consideraciones no se tenían en cuenta, sino que el maestro enseñaba lo que venía

en el libro de texto y en el tema correspondiente. Y así era continuar con la misma situación que ya habíamos tenido antes. Eso era perpetuar lo que ya se venía haciendo y no otra cosa. Daba igual que las necesidades más imperiosas del alumno fuesen A o B, el maestro enseñaría lo que venía en el tema cinco, por ejemplo, que es por donde iba en ese momento.

Siguiendo con este mismo análisis no tengo más remedio que recordar que la ley era tajante y clara en algunas cuestiones, y una de éstas sería —y esto sí que era una deficiencia que se había observado en los años precedentes— la que nos advertía que «no hay razón para primar, en esta etapa, el aprendizaje de la lengua escrita sobre la oral». Cuestión que se ha visto, y que he podido comprobar, no se ha cumplido.

En la ley quedaban reflejados de una manera muy nítida aquellos objetivos que se querían alcanzar. No centrarse en ellos y continuar la misma línea de actuación que hasta entonces se había seguido, bien por desconocimiento, bien por cualquier otra razón, implicaba algo que es obvio, que poco podía hacerse a favor de la nueva legislación o de la nueva situación. Y en este sentido nos encontramos estos dos objetivos:

1. Comprender y expresar mensajes orales y escritos en castellano atendiendo a diferentes intenciones y contexto de comunicación y a las peculiaridades del habla andaluza.
2. Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.

Si hacemos un análisis somero de estos dos objetivos, lo que en realidad nosotros los docentes tenemos que conseguir en los alumnos serían tres cosas que están expuestas de una manera muy clara, y que son las siguientes:

- a) Comprender mensajes orales y escritos.
- b) Expresar mensajes orales y escritos.
- c) Desarrollar la creatividad, la sensibilidad estética y la capacidad para disfrutar de cualquier manifestación artística. (Es decir, aquí estaría, por tanto, el gusto por la lectura y su disfrute, cuestión que se ha obviado en muchos casos).

Lo que al maestro le toca ahora, una vez expuestas estas ideas, no es otra cosa sino canalizar y filtrar la justa información del libro de texto, la que sea necesaria, claro está, con el fin de que les permitiera a los alumnos poder llegar a alcanzar los anteriores objetivos, que es de lo que se trataba. Y en esto se ha cometido un monumental error, pues se ha procedido del modo siguiente: no se han adaptado los contenidos a los alumnos, sino que

han sido los alumnos, lamentablemente, los que se han tenido que amoldar a los contenidos. La ley en esto era bien clara y apostaba en esta ocasión por lo primero, como ya ha quedado reflejado.

EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN UN I. E. S.

Francisco López Lamolda

- Creación: Los Departamentos de Orientación se crean en los IES a partir de la L.O.G.S.E.

El Decreto 200/1997, que se publica en BOJA, aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria. En el capítulo segundo, art. 33 se regula todo lo referente al Departamento de Orientación.

- Características Físicas del Departamento: a diferencia de los Departamentos Didácticos, el de Orientación conlleva la creación de un espacio apropiado para la atención de Padres y Alumnos. Está dotado de un material específico: (test, cuestionarios pruebas de control...), material informático y, normalmente, línea telefónica.
- Composición del Departamento:
 - Orientador: Es un Profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía.
 - Los Maestros de Educación Especial.
 - Los Maestros encargados de impartirle área de Formación Básica en los Programas de Garantía Social.
 - Se adscriben: El profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignadas las áreas de Iniciación Profesional y de Formación y Orientación Laboral, el profesorado que tenga asignados los programas de Diversificación Curricular y los Tutores.
- Funciones de los Orientadores:
 - Asistir a las sesiones de evaluación
 - Realizar la Evaluación Psicopedagógica de alumnado
 - Colaborar con el Profesorado en la prevención y detección de dificultades educativas.
 - Orientar y contribuir en la elaboración de programas individualizados adaptados y diversificados.
 - Orientación laboral y vocacional a alumnos/as y padres.
- Funciones del Departamento de Orientación:
 - Elaborar junto con el ETCP el Plan de Orientación y Acción Tutorial
 - Elaborar las actividades del Departamento para su inclusión en el Plan Anual de Centro.

- Colaborar con el resto de Departamentos en la detección temprana de los problemas de aprendizaje.
- Participar en la elaboración del Consejo Orientador
- Ventajas de los Departamentos en el Sistema Educativo.

Es un Departamento Básico en los Institutos de Enseñanza Secundaria por la importancia de la Orientación a los alumnos y alumnas de 12 a 18 años; ya que ésta es una etapa fundamental en lo que va a ser su futuro académico y/o profesional..

- Aspectos para mejorar en los Departamentos de Orientación:
 - Dotar a cada Centro de un Orientador/a por cada trescientos alumnos
 - Dotación de material, sobre todo de pruebas estandarizadas, por su gran coste.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN SECUNDARIA

M.^a Magdalena Leyva, M.^a Isabel Moreno Sánchez, Manuela Tapia Martínez

Introducción

Hace 4 años un grupo de profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria, de distintas especialidades y con distintos centros de destino, preocupados por la necesidad de dar respuesta a la diversidad en las aulas y a una inclusión real de los jóvenes con Síndrome de Down en los Institutos, nos planteamos, en el seno de la Asociación Síndrome de Down (Granadown) de Granada, crear un grupo de trabajo para buscar soluciones. En la actualidad, algunos de aquellos docentes y el claustro del I.E.S. «Lauriel de la Reina», estamos llevando a cabo un proyecto llamado «Atención a la diversidad en las aulas: La inclusión de estudiantes con el síndrome de Down en educación secundaria». En este proyecto nos basamos en:

El *Plan para fomentar la igualdad de derechos en educación*, de la Consejería de Educación y Ciencia, en donde se resalta la necesidad de

«mejorar las condiciones de escolarización y establecer las enseñanzas, apoyos y las adaptaciones del currículo que contribuyan a optimizar la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos y alumnas con n.e.e. por razón de discapacidad».

La *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación* según la cual la modalidad de escolarización para alumnos y alumnas con n.e.e. se organiza desde el principio de la normalización.

Comienzos

El curso 2003-04 iniciamos este proyecto en el I.E.S. «Laurel de la Reina» de la Zubia, (Granada), con 1.º E.S.O. Los tres grupos se coordinaron, siguiendo una misma metodología y actuaciones, tuvieran o no alumnado con Síndrome de Down, con una ratio de 30 alumnos/as por aula. Por cuestión de organización horaria, los cuatro jóvenes con S. Down, procedentes de Granada capital, se repartieron en dos grupos. En el curso 2004/05 el proyecto se ha ampliado a 2.º de E.S.O (con 5 alumnos S.D. más) y esperamos ampliarlo a tercero y cuarto los próximos cursos.

Fundamentación Teórica

Pensamos que la atención a la diversidad debe considerarse como una fuente de riqueza y de oportunidades educativas.

Señala Vigotsky que la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad individual, define el *área de desarrollo potencial* del niño. Puesto que el desarrollo del cerebro viene determinado por la calidad de relaciones del contexto, Vigotsky subraya que la enseñanza en dichos contextos se producirá siempre y cuando el aprendizaje sea algo compartido.

Bruner ha destacado la importancia del aprendizaje natural o aprendizaje por descubrimiento y la necesidad de construir en el entorno educativo un andamiaje necesario para las primeras fases del desarrollo, que poco a poco se irá retirando conforme el alumno vaya aprendiendo.

Ausubel y Novak nos hacen reflexionar sobre el aprendizaje significativo (elaboración por parte del individuo de nuevos conocimientos a partir de otros de los que ya disponía previamente) y la función que en él desempeña el aprendizaje autónomo

Nunan nos habla de la necesidad de centrar el aprendizaje en el alumnado, considerándolo como un proceso.

Maturana nos ha hecho ver la importancia de lo emocional en el contexto educativo.

El aprendizaje significativo está estrechamente relacionado con el aprendizaje a través del mediador, a quien tanta importancia conceden Feurstein, Rand, Hoffman, de hecho, el curso pasado asistimos a unas Jornadas de Presentación del Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feurstein, que está dando buenos resultados en la Educación Especial puesto que su finalidad es aumentar la capacidad de aprender de los alumnos, más que enseñar conocimientos o destrezas específicas.

Ashman, A y Conway, proponen una serie de estrategias de enseñanza con las que ellos han tenido éxito con alumnado con deficiencias intelectuales leves o moderadas.

Estas aportaciones teóricas se reúnen actualmente en lo que constituye nuestro fundamento teórico, la teoría constructiva-cognitiva, que se traduce en nuestra creencia de que todo el mundo puede aprender y que somos el profesorado los que tenemos que buscar la forma de que se produzca aprendizaje en cada uno de nuestros alumnos/as, que tenemos que indagar y desarrollar al máximo estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Desarrollo de estrategias de aprendizaje: aprender a aprender

Hay diversas definiciones sobre el significado de estrategias de aprendizaje, citemos aquí a Monereo (1994)

«son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en la que se produce la acción».

La teoría de las múltiples inteligencias, de Gardner (1993) nos inspira para creer aún más en lo específico de cada persona y cómo todos pueden aprender. Por ejemplo conocemos que el punto fuerte de la forma de aprender de las personas con S. de Down es lo visual, tanto en percepción como en memoria, por lo que recurrimos a la imagen con frecuencia, para otros, los puntos fuertes serán lo auditivo, o el movimiento, lo lógico-matemático... hay que tenerlo en cuenta a la hora de elaborar la programación de aula.

Objetivos

- *Potenciar valores, actitudes y habilidades.*
- *Potenciar el proceso de aprendizaje autónomo.*
- *Crear un buen ambiente de trabajo y convivencia en el aula y en el Centro en general, incluyendo todos los sectores de nuestra Comunidad Educativa.*

Formar verdaderos equipos de profesorado para el intercambio de experiencias y coordinación de las áreas.

Metodología

Nos hemos inclinado en nuestro proyecto, por fomentar *el trabajo cooperativo en el aula en lo referente al alumnado y el trabajo en equipo y multidisciplinar para el profesorado.*

En cuanto a la organización del currículo, nos decantamos por un *Currículo Abierto e Integrado* basado en los Objetivos Generales de Etapa de la ESO.

Para conseguir formar verdaderos equipos de trabajo, creemos necesario el *trabajo por proyectos*, en pequeños grupos heterogéneos (máximo 5 personas), de carácter multidisciplinar, combinado con trabajo individual, tanto en clase como en casa, respetando la diversidad del propio profesorado del centro y sin dejar de recurrir a técnicas más tradicionales. El alumnado, con el asesoramiento y coordinación del equipo educativo, propone el tema e investiga las respuestas a sus propias preguntas, se incrementa la autonomía, el aprender a aprender, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Otra de las razones por la que optamos por el trabajo por proyectos es porque da respuesta a la diversidad en el aula, ya que a través de un mismo proyecto, todos los alumnos/as pueden participar en mayor o menor medida, con ritmos diferentes, según sus posibilidades, y con un cierto grado de opcionalidad. Todos hacemos todo, pero con la ayuda de las demás personas.

Podemos sintetizar la organización del tiempo con los proyectos, en la siguiente tabla:

<i>1.ª semana</i>	<i>2.ª semana</i>	<i>3.ª semana</i>	<i>4.ª semana</i>	<i>5.ª semana</i>
Selección del tema. Elaboración del índice.	Planificación en clase.	Decisión sobre lo que construimos y su planificación. Investigación sobre cómo lo hacemos.	Últimos retoques y preparación de la presentación en clase.	Planteamiento del nuevo tema.
En casa: búsqueda de información, lectura, extracción de ideas principales.	Búsqueda, lectura y estudio en clase y en casa.	Construcción en clase y en casa.	Presentación del proyecto por parte de cada equipo.	Actividades refuerzo, avance, exámenes.
En clase: Puesta en común de la información aportada por cada componente del grupo.	Aula de informática. Para completar la información.	En casa: memorización y realización de actividades paralelas.	Auto-evaluación. Co-evaluación por parte del grupo de compañeros/as Evaluación en equipo por parte del profesorado.	En casa: repaso, búsqueda de información

CONCLUSIÓN

La LOGSE se enfrenta a CUATRO retos fundamentales, recogidos en los Objetivos Generales de Etapa y a los que los profesores intentamos dar respuesta de una manera u otra:

1. La expresión oral.
2. La comprensión oral.
3. La expresión escrita.
4. La comprensión escrita.

En nuestro IES, el trabajo por Proyectos, potencia, en sus diferentes fases cada uno de esos grandes objetivos:

1. Cuando los distintos grupos presentan sus trabajos, lo hacen *oralmente*, ante un auditorio formado por sus propios compañeros/as y el profesorado. Los avances en cuanto a soltura, vocabulario, capacidad de estudio, e incluso improvisación los vamos a ver, tanto ellos como nosotros, a lo largo de su estancia en el IES, ya que los grabamos.
2. La *comprensión oral* se practica por el auditorio formado por la clase que, en cada exposición, asiste, en silencio respetuoso, a las presentaciones de los diferentes equipos de ese curso y actúa evaluándolas.
3. La elaboración de los proyectos supone la práctica de una serie de estrategias básicas para «aprender a aprender», tales como: Búsqueda de información, consulta de fuentes variadas, selección de información, lectura, subrayado, resumen, síntesis, guiones, esquemas, entrevistas, redacción de borradores y corrección de los mismos, para una presentación correcta del informe final. Todo ello necesariamente debe redundar en una mejora de la *expresión escrita*, favorecida por el trabajo en equipo de los profesores de todas las áreas, que compartimos un mismo interés por la enseñanza de esta destreza, que corregimos los borradores siguiendo las mismas claves, para que los estudiantes reconozcan dónde está el error y encuentren ellos mismos la solución, etc.
4. Una de las técnicas de trabajo intelectual más importantes a lo largo de nuestra vida es la *lectura*, es la aptitud necesaria para aprender ya que la ciencia llega a nosotros, principalmente, a través de la letra impresa. Como dice J. Antonio Marina, «cada vocablo es una herramienta para analizar la realidad... Aquí está la gran utilidad de la lectura, que nos enseña a explicar y explicarnos lo que somos, lo que sentimos, lo que nos ha pasado, lo que nos gustaría que sucediera... Leer, hablar, escribir, es decir, explicar, comprender y disfrutar el

mundo con palabras es una condición indispensable para desarrollar la inteligencia humana...» y nos atrevemos a añadir sean cuales sean sus limitaciones, o mejor aún, potencialidades. Se ha dicho que la lectura es para la mente lo que el ejercicio físico para el cuerpo. Con el trabajo por proyectos, y la práctica de la lectura en cada una de las áreas, aseguramos un ejercicio continuo de esta destreza.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcudia *et. al.*, *Atención a la diversidad*, Graó, 2000.
- , *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*, Graó, 2004.
- Ashman y Conway, *Estrategias cognitivas en educación especial*, Aula XXI. Santillana, 1989.
- Bruner, *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea, 2001.
- Fuentes, Ayala, De Arce, Galán, *Técnicas de trabajo individual y de grupo en el aula*, Pirámide, 1997.
- Gallego Codes, *Enseñar a pensar en la escuela*, Pirámide, 2001.
- Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York, 1993.
- Goleman D., *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós 1997.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl, Jim Ryan, *Una educación para el cambio*, Octaedro, 3^a ed., 2002.
- Hargreaves, Andy, Lorna Earl, Shawn Moore, Susan Manning, *Aprender a cambiar*, Octaedro, 2001.
- Hernández, M. Ventura, *La organización del Currículo por Proyectos de Trabajo*, Graó, 2000.
- Lopez Melero, *Aprendiendo a conocer a las personas con Síndrome de Down*, Aljibe, 1999.
- , *Conversando con Maturana*, Aljibe, 2003.
- Martínez Rodríguez, Bautista, «Evaluar la participación en los centros educativos», *Escuela española*, 1998.
- , *Negociación del Currículo*, La Muralla, 1999.
- Molina S., *Psicopedagogía del niño con Síndrome de Down*, Ariel 2002.
- Monereo *et al.*, *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Col. El lápiz, Graó, 1994.
- Novak, *Aprendiendo a Aprender*, Martínez Roca, 1984
- Ontoria, Gómez, De Luque, *Aprender con mapas mentales*, Narcea, 2003.
- Sánchez Enciso, *Los mejores años*, Octaedro, 2003.

SEMINARIO

LA OBRA LINGÜÍSTICA DE
JUAN MARTÍNEZ MARÍN

SEMINARIO EN HOMENAJE AL PROFESOR
JUAN MARTÍNEZ MARÍN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN «EL LÉXICO ESPAÑOL:
DESCRIPCIÓN Y APLICACIONES»

0. SEMBLANZA

M.^a Ángeles Pastor

Como saben muchas de las personas que están aquí, el 11 de agosto de 2004 falleció nuestro querido compañero Juan Martínez Marín, catedrático de Lengua Española.

Los miembros del grupo de investigación que el creó, hace ya casi 10 años, queremos con este acto académico, hacerle un *sentido y sencillo* homenaje, no exactamente el que se merece, se merece mucho *más*.

Los dos adjetivos que he utilizado para caracterizar este acto son, quizás, los que podemos aplicar a la personalidad del doctor Martínez Marín, de Juan, docente en esta Universidad durante 35 años y que todos deseáramos que hubieran sido muchos más.

Como ya he señalado, hablo en representación del grupo, pero esto lo hago por una serie de casualidades, como tantas hay en la vida.

Por una parte, porque soy la que más tiempo he sido compañera suya de Departamento (25 años), por lo cual puedo hablar con conocimiento de causa de él desde esta dimensión. (También fui alumna suya, hace ya muchos años) pero, por otra parte soy la única que no soy discípula directa de él, en el sentido tradicional de la palabra, lo que me permite un cierto

distanciamiento objetivo. De hecho, he sido la última en incorporarme a este grupo de investigación (3 años).

Juan no era mi maestro directo, pero sí he aprendido muchas cosas de él, tanto académicas como humanas, poco a poco, a través de un largo camino vital.

Hasta hace pocos días creía que lo conocía muy bien, sabía de su tremenda honestidad, de su gran capacidad de trabajo, de su sencillez, de su humildad, pero, como he dicho, desde hace pocos días estos adjetivos, que ya lo hacen grande, se han sobredimensionado cuando he reflexionado sobre él y cuando he conocido en profundidad su enorme trabajo investigador.

Durante años dimos la misma asignatura «Lexicología y Semántica» pero no fue simplemente compartir un título: hicimos juntos el programa, discutimos y aprendimos juntos, yo más que él, pero Juan siempre estaba dispuesto a escuchar, lo mismo que siempre estaba dispuesto a enseñar. No era su obligación, era su devoción, o una de ellas, enseñar: pero en este caso no por imperativo docente sino regalándonos lo más preciado que tiene una persona: su tiempo. Era Generoso, muy generoso.

Juan Martínez Marín era un universitario en el sentido más completo y amplio de la palabra porque no rehuía ninguna de las tareas a las que este oficio «obliga». Así, de todos era conocido lo poco que le gustaban las tareas, digamos, burocráticas, pero se le pidió, le pedimos, en una situación muy difícil para el Departamento que fuera Director del mismo, y, a pesar de su casi aversión a dicha tarea, pesó más su ser universitario y aceptó. Como también aceptó, años después, formar parte, como un miembro más de la Junta de Dirección. Es el único caso que yo conozco de una persona que haya aceptado esa situación después de haber sido Director. Pero es que a Juan no le importaban ni los cargos, ni el protagonismo. Le importaba la Universidad y siempre estaba dispuesto a poner su granito —o más— de arena.

En cuanto a su investigación, de la cual hablaremos por agrupaciones temáticas o por materias los diferentes miembros del grupo, sólo señalar que el doctor Martínez Marín navegó certeramente por campos muy distintos, pero siempre lo hizo intentando, y yo creo que lográndolo, relacionarlos, buscando sus conexiones, esas conexiones que le permiten llegar a un conocimiento del lenguaje más completo y coherente, de ahí que la división por materias a la que me he referido, a veces haya sido complicada¹.

Para terminar, por favor, no olviden que el edificio que construyó Juan se hizo combinando la honestidad, la sencillez, el trabajo, el compañerismo y el amor en su sentido más amplio.

1. A modo de colofón, la última parte de esta transcripción de la mesa redonda incluye una bibliografía cronológica de las obras del profesor Martínez Marín que constituye un necesario complemento a las distintas intervenciones.

Gracias Juan por tantas cosas. Gracias a todos por escuchar este casi lamento.

A continuación intervendrán los diferentes miembros del grupo como ya señalé anteriormente².

1. PUBLICACIONES SOBRE SINTAXIS Y CRÍTICA LITERARIA

Jacinto Martín Martín

Los magníficos trabajos del profesor Martínez Marín deberían ser republicados en un libro-homenaje que haría justicia a tan querido amigo y que serviría como información utilísima a todos cuantos nos dedicamos a la difícil tarea de explicar Lengua Española.

Vamos, en primer lugar, a reseñar tres de sus interesantes trabajos: 1. *Sintaxis y Paradigmática (con especial referencia a la lengua española)*. 2. *Verbos pronominales con incremento prepositivo en español*. 3. *Semántica y Sintaxis en las «oraciones interrogativas indirectas» del español*.

– «Sintaxis y paradigmática (con especial referencia a la lengua española)»

En este artículo se nos informa de la evolución de la Sintaxis paradigmática, siempre a remolque de la morfología y de la fonología de corte estructuralista. El concepto de paradigma sintáctico surge con el lingüista F. Danes³ en la segunda época de la Escuela de Praga. Se reconocía así un nuevo enfoque de los hechos sintácticos, que la teoría saussureana no consideraba, pues su análisis era exclusivamente sintagmático. La nueva visión analizaba en las construcciones gramaticales del texto *las variantes del discurso y las invariantes del sistema*.

Según E. Coseriu⁴, fue la fonología del Círculo lingüístico de Praga el modelo de la gramática, así que el nacimiento de la Sintaxis paradigmática no se produce hasta bien entrado el siglo XX, sin olvidar los antecedentes de la gramática grecolatina, la de los gramáticos-pedagogos del siglo XVI y la de determinados gramáticos de los siglos XVIII y XIX.

2. Debe quedar constancia de que Jorge Molero Huertas, otro discípulo del profesor Martínez Marín y también miembro de nuestro grupo de investigación, no pudo asistir a este acto por razones inevitables.

3. El término aparece en el estudio titulado «A three-level approach to syntax», publicado en TLP, I, 1964.

4. COSERIU, E., *Lecciones de lingüística general*. Madrid, 1981.

Pero, ¿qué consecuencias se derivan de la creación de la misma? El profesor Martínez Marín, siguiendo las teorías del lingüista rumano Sorin Stati⁵, nos señala las siguientes:

1. El estudio sintáctico ha de manejar *entidades invariantes y entidades variantes*.
2. Aparecen conceptos fundamentales como los de *microestructura, macroestructura y cadena de macroestructura*.
3. Se crea el término *enunciado o comunicación autónoma* (no tuvieron aceptación, sin embargo, los términos *sintaxema y alosintaxema*).

Con independencia de las teorías de Stati, en el ensayo se marcan otros resultados importantes para la posterior concepción de la Sintaxis. Así:

1. La distinción entre *categorías funcionales y categorías formales*.
2. La creación de los términos *suplemento o complemento oracional, complemento del adjetivo* (desarrollado por I. Bosque⁶), *sintagma, verbo atributivo* (preferible a copulativo), *proposición, transpositor* (sin la distinción *que1, que2 o doble transpositor*).
3. Aparecen, por último, nuevos enfoques de la función *aposición*⁷ y de las oraciones subordinadas como simples variantes de una función dada.

– «Verbos pronominales con incremento prepositivo en español»

Uno de los temas de la gramática española más atractivos en las últimas décadas ha sido el de las *construcciones pronominales*, es decir, el de aquellas construcciones en que un verbo se presenta acompañado de las formas correspondientes de los pronombres denominados reflexivos.

El profesor Martínez Marín clarifica el tema (ya intuido en el D.U. de María Moliner), de forma que lo deja perfectamente dispuesto para ser conocido sin problema alguno por cualquier alumno o estudioso del tema.

Las acertadas conclusiones del artículo pueden resumirse en:

1. Los pronombres acompañantes no pueden ser considerados reflexivos, pues no pueden alternar con entidades paradigmáticas equivalentes.

5. STATI, S., *Teoria e metodo nella sintassi* Bolonia, Il Mulino, 1972 (ed. orig. rum. 1967)

6. BOSQUE, I., «El complemento del adjetivo» en LEA, V, 1983.

7. MARTÍNEZ GARCÍA, J. A., «Las construcciones apositivas en español», en *Philologica Hispaniensi in honorem Manuel Alvar, II*. Madrid, Gredos, 1985.

tes como, por ejemplo, los pronombres personales. De ahí que sea erróneo interpretar estas oraciones como reflexivas, pues no existe en ellas ni el objeto directo, ni el objeto indirecto. Lo característico de estas construcciones es que presentan un verbo pronominal que se construye con suplemento.

2. Ramón Trujillo⁸ señala el carácter de elemento soldado al verbo regente y el de léxico-diferenciador que tiene la preposición en estas construcciones.
3. Siguiendo las teorías de Cartagena⁹, se etiqueta a estas estructuras como intransitivas pronómino-preposicionales. Esta tesis puede ser rebatida si atendemos al concepto de transitividad expuesto por Lamíquiz¹⁰, para quien un verbo transitivo no es más que un verbo semánticamente incompleto que necesita del complemento directo o del suplemento (considerado como su variante combinatoria). Así pues no puede aceptarse para todos los verbos pronominales la consideración de intransitivos, pues pueden llevar suplementos. Recuérdese que según González Calvo¹¹ cabría incluso distinguir entre suplemento directo y suplemento indirecto: *Desconfía de ese tipo / El padre advirtió a su hijo del peligro.*
4. Estas construcciones se pueden clasificar en:
 - a) Verbos pronominales con suplemento: *Se ha disgustado con él.*
Verbos pronominales sin suplemento: *Se ha disgustado mucho.*
 - b) Verbos pronominales con suplemento: *Ya no se dedica a eso.*
Verbos homófonos no pronominales transitivos de complemento directo: *Dedicó su vida a los demás.*
 - c) Verbos que siempre son pronominales sin el correspondiente doblete *no pronominal del tipo *enseñarse con / *enseñar - zafarse de / *zafar - enfrascarse en / *enfrascar.*
 - d) Verbos que pueden presentarse con más de una preposición: *comprometerse a / comprometerse con / comprometerse en.*

– «Semántica y sintaxis en las oraciones interrogativas en español»

8. TRUJILLO, R., Notas para un estudio de las preposiciones españolas. Thesaurus (BICC), XXVI, 1971.

9. CARTAGENA, N., Sentido y estructura de las construcciones pronominales en español (Concepción, Publicaciones del Instituto Central de Lenguas de Concepción, Chile, 1972).

10. LAMÍQUIZ, V., Lingüística española. Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla, 1975.

11. GONZÁLEZ CALVO, J. M., La oración simple Arco Libros, Madrid, 1993.

Después de partir del concepto tradicional de *oración interrogativa indirecta* como «oración sintácticamente sustantiva de complemento directo y semánticamente interrogativa» y de revisar las teorías gramaticales aparecidas en el Esbozo de la R.A.E.¹² (que llega a distinguir entre interrogativas indirectas: *dime quién viene* y dubitativas: *dime si vino*) y en las gramáticas de Alcina y Blecua¹³, R.Seco¹⁴ y Marcos Marín¹⁵, el profesor Martínez Marín nos hace una nueva propuesta de estudio de las mismas siguiendo básicamente las teorías contenidas en el trabajo de A. Borillo¹⁶.

La nueva propuesta, tras mostrar el perfecto paralelismo funcional con las construcciones con *que*, cuya función no se limita a la de complemento directo, sino que puede ser también suplemento, modificador del sustantivo, modificador del adjetivo o sujeto, distingue:

1. *Sustantivas con que*, semánticamente caracterizadas por su valor veritativo frente a las *interrogativas indirectas con si* (considerado como adverbio relativo, conjunción interrogativa o conjunción dubitativa), analizadas como no veritativas o problemáticas: *Sé que ha venido. / No sé si ha venido.*
2. Las *sustantivas con que* no admiten construcción disyuntiva; sí la admiten las no veritativas o *problemáticas de si*: **Sé que ha venido o no. / No sé si ha venido o no.*
3. El verbo en pasado introduce *sustantivas con que*; las *interrogativas de si* se construyen en futuro: *Hemos sabido que estabas ahí. / Esta tarde sabremos si hay acuerdo.*
4. La construcción modal puede determinar la aparición de *si*: *Quiere saber si contamos con él para el viaje.*
5. La modalidad interrogativa también puede implicar la construcción con *si*: *¿Sabes si ha venido Luis?*
6. El imperativo determina la aparición de *si* o interrogativo: *Di si te parece bien.*
7. Hay construcciones que sólo admiten la presencia de *si*: *Me pregunto si su gesto servirá de algo.*

12. RAE: Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1973.

13. ALCINA, J. BLECUA, J. M., Gramática española. Ariel, Barcelona, 1975.

14. SECO, R., Manual de gramática española. Madrid, Aguilar, 1968, 9.ª ed.

15. MARCOS, f., Curso de gramática española. Cincel, Madrid, 1980.

16. BORILLO, A., «Remarques sur l'interrogation indirecte en français» en Méthodes en grammaire française, Klincksieck, París, 1976.

8. Los verbos introductores no deben limitarse a los señalados en el Esbozo de la RAE, sino que los lexemas verbales deberían ampliarse con formas como: Aclarar, averiguar, comprobar, considerar, vigilar, votar, entre otras.
 9. Hay construcciones finales y nominales que pueden introducir también estas construcciones: *Me ha llamado para saber si ha venido Luis. / Respecto al tema de si subía o no la gasolina...*
 10. Las interrogativas directas e indirectas deben equipararse (Vid. Baker¹⁷ y Langacker¹⁸). En las primeras simplemente se omite el verbo performativo: *Dime qué quieres. / ¿Qué quieres?*
- «Lenguaje de la novela y variación lingüística (a propósito de *La fuente de la edad* de Luis Mateo Díez)»

En este artículo recogido en el libro-homenaje al profesor Gallego Morell, se distingue entre la lengua general y la lengua literaria. El estudio realizado sobre *La fuente de la edad* de Luis Mateo Díez (1986, premios de la Crítica y Nacional de Literatura) insiste en la presencia de «variantes léxicas» y «variantes gramaticales» del dialecto asturleonés. Entre éstas destaca las siguientes: a) *Donde + nombre propio: donde Chon.* b) *Sólo + verbo + que + infinitivo: Sólo hacen que lamentarse.* c) *Forma verbal en -ra con valor de pasado: como viuda quedara mi madre.* d) *Uso del condicional por imperfecto de subjuntivo: ... Si así sucedería.* e) *Infinitivo con valor de imperativo: Dejar que me sitúe.* De la variantes léxicas señala las siguientes: a) *Diminutivos en -ín.* b) *Léxico geográfico del tipo «brañas», «cordal», panda», «médulas».* c) *Voces de la flora y la fauna: «Plágano», «megrilla», «saúco», «garrafo», «jato», «zapiguera».* d) *Formas relacionadas con la cultura material o espiritual: «Compango», «chiscón», «chueca».*

Las variaciones diatópicas y diastráticas pueden ser recogidas como material vivo, enriquecedor, de la lengua literaria que las usa sometiéndolas a la función estética que el hecho literario comporta.

- «Algunos aspectos de la adjetivación en *La destrucción o el amor*, de V. Aleixandre, a la luz de la gramática generativa»

17. BAKER, C. L., «Notes on the description of English questions» en *Foundations of Language*, 6, 1970.

18. LANGACKER, R., «French interrogatives revisited» en *Generative Studies in Romance Languages*, Casagrande y Saciuk, eds. 1972.

El estudio realizado en honor al profesor Emilio Orozco Díaz destaca por la caracterización de la noción de *desvío*, como propia del hecho literario. Siguiendo los estudios de J. P. Thorne¹⁹, marca la lengua literaria como *contragramática*, término acertadísimo, poco usado. El poeta crea una nueva lengua dentro de la lengua general, que comporta las reglas de selección en los sintagmas nominales. En este sentido se desarrolla el trabajo atendiendo a: La regla de selección del sintagma nominal con el rasgo + - animado y la regla de selección + - humano.

2. LA OBRA DE INVESTIGACIÓN LEXICOLÓGICA DE JUAN MARTÍNEZ MARÍN

Heraclia Castellón Alcalá

La estela que nos ha dejado la pérdida de Juan Martínez Marín es profunda e impercedera; contemplando esa estela se nos dibuja nítidamente la figura de un hombre *bueno*, en el más machadiano y auténtico sentido de la palabra. Ha sido mi maestro, y su generosidad y discreción son para mí el paradigma de lo que un discípulo puede esperar de la persona que lo guía en el camino de su estudio. Siempre afable, siempre dispuesto, yo sabía que podía contar con él; su permanente actitud de apoyo y sus constantes palabras de ánimo y aliento permitieron que mi trabajo avanzara y esquivara los nublados y vaivenes que se experimentan en los inicios. Para mí no ha sido sólo el director de mi tesis doctoral: ha sido y será un referente personal, con el que estoy en deuda, y del que tengo grabadas su permanente actitud apacible, su bondad, su sencillez y su absoluta falta de malicia: no era amigo de habladurías ni de intrigas; la verdad y la autenticidad se desprendían de su trato leal; nunca corregía altivamente, sino que mostraba con cierta timidez otras posibilidades y enfoques. A Juan Martínez cabría aplicar sin pecar por el exceso muchas de las cualidades de las que Don Quijote decía estar él mismo adornado: «Valiente, comedido, liberal, biencriado, generoso. cortés, atrevido, blando, paciente, sufridor de trabajos» (II, L).

Su temprana desaparición nos hace valorar con meridiana luz el privilegio de haberlo tratado y respetado, y a la sensación de orfandad que provoca el que nos haya abandonado repentinamente, se antepone la gratitud que le debemos por tantas cosas como nos dio. Por eso no es ocioso en modo

19. THORNE, J. P. , «Gramática generativa y análisis estilístico» en J. Lyons , *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid, Alianza Editorial, 1975

alguno recurrir a Jorge Manrique en este recuerdo emocionado de un entrañable maestro fallecido que vivirá en nuestro afecto y reconocimiento: «que aunque la vida perdió / dexónos harto consuelo / su memoria».

En su tarea investigadora se pueden reconocer muy variadas y ricas esferas de aplicación; precisamente una parte importante de su trabajo se ha dedicado a la lexicología. Recordemos en sus propias palabras lo que le alentaba en todo su quehacer:

«Me guía el ideal que inspira el trabajo del profesor universitario, y que se corresponde con una de las funciones fundamentales de la Universidad: La transmisión del conocimiento científico para conseguir personas cada vez mejor formadas y por consiguiente, más seguras y responsables en su desenvolvimiento en la vida».

Aquí en esta parcela lexicológica encontramos pues una serie de aportaciones muy fecundas que nos permiten valorar la solidez de su tarea investigadora y docente, y que abarcan distintas coordenadas desde la perspectiva histórica por ejemplo, a la del estudio léxico de alguna variedad dialectal, local, como es la del habla de Jaén, entre las hablas andaluzas. También fueron objeto de sus investigaciones los lenguajes especializados, como el periodístico, el administrativo y el científico. Hagamos ya un recorrido por sus diversos trabajos.

- Dentro de esa perspectiva histórica se nos muestra el artículo «El léxico español de la ciencia y de la técnica en el reinado de Carlos III. Introducción a su estudio», incluido en el volumen colectivo «De la Ilustración al Romanticismo». Con este trabajo nos acerca a descubrir el impulso que el español experimentó en el periodo dieciochesco de la Ilustración, y particularmente su repercusión o su reflejo lexicográfico. Lo aborda a partir de mostrar un aporte abundante de bibliografía, de estudios. Remarca la carencia de un vocabulario científico de que adolecía la lengua española desde el Renacimiento, frente a su riqueza léxica en otros ámbitos, como el literario o el del sentimiento. Subraya asimismo la vitalidad del saber en el siglo XVIII, momento fértil en novedades léxicas, particularmente en el dominio relativo a la historia natural. Quiere ser una aportación al estudio del crecimiento del léxico español en el siglo XVIII, en donde reconoce quedan aún muchos problemas de estudio por responder. Como autorizadas voces de apoyo recoge en este artículo las ideas y explicaciones de los propios ilustrados, desde los más conocidos e importantes, como Mayáns, a los autores de trabajos más remotos y específicos, con una visión a la vez erudita y de atractivo acercamiento al asunto tratado.

Dirige su mirada a los conjuntos lexicográficos de carácter técnico, enciclopédico, que abarcaban las áreas léxicas que el primer diccionario académico, el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739), dejaba fuera. Explica la aparición de la obra de Esteban de Terreros, el *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes* (1786-1789), que surge al no llegar a materializarse el proyecto que la Academia barajaba de elaborar un repertorio lexicográfico de este tipo, técnico. Explica la importancia de esta obra de Terreros, que destaca por el número de voces que incluye, así como por el método seguido, y lo ejemplifica rastreando numerosos términos de la medicina —más de cien—. Sí apunta un trabajo por desarrollar en este espacio: «Comprobar el grado de generalización en su época de los vocablos científicos que en él se recogen». Continúa estableciendo una comparación entre el diccionario de Terreros y la edición del Diccionario de la RAE de 1780, registrando como el primero alberga de modo más amplio este material léxico. Tras toda esta suma de datos y explicaciones, concluye destacando la importancia para el idioma de este periodo histórico: «Son hechos estos que nos indican a las claras la especial situación por la que atravesaba el léxico español en el siglo XVIII en general, y en el periodo que estamos observando en particular, situación en que, por diversas vías, aparecen pruebas de enriquecimiento, de crecimiento, tal y como revelan los repertorios lexicográficos de la época, y en consonancia, por otro lado, con el dinamismo de la vida española en el periodo de la Ilustración».

- Enmarcado en el enfoque diatópico aparece otro trabajo de ámbito lexicológico, «El español de Jaén en el conjunto de las hablas andaluzas», conferencia dictada en un Congreso, «Jaén siglos XVIII y XIX», y recogida en las correspondientes actas. Tras situar el contexto de los estudios sobre las hablas andaluzas (y no compartir la reivindicación hecha por algún sevillano de que se considere el habla andaluza —entiéndase «sevillana»— como oficial con el castellano), repasa los rasgos fonológicos definidores de la variedad andaluza. En cuanto al léxico, destaca alguna de sus tendencias: la abundancia del sufijo diminutivo lexicalizado (con ejemplos del vocabulario del olivo: Esparraguillo, estaquilla); la pervivencia de arcaísmos (como algunos mozarabismos: almatriche «reguera», acibuche «olivo silvestre», almáciga «vivero», almoraduj «mejorana»); los préstamos de origen aragonés, catalán o murciano en la zona oriental, como es el caso de los sufijos -ete o -ico. Señala cómo precisamente las diferencias léxicas pueden marcar áreas lingüísticas distintas dentro de una provincia. Identifica un

rasgo fonético bien ligado al habla jiennense, el mantenimiento de la velar con una pronunciación vibrante característica, lo que le ha valido el apelativo de la «tierra del ronquido»; aclara que la causa parece ser —a falta de un estudio que lo precise adecuadamente— el «ronquido característico» (un aeh faríngeo) que emplean todavía los hablantes de edad avanzada y de las clases populares en algunas comarcas».

Es claro para el profesor Martínez Marín que las peculiaridades del habla de Jaén están ligadas a las circunstancias históricas, al hecho de que la reconquistasen castellanos, lo que hace que «Jaén mire más al centro y norte de España que al sur». A partir de lo recogido en el ALEA y de los trabajos del profesor Antonio Llorente, señala cómo la zona oriental andaluza manifiesta la influencia de Albacete y Murcia, «como consecuencia del factor histórico-geográfico»: el noreste de Jaén perteneció a la Orden de Santiago, como la Albacete, de ahí las coincidencias léxicas entre esta zona de Jaén y del habla albaceteña y murciana, como los términos *cuerva* (bebida hecha con agua, vino blanco, azúcar y limón, que no faltaba en las bodas de la zona), *mamperlán* (parte anterior de madera de los peldaños de las escaleras de obra), *apechusques* (instrumentos o útiles para un trabajo dado), o *barbacana* (muro bajo para sentarse que rodea ciertas plazas); este último término llega hasta el centro de la provincia. Ilustra las diferencias léxicas entre los hablantes de las distintas provincias andaluzas con algunas muestras: «lo que para un sevillano es cauce «*acequia madre*» para un granadino es *acequia*, o lo que para un gaditano es *candela* «*lumbre*», para ciertos cordobeses y jiennenses es *chisco*».

Parte de diferenciar el territorio de la provincia en tres áreas léxicas: la central, más amplia, emplea el léxico del andaluz oriental, con términos como *guizque* (aguijón de la abeja), *orilla* (cantero del pan), *cherro* (becerro, ternero recental), *florecido* (enmohecido), *noguera* (nogal) o *mantón* (tendal). Una segunda zona sería la zona suroccidental que linda con Córdoba, por la que pasaría la línea de separación de las dos Andalucías, a la que pertenecen pueblos como Porcuna, Alcaudete y Alcalá la Real: «*presenta rasgos definidos que la hacen ser lingüísticamente no oriental*»; aquí se encuentran las localidades que emplean la forma *olivo* y no *oliva*, vocablo este último que es el más general de la provincia, o que emplean términos como el citado *chisco*, «*lumbre*». Otra distinta, el área del noreste, de influencia murciana y albaceteña en algunos vocablos, «*algunos de los cuales originalmente aragoneses*»: *solaje*, heces del vino o el aceite; *güña*, butifarra; *chepado*, jorobado; *baladre*, adelfa; *melón de agua*, sandía).

Marca la diferencia entre la modalidad lingüística media o media/ culta y la popular, con vocablos con elementos protéticos (*asentarse*, *estrébedes*) u

otros (*regüeldo* «eructo», *jarca* «grupo de personas de varia condición, pandilla», *blincar*)²⁰. Llama la atención su propuesta de atender en la enseñanza a las distintas variedades de la lengua, desde las dialectales a las técnicas (administrativas, científicas) o sociales; así, la «idea clave» es «*conseguir que el reducido cuerpo que una lengua materna suele tener en el medio familiar o local se ensanche*». Para ilustrar cómo han de cuidarse esos aspectos en la enseñanza de la lengua, relata una sabrosa anécdota: en épocas de escasez de agua, al recomendárseles a unos extranjeros que «mirasen por el agua», éstos cumplieron con diligencia sin alcanzar a entender por qué debían contemplar cómo caía el agua de sus grifos.

- Un área geográfica bien alejada y distinta es la que lo ocupa en otro trabajo de índole diferente: «El lugar del hispanismo asiático en la lingüística española», en las *Actas del III Congreso de Hispanistas de Asia* (1993, págs. 264-269). Recorre aquí los trabajos de los hispanistas de ese continente, y repasa los avatares de la lengua española y de su enseñanza y estudio en esos países. Ofrece datos muy precisos al respecto, en particular sobre Japón, China y Corea: Los centros en los que se aprende, o los derroteros que por aquellas latitudes orientan el hispanismo asiático, que son básicamente los temas relacionados con la enseñanza del español, así como el estudio de la lengua con enfoque descriptivo (gramática, léxico, el español en Europa y en América...). Ha habido un momento en que se ha producido el desarrollo de estas actividades: «Ha sido durante el siglo XX y sobre todo en las últimas décadas cuando la presencia de la lengua española en Asia ha adquirido relevancia, como lo ponen de manifiesto dos hechos, entre otros: En primer lugar, el relieve y pujanza alcanzados por su enseñanza en varios países (Japón, Corea, China, sobre todo, y en menor escala también en Tailandia, India, Filipinas y Hong Kong); en segundo lugar, al nivel al que ha llegado la lingüística española en algunos de esos países, nivel que raya a gran altura en el caso de Japón, como lo prueba la producción lingüística resultante tanto en el ámbito de la investigación didáctica (enseñanza del español) como en el de la investigación descriptiva». Tras este periodo de expansión, el resultado es que la lengua

20. Advierte con todo que «nos encontramos con formas que pertenecen al gran fondo del léxico popular español y que, por consiguiente, pueden hallarse en otras zonas del mundo hispánico: así por ejemplo, *regüeldo* (recuérdese que esta es una palabra característica de Sancho panza en el Quijote) y *jarca* son usadas por algunos personajes populares leoneses en la novela del Premio Nacional de Literatura 1987, Luis Mateo Díez “La fuente de la edad”».

española en Asia, como materia de estudio, «ha dado lugar a una investigación de gran altura, delineándose varios campos como más importantes: enseñanza y descripción del español (y en menor escala, historia de la lengua). Esta actividad ha tenido como impulso fundamental el funcionamiento de Asociaciones de hispanistas, que crearon también en su momento diversas revistas que han sido cauce y estímulo importantes». Entre ellas son muy destacables la Asociación Japonesa de Filología Hispánica, o el Círculo de Estudios de Lingüística de Tokio, entre otras en Japón; o la Asociación Coreana de Hispanistas y la Asociación de Didáctica del Español de China.

- Con otra serie de trabajos aborda la explicación de algunas variedades especializadas o técnicas. Se trata, por ejemplo de «El lenguaje periodístico. Notas historiográficas y de caracterización», en que da forma escrita a un trabajo preparado como conferencia para los cursos de verano de la Universidad de Valladolid 1991.

Advierte de la escasez de estudios sobre el lenguaje de la radio o la televisión. No lo considera en sí mismo un lenguaje especial, dado que no debería apartarse de la lengua común: «Por su propia naturaleza el discurso periodístico no puede constituir un lenguaje especial, pues está pensado para llevar la información a los ciudadanos en general». Defiende y justifica algunos usos lingüísticos que se han reprochado a los textos periodísticos, como el del llamado «condicional de la conjetura», por entender que puede estar justificado ya que «el condicional es un procedimiento del discurso indirecto que se emplea cuando el hablante prefiere la perspectiva de lo hipotético a la de lo real». O igualmente el uso de la forma en *-ra* con valor de pasado de indicativo, «que puede tener su explicación, entre otras causas, en la necesidad que tiene la lengua periodística de disponer de varios procedimientos para la expresión del pasado», como también en la tendencia a especializarse en construcciones como punto de partida del tiempo: «La moda se extendió por España igual que lo *hiciera* por otros países de Europa», «Ha transcurrido casi un siglo desde que se *inaugurara* el museo una primavera de 1902». Su posición sobre este tipo de empleos lingüísticos es que «consisten en recursos creados por las necesidades de este tipo de comunicación, unas veces desarrollando una posibilidad del sistema, otras recuperando o extendiendo lo que ya estaba en algunas modalidades de la lengua».

Enumera algunos de los procedimientos lingüísticos característicos de los textos periodísticos informativos y de opinión. Observa el empleo en los titulares de los elementos fraseológicos para «captar la atención», y en el cuerpo del texto como elemento estructurante de apertura o cierre, según su posición; sostiene que el uso de expresiones fijas se revela como uno de los procedimientos que más viveza, expresividad y frescura dan a la lengua periodística: «El Parlamento Europeo *se lava las manos* en su condena del

racismo y la xenofobia»; «José María Aznar considera que no es un buen momento para poner *al Gobierno contra las cuerdas*».

Apunta también un fenómeno que se debería cuidar: El empleo de términos técnicos en los textos periodísticos, que considera que no se presenta con la claridad requerida, que no se facilita su comprensión al lector; defiende que se den las aclaraciones de su significado al lector en el propio texto, sobre todo necesarias en el caso de lenguajes como el jurídico, «tan directamente relacionado con la vida de los ciudadanos en general». Se refiere también a un serie de usos gramaticales desviados que se pueden encontrar en estos textos, como pueden ser la preferencia por el rodeo, u oraciones impersonales incorrectas («No permitiremos que se *empleen* a las mujeres para embellecer una institución totalmente machista», o «los proyectos que se *esperan* inaugurar en 1992»), o también los empleos preposicionales desacertados (dequeísmos, etc.: *Prohibir de que, suponer de que*).

- El artículo «*El "léxico técnico" en el español del periodismo escrito*» supone un paso más en este fenómeno que le interesaba especialmente: el léxico técnico (de uso especializado) en la prensa; lo presentó primeramente como comunicación en el Simposio de la Sociedad Española de Lingüística de 1991 en Granada. Realiza su estudio a través del análisis pormenorizado de sesenta lexías en cinco periódicos, tanto locales (*Ideal* de Granada) como nacionales (*ABC, El País, El Independiente, El Sol*). Comprueba que no se suele ofrecer la necesaria aclaración de su significado dentro del texto periodístico. Así debería hacerse desde un punto de vista comunicativo, pues «*el mejor periodismo es el que adopta la práctica de explicar el significado de los tecnicismos*». Identifica los procedimientos habituales de formación de los elementos de este léxico: compuestos sintagmáticos (*prestación social sustitutoria, título público, acción popular, canal iónico*), derivación (*competencial, procedimental, polimerización, superconductor*), extranjerismos (bien crudos, como *chip, holding, software, vips*, bien con un alto grado de penetración²¹, que crean formas híbridas, como *subholdings*), a la vez que reclama tanto una actuación reguladora en la «esfera del español del periodismo» que fije los términos en el caso de parejas de variantes (*polímeros-polímetros*), como orientada a «formar profesores y profesionales de la información».
- Contamos igualmente con otro artículo del profesor Martínez Marín que se nos revela de marcado interés. Se trata del trabajo «El lenguaje

21. En su opinión, si se quieren evitar los extranjerismos crudos, eso no ha de implicar «una desfiguración tan grande del elemento adaptado que haga perderse el carácter de biunivocidad o internacionalidad propio de los términos científicos».

administrativo. Descripción y norma», aparecido en la revista *Lingüística Española Actual* (XIX, 2, págs. 215-228, 1997); procede de una conferencia previa pronunciada en la Universidad de Valladolid en 1993.

Supone un paso hacia adelante en esta índole de estudios, por determinar nuevos criterios con los que elaborar el análisis del lenguaje administrativo; adopta ya la perspectiva o el «enfoque comunicativo» para abordar una descripción de este lenguaje especializado, el administrativo. Parte de las afirmaciones del lingüista alemán Theo Bungarten, quien había postulado la necesidad de un nuevo estudio de los lenguajes especializados, que superase los planteamientos puramente lexicalistas. Es este un giro esencial en la perspectiva explicativa y descriptiva²², que se abre a nuevos modelos explicativos, como son los pragmáticos o los del análisis del discurso, hoy definitivamente asentados. Pasa revista a la bibliografía específica, procedente tanto de lingüistas como de las publicaciones normativas de la propia Administración Pública, en un despliegue de información y de referencias bibliográficas en verdad variado e ilustrativo. Expone los rasgos definidores de esta variedad lingüística (léxicos, morfológicos). Frente al prejuicio más extendido, sí es partidario del uso de los elementos fraseológicos en los textos administrativos, y lo defiende por entender que «la fraseología de las lenguas no es la simple hojarasca que parecen entender algunos, sino que consiste en elementos de una extraordinaria importancia[...]: puede decirse que estos elementos son ramaje y hojas de los que dependen muchas veces características importantes del fruto de la comunicación». Subraya aquí también una vez más la importancia de atender a este lenguaje en la investigación y en la enseñanza, otra muestra inequívoca de su profunda preocupación y de su interés por lo relativo a la docencia del lenguaje como materia o disciplina académica.

3. PUBLICACIONES EN EL CAMPO DE LA LEXICOGRAFÍA DEL PROFESOR JUAN MARTÍNEZ MARÍN

M.^a del Carmen Ávila Martín.

Agradezco en primer lugar a los organizadores de estas X Jornadas sobre la enseñanza de la Lengua Española la oportunidad que se nos brinda para realizar este homenaje público al profesor de esta Facultad D. Juan Martí-

22. Para mi trabajo ha sido esencial en extremo, pues el propugnar estos nuevos criterios determinó que yo siguiera este enfoque en la elaboración de mi tesis, precisamente sobre el lenguaje administrativo.

nez Marín, por el que sentía un gran respeto y aprecio. Tengo la certeza de que las manifestaciones de gratitud hacia las personas que estimamos deben hacerse en vida, y no cuando ya no se está entre nosotros. A mí me queda el recuerdo de haberme despedido del profesor Martínez Marín por última vez en un acto académico, la lectura de una tesis doctoral, y por tanto en su labor académica, como desde el primer día que lo conocí allá por el curso 78-79, año en que además estrenábamos esta Facultad de Filosofía y Letras.

Voy a presentar la labor desarrollada por el profesor Martínez Marín en el ámbito de la Lexicografía, línea de investigación que había sido introducida por el profesor Julio Fernández Sevilla en el Departamento de Filología Hispánica de esta Universidad a finales de los años setenta. Esta línea de trabajo se convirtió en una parte importante de su labor docente e investigadora, aunque también dedicó su interés a otras muchas disciplinas que se dedican al estudio de la Lengua.

No quiero, por otro lado, dejar de señalar su magisterio en la enseñanza de la Gramática del español a muchas generaciones de profesores de Lengua Española, con mesura y en su justo término frente a los dogmatismos gramaticales en unos años en los que los estudios de gramática eran el centro de la enseñanza de la lengua aunque ya se estaba propagando la idea de que enseñar lengua debía abarcar otros ámbitos de estudio que estaban descuidados.

Para mí Juan fue una persona generosa y asequible que siempre ofreció a sus alumnos la posibilidad de iniciarse en los caminos de la investigación al mismo tiempo que fomentaba la reflexión sobre el uso lingüístico. Recuerdo de aquellos primeros años la colaboración para la realización de encuestas para comprobar la situación del sintagma *esta agua*.

Aquellos trabajos de iniciación me animaron a dirigirme a él para realizar mi memoria de licenciatura que presenté en el año 1982 sobre «Los enlaces extraoracionales», los llamados *conectores* actualmente, y en cuyo análisis destacaban ya las cuestiones pragmáticas. Por supuesto, la sugerencia de abordar aquellos temas me fue propuesta por el profesor Martínez Marín que estaba siempre al tanto de cuantas novedades se producían en el ámbito investigador y que se preocupaba por dar respuesta a las nuevas líneas de investigación que se iban abriendo en aquellos años. No olvidemos que la Pragmática como disciplina lingüística se empezó a desarrollar en la década de los años setenta, aunque sus frutos en la descripción del español nos están llegando ahora.

Igual ocurre con los estudios sobre el léxico. Desde una lingüística que consideraba prioritario el nivel gramatical de la lengua se pasó en la década de los setenta a un enorme interés por el léxico. Juan Martínez realizó incursiones en el estudio del léxico y elaboró un repertorio léxico (con la colaboración de Juan Antonio Moya Corral) *El léxico del olivo y la almaza-*

ra en la provincia de Jaén, Granada, Instituto de Estudios Giennenses, Universidad de Granada, en 1982.

Fue la primera experiencia en recopilación léxica a la que seguiría su labor como redactor del *Gran diccionario de la lengua española*, (dir. Aquilino Sánchez Pérez), SGEL, 1988. En este diccionario tuve la ocasión de colaborar en la redacción de algunas entradas, práctica que me había ser de gran utilidad en trabajos posteriores. La participación en la redacción de diccionarios, actividad que se enmarca en la lexicografía práctica, junto con su interés por los lenguajes especiales y técnicos le animó a afrontar una tarea de la envergadura que supone la elaboración de un diccionario de términos jurídicos, en cuya redacción participé junto con Jacinto Martín y en la que colaboró Jose M.^a Becerra: *El diccionario de términos jurídicos*, Granada, Comares, 1994. Sólo el que se ha enfrentado a la elaboración de un diccionario sabe la ingente cantidad de trabajo que una obra de estas características conlleva. La obra tuvo una gran aceptación entre estudiantes e incluso profesionales del derecho (tuvo varias ediciones) y en ella el reto estuvo en incorporar a un repertorio de carácter jurídico los últimos avances en las investigaciones sobre teoría lexicográfica, técnicas de definición y distribución de la información para una mejor comprensión y consulta de los usuarios a los que iba destinado. La revisión y nueva edición de esta obra, que constituía uno de sus proyectos a corto plazo, ya no podrá contar con su tenacidad y saber hacer en este campo.

Además de la lexicografía práctica, la lexicografía teórica, que se ocupa del estudio de los principios y métodos seguidos en la redacción de diccionarios, constituyó también el objeto de su estudio. Sobre esta materia impartió cursos de doctorado y dirigió varias tesis. En su interés por estos temas no podemos olvidar que la metalexicografía como disciplina que se encarga de la historia de la lexicografía, tipología de los diccionarios, teoría de la organización del trabajo lexicográfico, etc, se constituyó como tal disciplina a finales de los años ochenta, aunque había existido siempre en los prólogos de los diccionarios y en las enciclopedias. Esta nueva disciplina, a la que F. J. Hausmann denominó por primera vez en 1988 metalexicografía tiene como objeto los siguientes dominios: a) la historia de la lexicografía, b) la crítica de los diccionarios actuales; c) el uso real de los diccionarios por parte de los usuarios; d) el estatuto cultural y comercial en los diferentes países; e) la tipología de los diccionarios; f) las funciones del diccionario; g) la teoría del texto lexicográfico; h) la recogida y el tratamiento de las entradas en lexicografía; i) la teoría de la organización del trabajo lexicográfico.

En estos años el auge del estudio de los diccionarios y del léxico es un hecho debido a varias razones que van desde el desarrollo de disciplinas como la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas extranjeras, así como el desarro-

llo de grandes proyectos lexicográficos, pasando por cuestiones más teóricas como el declive de la lingüística de componente sintáctico, y el retorno a planteamientos que han redescubierto del aspecto léxico, aunque esto no suponga naturalmente el abandono del análisis del componente sintáctico.

En 1987 había dirigido la tesis de Ignacio Ahumada *El artículo lexicográfico en el DRAE: la información semántica y gramatical de las palabras léxicas*. A partir de ese momento inicia una colaboración estrecha con este profesor de la Universidad de Jaén que le llevó a colaborar en los Seminarios de Lexicografía Hispánica organizados por la Universidad de Jaén de la que son producto muchos de sus trabajos lexicográficos:

- (1992) «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser»

En este primer seminario abordó el análisis de los diccionarios escolares que había de ser el germen de investigaciones posteriores y que fueron objeto de mi tesis doctoral: leída en mayo de 1997 en esta Universidad: *Los diccionarios escolares en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. Sobre los publicados en España entre 1990 y 1996*.

- (1996) «Los vocabularios andaluces»

Este artículo se ocupa, en una primera parte, de la contribución al estudio de los principales repertorios de andalucismos desde una perspectiva historiográfica. En la segunda parte realiza un análisis de las deficiencias de estas obras y plantea la necesidad de estudios específicos para la elaboración del léxico andaluz y su fraseología.

- (2000) «La lexicografía monolingüe del español en el siglo XIX: la corriente no académica».

La perspectiva historiográfica está presente también en este artículo, en el que aborda la variedad de diccionarios que se publican en este siglo y las razones de esta variedad tipológica en los diccionarios del siglo XIX campo en el que le va a interesar señalar puntos de interés para la investigación pendiente. Este periodo, que califica de brillante para la lexicografía española, está marcado por la superación del criterio restrictivo en la recopilación del material léxico y que tuvo un claro reflejo en el Diccionario de la Academia.

- (En prensa) «La terminología musical en los diccionarios del español. Algunas calas para su estudio»

En este caso, analiza la recepción de los términos musicales en los diccionarios del español. Este análisis se enmarca de nuevo en la metalexigrafía al constituir una reflexión sobre las deficiencias de los diccionarios terminológicos y la necesidad de colaboración entre especialistas de las materias (en este caso los musicólogos) y los lexicógrafos para la elaboración de diccionarios de términos musicales actualizados. Camino en el que de nuevo abre una vía de investigación.

Además de sus colaboraciones en los Seminarios de Lexicografía Hispánica, su preocupación por el análisis y revisión de los planteamientos teóricos en la elaboración de diccionarios se recoge en otros artículos:

- (1992) «Fraseología y diccionarios modernos del español».

En este trabajo revisa el tratamiento de la fraseología en los diccionarios modernos del español (ámbito de estudio que constituirá otro campo de interés que desarrollará en otras publicaciones) y destaca el desigual tratamiento de estas unidades en los diccionarios y la necesidad de su inclusión en ellos.

- (1998) «Cómo introducir los valores pragmáticos de las expresiones fraseológicas en el diccionario».

En este artículo, publicado en gallego, analiza algunas indicaciones de carácter pragmático que de forma intuitiva se recogen en los diccionarios de español, por ejemplo en el *DUE* de María Moliner, y el hecho de que diccionarios más actuales han incorporado indicaciones pragmáticas de una forma más sistemática, como es el caso del *Diccionario Salamanca*. Todavía faltan muchas descripciones pragmáticas del español pero en este artículo están ya marcadas líneas de investigación muy importantes que constituirán objeto de interés hasta nuestros días, y que, en algún caso, siguen abiertas.

La historiografía lingüística, (que le había llevado a proponer su último curso de doctorado en el nombre de Gramaticografía), los aspectos pragmáticos en la descripción del español, la descripción de la terminología del español y el proceso de incorporación de los tecnicismos del español constituyen el centro de interés de sus últimos trabajos, todavía muchos de ellos en prensa:

- (En prensa) «Los adverbios en *-mente* y los diccionarios modernos del español: perspectiva pragmático-discursiva»

El enriquecimiento y la mejora de los diccionarios modernos del español se ha realizado, según señala Juan Martínez Marín, introduciendo noveda-

des especialmente en el campo gramatical, pero escasamente de tipo pragmático-discursivo. En el tratamiento de los adverbios en *-mente* en los diccionarios del español se han seguido diversos criterios, pero no se han tenido en cuenta los criterios pragmáticos discursivos utilizados ya en la lingüística española actual para la descripción de estas unidades. Sólo el *Diccionario Salamanca* incluye la caracterización de «adverbio oracional», y ocasionalmente otros diccionarios también incluyen indicaciones de tipo discursivo sobre el uso de estas formas. Este trabajo llama la atención sobre la insuficiencia de la descripción gramatical en este tipo de unidades y propone su revisión.

– (En prensa) «La terminología musical en el *Diccionario de Autoridades*»

Este estudio da a conocer algunos rasgos característicos del método empleado por la RAE para la inclusión en su primer diccionario de una parte del vocabulario técnico, vocabulario este que, según va revelando la investigación, tuvo para esta institución mayor importancia y alcance de lo que se ha entendido a veces tradicionalmente.

En este sentido realiza un recorrido por el tratamiento de la terminología musical en el primer diccionario de la RAE atendiendo a diversos aspectos de la microestructura y de la macroestructura de esta obra. Analiza así el lugar en que se incluyen los términos musicales, los tipos de definiciones incluidas o en algunos casos la falta de rigor con el que la Academia incluyó estos términos.

Con este recorrido por los trabajos y aportaciones de Juan a la descripción y estudio de nuestra lengua he querido homenajear su labor. Los proyectos de colaboración eran muchos y su momento intelectual era rico y prometedor. Le tengo que agradecer su generosidad y su ayuda en momentos difíciles de desaliento y dificultades. Los que nos quedamos procuraremos continuar su labor.

4. INVESTIGACIONES SOBRE FRASEOLOGÍA DEL PROFESOR JUAN MARTÍNEZ MARÍN

Esteban Tomás Montoro del Arco

La investigación fraseológica ocupó sin duda un lugar muy destacado en el conjunto de la obra del profesor Juan Martínez Marín. Durante el año académico de 1988/89 impartió un curso de doctorado específico sobre fraseología y de 1989 data el primer trabajo al respecto: «Las expresiones fijas de verbo pronominal en español: el tipo *verbo + complemento*

prepositivo». En él nos daba cuenta del gran interés que comenzaba a despertar en la lingüística española a finales de los 80 el estudio de las unidades pluriverbales, tras la superación de la palabra como unidad axial en la descripción lingüística; pero, al mismo tiempo, se lamentaba de la poca atención que había recibido aún en nuestro país. Se hacía eco de la denuncia que a la altura de 1985, tan solo cuatro años antes, hacía el lingüista germano G. Wotjak, quien constataba la escasez de trabajos sobre fraseología referentes al español —a pesar de contar con un pionero en la materia allá por el año 1950 en la figura de un ilustre granadino, don Julio Casares— cuando lenguas como el ruso, el alemán o el inglés contaban desde hacía tiempo con monografías específicas y detalladas. De hecho, las únicas aproximaciones existentes se debían fundamentalmente a lingüistas no hispanohablantes (Dubsky, Skultety, Kurtchatkina/Suprun) o hispanistas que desarrollaban su trabajo fuera de nuestras fronteras (Zuluaga, Tristá)²³.

Dada esta situación, es de agradecer que el profesor Martínez Marín supiera vislumbrar la necesidad de establecer un marco teórico general con el que cimentar lo que tenía visos de convertirse en una fecunda línea de investigación. Su intención fue contribuir a paliar en la medida de lo posible esta desventaja con respecto a otras lenguas y en ello se afanó a través de una serie de trabajos (artículos, contribuciones a congresos, etc.) realizados hasta 1993 que recopiló y publicó conjuntamente, junto a dos inéditos hasta esa fecha, en su libro monográfico de 1996: *Estudios de fraseología española*. Este libro pertenece al conjunto de monografías que marcarán en gran medida la pauta de las investigaciones subsiguientes sobre la fraseología del español²⁴, y con él su autor entra por derecho propio en la nómina de investigadores que en la década de los 90 sentaron las bases actuales de esta disciplina o

23. Se suele decir que la investigación propiamente fraseológica comenzó a principios del siglo XX con los tratados de estilística de Ch. Bally en torno a 1905-1909. Más tarde conoció un gran desarrollo en la labor de los lingüistas de la antigua Unión Soviética que partían de un interés principalmente lexicográfico. En su desarrollo tuvo efectivamente mucho que ver Casares, pues Vinogradov manejó la traducción rusa de 1985 de la Introducción a la lexicografía moderna del granadino, de 1950, y divulgó sus aportaciones a la fraseología incluidas en el capítulo III. Fruto de las relaciones entre los países del ámbito comunista, la antigua República Democrática Alemana también desarrolló esta parcela lingüística para el alemán, y también para el español con las lingüistas cubanas Zoila Carneado y Antonia María Tristá.

24. Nos referimos a Zuluaga (1980) *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Corpas Pastor 1996, *Manual de fraseología española* o Ruíz Gurillo 1997, *Aspectos de fraseología teórica española*.

corriente de estudios lingüísticos²⁵ y que hoy día constituyen una referencia ineludible para los jóvenes —y no tan jóvenes— investigadores.

Desde el primer momento distinguió reiteradamente —y de forma más explícita en su artículo de 1992, «Las expresiones fijas en español: perspectivas teóricodescriptiva y aplicada»— dos facetas muy importantes en el ámbito de estudio de las expresiones fijas: una vertiente teórico-descriptiva y una vertiente más aplicada, aunque basada en la anterior. De hecho, podemos clasificar sus trabajos según esta pauta e incluso observar un consecuente predominio del interés por la primera vertiente en sus trabajos anteriores a 1996, frente a una mayor preocupación por la segunda en la etapa que sigue a la publicación de sus *Estudios*: una buena aplicación sólo podría ser garantizada con una descripción teórica previa.

Dentro de la primera vertiente, hemos de destacar, en primer lugar, el artículo ya citado arriba de 1989: «Las expresiones fijas de verbo pronominal en español: el tipo *verbo + complemento prepositivo*». Como se comprueba en el título, se aproxima a la descripción de un tipo particular de expresión fija. Para ello señala la existencia de al menos tres puntos de vista pertinentes: el formal (con especial hincapié en el fenómeno de la «fijación»), el semántico (en particular, la «idomaticidad») y el pragmático-discursivo, distinción metodológica tripartita que aplicará y desarrollará en sus siguientes trabajos. Concretamente, en 1990 («Las expresiones fijas y la relación de antonimia») se centra en la minuciosa determinación de una clase tipológica especial de expresiones fijas, de entre las varias que podrían distinguirse, constituida por unidades que presentan entre sus componentes dos lexemas antónimos (del tipo de *a diestro y siniestro*, *dar la callada por respuesta*, etc.). En el artículo de 1995 «Las expresiones fijas en español: aspecto morfofuncional y discursivo» advierte de la distinción entre los planos oracional y discursivo, y de las diferentes funciones que los fraseologismos desempeñan en ellos. Así, comenta la pertinencia de la distinción entre «locución» y «enunciado fraseológico» y detalla una tipología de posibles modificaciones que pueden experimentar las unidades fraseológicas al insertarse en el discurso. Pero será en su trabajo de 1996 «Fraseología y pragmática (con especial referencia a la lengua española)» donde trate con especial énfasis la necesidad de estudiar aspectos concretos del nivel pragmático como la relación de las unidades fraseológicas con los participantes, su uso en situaciones particulares de comunicación o su carácter vehicular de expresión de ciertos comportamientos estereotipados socialmente. Con esta reivindicación del análisis pragmático de las unida-

25. Nos referimos, entre otros, a Mario García-Page, José Luis Mendívil Giró, Gloria Corpas Pastor, Leonor Ruiz Gurillo, etc.

des fraseológicas conseguía dirigir la atención sobre un campo necesitado de estudios, el del discurso, y abrir nuevas perspectivas de investigación. Por último, en armonía con el carácter programático de sus primeros estudios, hay que destacar su trabajo de 1991 «Las expresiones fijas verbales en el habla culta de Caracas», que refleja su intención de estimular el conocimiento de la fraseología del español a todos los niveles: no podía descuidar una realidad tan importante como la especificidad de las variedades del español hablado al otro lado del Atlántico. Representa una avanzadilla de lo que era un propósito mucho más ambicioso: mejorar nuestro conocimiento del español en América a través de uno de los componentes que más íntimamente relacionados están con la especificidad cultural de las comunidades lingüísticas. Por último, hemos de reseñar brevemente dos trabajos, de la segunda época pero que se adscriben a esta línea teórico-descriptiva, que inciden sobre unidades de tipo periférico para la fraseología: por un lado, en «Las unidades léxicas complejas en español: aspectos teóricos y descriptivos», de 2000, nos ofrece una visión de las unidades pluriverbales con función nominal desde la perspectiva de la lexicología, de forma que destaca esa interfaz entre el léxico y la fraseología tan difícil de resolver; en el segundo, inédito, «Las colocaciones léxicas en español» se ocupa de un tipo de unidades menos centrales para la investigación fraseológica durante mucho tiempo, dada su nula idiomatidad y escaso grado de fijación, haciéndose así eco de nuevas investigaciones que estaban dando ya sus frutos y quizá como contrapunto a la mayor atención dispensada a unidades más centrales como las locuciones en sus estudios anteriores.

Dentro de la segunda vertiente podemos distinguir claramente dos campos: por un lado, los trabajos de «fraseografía» teórica, usando el término que parece haberse consolidado para designar los estudios dirigidos a estudiar la vinculación de la fraseología con la elaboración de diccionarios; por otro lado, los trabajos de «fraseodidáctica del español», es decir, aquellos encaminados a mejorar la enseñanza de la fraseología, considerada como un componente más de la lengua española.

En el primer grupo, tenemos un importante trabajo de 1991 titulado «Fraseología y diccionarios modernos del español», recogido en el libro de 1996 y, por tanto, perteneciente a la primera época. Destaca especialmente porque es uno de los primeros lexicógrafos que se ocupa teóricamente de la especial dificultad que entraña el tratamiento de unidades fijas en el diccionario. En este trabajo, aparte de reflexionar sobre el lugar, las marcas o el significado de las expresiones fijas en algunos diccionarios del español, se ocupará de un aspecto formal fundamental: tomando una expresión de Manuel Seco, aplica la expresión *contorno* a aquella información que no forma parte del significante de la expresión fija y que sin embargo se incluía con frecuencia la forma paradigmática («forma citativa» según Wotjak) que al

final figuraba como lema o sublema: por ejemplo, el «alguien» de *coger* alguien *las de Villadiego*. Así acuñó una expresión técnica que tuvo suerte diversa: hoy día es aceptada o rebatida, pero seguramente conocida y empleada por todos los investigadores que han reflexionado posteriormente sobre este asunto. En un trabajo posterior, de 2000, «El significado de las unidades fraseológicas en los diccionarios monolingües del español: el caso de las locuciones», centra su atención más en la parte de la definición que en la del lema. Tras el análisis de las definiciones de locuciones de diverso tipo (nominales, adjetivas, verbales, conjuntivas y prepositivas), concluye que es necesario actualizar el concepto de locución de los diccionarios, no sólo para mejorar su macroestructura —para que se incluyan locuciones quizá antes no consideradas como tales, del tipo de *la mar de*— sino para concebir una microestructura más ordenada y clarificadora, es decir, para poder diferenciar claramente las informaciones de tipo gramatical, semántico, pragmático, etc. Precisamente este último aspecto, el pragmático, era uno de los más descuidados por los diccionarios del español. Por ello le dedicará a este problema un trabajo monográfico, presentado al *I Coloquio Galego de Fraseoloxía*: «Cómo introducir los valores pragmáticos de las expresiones fraseológicas en el diccionario». Aún quedó un trabajo suyo al respecto en las prensas: «Unidades fraseológicas y diccionario en la lingüística española actual», donde analiza cómo ha interpretado la lexicografía práctica las mejoras que se han vertido en la teórica, a través de la observación de diccionarios más recientes, tanto específicamente fraseológicos como generales.

En último lugar, hay que señalar que, desde su condición de especialista, su constante sentido de la responsabilidad hacia la labor del profesor de lengua española tuvo también su reflejo en el ámbito de la fraseología. Corresponde a 1998 «La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna», texto de una ponencia leída en la tercera edición de estas mismas *Jornadas*. En un foro similar, las *V Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española*, celebradas en la Universidad de Extremadura, presentó su trabajo «Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas: implicaciones didácticas», publicado en 1999. Con ellos pretendió dotar al docente de materiales para la adecuada inclusión de las unidades fraseológicas en la enseñanza del léxico en la clase de lengua, aspecto que estuvo descuidado o falto de sistematización durante mucho tiempo.

Los resultados de sus investigaciones no aparecieron solo en las publicaciones reseñadas, sino que entreveraron también muchos de los trabajos que conforman el resto de su producción científica y que, por razones metodológicas, aparecen distinguidos en secciones en este seminario. Supo inculcar este entusiasmo también a sus alumnos, hasta el punto de que algunos recurrieron —recurrirnos— a él para iniciarnos en la investigación: dirigió dos tesis doctora-

les relacionadas con la fraseología y al menos otra más se quedó en proceso²⁶.

Podemos concluir diciendo que desde 1989 la fraseología del español constituyó una de sus principales líneas de investigación. No la abandonaría ya nunca, tal y como prueban los trabajos que aún están en vías de publicación. Uno de ellos —leído como conferencia de clausura del *III Congreso Nacional de la Asociación de Jóvenes Investigadores sobre Historia e Historiografía de la Lengua Española (AJIHLE)*— «Balance y perspectivas de los estudios de fraseología del español», constituye un repaso, ya con la perspectiva y la sabiduría que le concedió la experiencia al pasar de los años, de los principales avances que promovieron la consolidación de una disciplina de la que él mismo fue artífice en nuestro país. Su último trabajo constituía así una mirada al pasado a modo de memoria, pero abría como siempre un futuro lleno de posibilidades que, desgraciadamente, se vio truncado por un doloroso e inesperado final. Hoy tenemos al menos la oportunidad de reconocer su trabajo y, algunos, de comenzar a saldar la deuda personal e intelectual que un día contrajimos con él.

5. PUBLICACIONES SOBRE ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA MATERNA O EXTRANJERA

M.^a Ángeles Pastor

Tan sólo puedo dar unas pinceladas porque son muchos los artículos que sobre este campo escribió ya que para él de poco servía conocer el funcionamiento del lenguaje sino se combinaba con una metodología que permitiera su correcta enseñanza.

Tanto el número como la calidad de los mismos nos hablan de su enorme interés por la enseñanza, de hecho todavía permanece inédito, porque está en publicación, otro trabajo más.

Las disciplinas, temas y asuntos que trató van dirigidos tanto a la enseñanza del español como lengua materna, cuanto a la consideración del español como lengua extranjera.

26. Las tesis doctorales señaladas corresponden a Juan Antonio Martínez López. *La fraseología del español: acercamiento morfosontáctico, semántico y pragmático* y Andjelka Pejovic, *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear en español contemporáneo: aspectos descriptivos y aplicados*, leídas ambas en la Universidad de Granada en 1996 y 2003 respectivamente. La tercera tesis a la que me refiero es la mía propia, *Aproximación a la historia del pensamiento fraseológico español: las locuciones con valor gramatical en la norma culta* que será defendida en julio de 2005.

Son los siguientes: «El concepto de competencia comunicativa y de enseñanza de la lengua» (1987), «El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la lengua española» (1987); «El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera» (1990); «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera» (1994) que, como podemos deducir por el título es una profundización en el concepto más genérico de competencia comunicativa que ya había escrito. Este mismo concepto lo aplica a la enseñanza de la lengua materna en otro artículo en 1997. La fraseología que, como veremos en otra exposición, es una de sus múltiples especialidades, en este artículo al que me refiero lo aplica a la enseñanza de la lengua materna: «Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas», otro paso más, publicado en 1999.

Señalamos antes de nada las características generales que se desprenden de la lectura y estudio de todos ellos. En todos parece que hay un esquema constante que son como los cimientos de un edificio. Así:

- Documentación bibliográfica muy abundante, pero bien asimilada, con lo cual, lo escrito, resulta fácil de leer y de entender.
- Desarrollo sistemático y ordenado de su propio punto de vista, utilizando la terminología más actual, teniendo en cuenta las nuevas tendencias de estudio de la producción hablada.
- Ejemplificación propia que aclara todavía más sus argumentaciones.
- Balance de lo hecho y de lo que está por hacer.
- Como consecuencia de lo anterior, sugerencias claras de los caminos abiertos que quedan por escudriñar o investigar.
- Conclusiones claras y concisas.
- 1987: «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua»

Dentro del esquema antes señalado hemos de destacar su aportación al hacer una de las diferenciaciones más claras entre *competencia lingüística* y *comunicativa*, fundamentalmente por sus ejemplos. Después de tratar aspectos tan importantes como el debido cambio que hay que hacer de *corrección lingüística* por *adecuación lingüística* y de distinguir los conceptos antes señalados de *competencia lingüística* o capacidad de construir enunciados y la *competencia comunicativa* o capacidad de expresarse según la situación de habla, nos demuestra como la combinación y adecuación de estos dos conceptos puede permitir una mejor y más completa enseñanza del lenguaje.

- 1987: «El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la lengua española».

Constituye un original artículo en el que parte de la necesidad del conocimiento por parte del profesor para su transmisión al alumno de los signos «superiores a la palabra, como son los signos de puntuación».

Insiste, como lo hace en prácticamente todos los estudios, en la importancia de entender el carácter primariamente oral de las lenguas.

No se puede ignorar la enseñanza de la fonología en ningún nivel de aprendizaje, entendiéndola «por algo más que una secuencia de elementos aislados»

Propone:

- a) Unas pautas de corrección.
- b) Unas utilidades prácticas para su conocimiento, ya que este nos llevara a una mejor competencia comunicativa.

- 1990: «El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera»

Como en todos, trasciende la propia lingüística interna para estudiar su aplicación.

Como es sabido, Juan también era un especialista en lexicografía, tanto teórica como práctica. Esto lo demuestra a través de todo el artículo en el que expone lo mucho que la lingüística aplicada y la lexicología han aportado a la enseñanza y aprendizaje del español y otras lenguas.

Muy interesante es, además de su recorrido bibliográfico, su propuesta de un diccionario de español para extranjeros dividido por niveles (o varios diccionarios en distintos niveles)

Señala nítidamente lo que ese diccionario debe de tener, contando con lo que ya tienen los hechos hasta ahora y juzgando lo correcto e incorrecto de lo que existe.

Ejemplifica en el *Gran diccionario de la lengua española* de SGEL, con el *DRAE* y con el que podría o debería ser.

- 1994: «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua extranjera: la sinonimia y cuestiones conexas»

Lo más importante de este artículo, hecho con enorme rigor, como todos, es el haber partido de una separación clara entre los *sinónimos de sistema* y los de *discurso*. Pero, sobre todo la importancia que le da a éstos últimos.

Como siempre a la introducción teórica totalmente coherente, aquí he de señalar que en algunos puntos no coincido con él, le sigue un estudio práctico con ejemplos propios del diccionario de Ángel López García Molins (1985) y el de Curripio (1980).

Quiero destacar que con este artículo y alguna de las argumentaciones expuestas «se adelanta» a la necesidad de realizar un diccionario semejante al de Redes que acaba de salir en las librerías.

- 1997: «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna»

Este trabajo se articula entre el desarrollo del concepto teórico-práctico de la «*competencia léxica*», que delimita de la competencia comunicativa, y la aportación del desarrollo de las ciencias de la educación a la enseñanza de la lengua. (Como vemos nada le resulta ajeno si contribuye al conocimiento del lenguaje, especialmente en su manifestación oral y en su enseñanza)

Conociendo sus trabajos sobre lexicología este artículo parece un corolario lógico a la preocupación de lo poco que se ha tratado el léxico en los distintos niveles de enseñanza.

Así, hace un recorrido por las ausencias y por las debidas presencias que tendría que tener. El estudio lo hace tan amplio o mejor dicho profundo, que estudia las propuestas de la LOGSE, contraponiéndolas a sus propias ideas, acertadas, atinadas, o si se quiere, razonadas.

- 1997: «La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna»

Como ya hemos señalado en la exposición de Esteban Montoro, Juan ha sido uno de los puntales de esta nueva «disciplina», «parcela», «aspecto», o como lo queramos llamar.

Comienza centrando el interés de la fraseología en general para tener una mejor competencia lingüística y comunicativa.

Articula el trabajo en dos polos, dos polos complementarios siempre, pero que aquí delimita más que en otros artículos:

- a) Por parte del profesor, la fraseología como conocimiento imprescindible, lo que no suele pasar, con lo cual el conocimiento del lenguaje desde varias perspectivas queda incompleto.
- b) Por parte de los alumnos, sabemos que las emplean más o menos inconscientemente, pero no sabemos de su capacidad de aislarlas lingüísticamente.

La fraseología tiene pertinencia tanto en lo que se refiere a la adecuación del discurso, como de las unidades simples, en las distintas situaciones de comunicación, o en lo que respecta a su misma construcción o elaboración.

Interesante resulta su exposición de la «*competencia discursiva*» de la que, podríamos decir, se desgaja la fraseología. Pero más interesante es estudiar su propuesta de aplicación de esa competencia fraseológica para el conocimiento del lenguaje. Por ejemplo:

a) desde las parejas sinonímicas:

dar luz verde > permitir
meter un puro > denunciar

b) desde la unidades fraseológicas que poseen funciones discursivas características:

conexión textual: «de todas formas», «en resumen»
modalizadores: «ojalá que», «en absoluto»

Las conclusiones son un verdadero ejemplo de síntesis y de apertura.

6. PUBLICACIONES SOBRE HISTORIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA Y ORTOGRAFÍA

Jorge Martínez Montoro

En esta última parte de revisión de los trabajos del profesor Martínez Marín, nos centramos, en efecto, en los estudios dedicados a la historiografía lingüística y la ortografía. Debemos tener en cuenta, sin embargo, que la mayor parte de los trabajos sobre «el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua», tal y como consigna el *DRAE* en su última edición, son una descripción del estado de la teoría ortográfica antes de la regularización de la Academia de la Lengua en el siglo XVIII. Pero precisamente por su importancia numérica —la cualitativa, que es otro cantar, es igualmente indudable como pondremos de manifiesto posteriormente en esta exposición—, nos ha parecido de interés un comentario independiente.

En todo caso, además de este tema, otros asuntos ocuparon el quehacer del profesor Martínez Marín en relación con la historiografía lingüística del español. Entre ellos, la figura del eterno maestro para tantos que nos acercamos a la investigación, Amado Alonso, ocupan un lugar especial. El mismo homenajeado, que por cierto organizó una serie de conferencias al filólogo navarro (*Recordando a Amado Alonso y a Salvador Fernández Ramírez*, se titularon), se confiesa discípulo del insigne lingüista:

«este tema, por otro lado, constituye uno de los aspectos de su obra que le han hecho acreedor de mayor admiración como figura destacada de los estudios de lengua española, admiración de sus discípulos directos, por supuesto, pero también de quienes, sin conocerlo, tanto hemos aprendido y seguimos aprendiendo en las páginas de sus obras»²⁷.

Por otra parte, el interés por la Historiografía lingüística es una constante en la labor académica de Martínez Marín ya que su tesis doctoral también se ubicaba en esa línea, como ya hemos afirmado en esta mesa redonda, así como, uno de los cursos de doctorado más recientes que impartió («Historiografía lingüística del español», en el curso 2000/2001). Pues bien, una vez realizadas estas indicaciones, analizamos las principales aportaciones del profesor Martínez Marín a este campo de estudio lingüístico.

6.1. *Estudios sobre Amado Alonso*

Varios son los artículos que dedica, como ya hemos señalado, a una de las figuras esenciales de la lingüística española: «A. Alonso y la gramática escolar del español»; «El español de América en la obra de A. Alonso»; «Significación de A. Alonso para la gramática española»; «La obra gramatical de A. Alonso». Por razones evidentes, no podemos llevar a cabo un análisis pormenorizado e independiente de cada uno de ellos, por lo tanto, nos limitamos a señalar los aspectos más relevantes puestos de manifiesto por el lingüista campañés:

- La pluralidad temática que abarcó A. Alonso; característica que, por cierto, también estamos poniendo de manifiesto en relación con el que fuera catedrático de la Universidad de Granada.
- Preocupación por la enseñanza del español. Lo más relevante en este sentido para Martínez Marín es que fundamenta sus principios de enseñanza en los logros de la ciencia lingüística del momento. Esta idea, como es sabido, está en la base de los últimos sistemas de enseñanza, solo que A. Alonso se adelantó más de cincuenta años, claro, como bien deduce el profesor campañés: «Como se ve, son ideas que en gran parte están presentes en la enseñanza idiomática actual, una vez que pasó el disparate de la metodología que primaba la teoría lingüística, con descuido de la actividad práctica y olvidando el objetivo fundamental de lograr un buen dominio del idioma»²⁸.

27. Martínez Marín, 1995-96: 455.

28. Martínez Marín, 1997: 29.

Al asunto de la enseñanza dedica, además, un artículo específico Martínez Marín («A. Alonso y la gramática escolar del español») con lo que es fácil deducir lo relevante que era para él.

- Fundamentación lingüística de los estudios sobre el español de América de A. Alonso. Aunque para Martínez Marín hay una evolución en la metodología y planteamiento de los trabajos (de cualquier índole) de A. Alonso, sobre a todo a partir de cierto momento —especialmente desde que se hace cargo del Instituto de Filología de Buenos Aires—, la perspectiva lingüística, o sea, científica, es diáfana y supone la necesaria superación del tradicional criterio fonológico. La modernidad de estos planteamientos (entre ellos la consideración de la lengua como acción, en donde el intercambio lingüístico resulta clave para comprender las relaciones entre hablante y oyente), ineludible en nuestros días, la corrobora el profesor asentado en Granada con los medios creados para su difusión: «él mismo venía a constituir el basamento necesario para las investigaciones de distinta índole y de mayor alcance que se han ido sucediendo hasta llegar a nuestros días»²⁹.

Así mismo, la base lingüística persistente en los más trascendentes estudios del profesor navarro le sirve a Martínez Marín como explicación de los trabajos realizados en el ámbito de la lingüística aplicada: «Esta vía hacia el estudio lingüístico —o por lo menos con predominio del mismo respecto al filológico— es lo que llevará a nuestro autor a dar especial relieve a determinados aspectos de la lengua: el de su enseñanza y su norma»³⁰.

6.2. *Estudios sobre ortografía*

Como ya hemos indicado, la mayor parte de los estudios centrados en esta disciplina están unidos a lo historiográfico-lingüístico. Con la adopción de esta perspectiva se convirtió Martínez Marín en un referente esencial en relación con este tratamiento de la ortografía española, especialmente debido a su interés por dilucidar ciertos aspectos de las normas de escritura que prácticamente habían pasado desapercibidos en la investigación precedente; nos referimos al tratamiento de los signos de puntuación en los tratados ortográficos

29. Martínez Marín, 2001: 183.

30. Martínez Marín, 1995-96: 454.

de los siglos XV, XVI y XVII —antes de la normativización académica, pues—, y su reflejo en los libros, literarios o no, realizados en estas fechas.

Los trabajos dedicados a esta cuestión son, así mismo, los siguientes: «La estandarización de la puntuación en español: siglos XV-XVII»; «La evolución de la ortografía española: de la «ortografía de las letras» a la «ortografía de los signos de puntuación»»; «La ortografía española: perspectiva historiográfica»; «Ortografía y signos de puntuación en el Renacimiento»; «La ortografía y la imprenta en el Siglo de Oro». El único artículo que no enlaza la preocupación ortográfica con la historiográfico-lingüística se refiere a uno de los fundamentos de la sociedad actual: la prensa; pues bien, al estado del uso ortográfico en los periódicos españoles dedica el trabajo «Aspectos ortográficos del periodismo escrito en castellano en España».

En todo caso, de nuevo por la limitación extralingüística consabida, nos limitamos a indicar a continuación las conclusiones fundamentales a las que llegó Martínez Marín en esta serie de estudios particulares:

- La justificación fundamental de sus estudios ortográficos adoptando un punto de vista historiográfico-lingüístico es la de contribuir a la descripción y conocimiento de ciertos aspectos desatendidos, hasta ese momento, en la investigación sobre el estado de las normas para la escritura en los siglos anteriores a la *Ortografía* académica.
- Precisamente sobre esta obra de la Corporación, observa Martínez Marín que, en gran medida, no es más que un desarrollo de las premisas de los ortógrafos clásicos. La tan valorada sencillez y coherencia del sistema ortográfico del español comienza, por lo tanto, en los autores del Siglo de Oro. En este sentido, resulta crucial para Martínez Marín que se reconozca la importancia de todos estos autores a la regulación del español: «Los ortografistas españoles, comenzando por A. de Nebrija, realizaron así una contribución importantísima a la cultura y la ciencia españolas: repito, a la ciencia española, que también es lingüística. Conviene conocer y difundir estos hechos»³¹.
- En los diversos tratados ortográficos previos a la regularización académica, observa Martínez Marín un dato de especial interés: a medida que se avance en el concepto de lengua, se transformará también la idea sobre la puntuación y su tratamiento en relación con la ortografía de las letras: de una perspectiva meramente escrita se pasa a un punto de vista oral, es decir, se tienen «en cuenta hechos fónicos que no sólo son los relacionados con las letras o incluso el acento que ya consideraba A. de Lebrija, sino los hechos que afectan al sentido

31. Martínez Marín, 1991-92: 133.

unitario de la oración y sus partes, así como a los componentes del periodo»³².

La obra de Juan López de Velasco (*Ortografía y pronunciación castellana*) es, en este sentido un paso clave hacia la ortografía moderna, pues por lo que respecta al sistema de signos puntuación, la posterior *Ortografía académica* lo sigue muy de cerca.

- Relacionado con el punto anterior, otras dos ideas desarrolladas por Martínez Marín nos permiten hacernos una idea de la importancia que tuvieron los ortógrafos de los siglos XV, XVI y XVII en la configuración del sistema ortográfico moderno del español: i) La especialización paulatina de los diversos nombres con que se designaron los distintos signos de puntuación; ii) Interrelación continua en esos estudios de teoría y práctica.
- Otro aspecto que pone de manifiesto Martínez Marín en sus diversos estudios de los que nos ocupamos, aunque sobre todo en el último dedicado a la descripción historiográfico-lingüística de la ortografía, es la importancia que tuvo la imprenta en la estandarización de la puntuación castellana: «La imprenta hubo de ser así un factor fundamental en los procesos de estandarización lingüística, antes de que comenzara el más decisivo de la enseñanza de la lengua»³³.
- Por último, indicamos la conclusión fundamental que el mismo Martínez Marín deduce del análisis del uso ortográfico en un corpus significativo de periódicos de tirada nacional y local; estudio que como ya advertimos es el único que dedicó explícitamente a la ortografía que podemos denominar actual («Aspectos ortográficos del periodismo escrito en castellano en España», es el título).

Pues bien, entre las incoherencias advertidas en dicho corpus dos parecen esenciales al homenajeado (y esta es la conclusión referida en el párrafo anterior): «Resulta inevitable, de esta forma, destacar la significación que en este contexto tienen algunos usos ortográficos de los analizados en los apartados anteriores: dos de ellos, la escritura del artículo con mayúscula o no en nombre propio, y el empleo de tilde o no en las mayúsculas, son particularmente reveladoras de los desajustes que digo, pues son síntoma claro de que en algunos periódicos no se sigue la norma académica en esta cuestión y, a la vez, de que en el periodismo

32. Martínez Marín, 1992: 756.

33. Martínez Marín, 2002: 371.

español no existe el acuerdo y la unanimidad necesarios en materia de idioma»³⁴.

6.3. *Estudios referidos a temas diversos*

Bajo este epígrafe agrupamos el resto de trabajos realizados por Martínez Marín con una perspectiva historiográfico-lingüística. La principal característica de todos ellos es la diversidad temática con lo que paso a describirlos independientemente:

- «Los americanismos en la historiografía lingüística hispánica»

En este caso analiza desde la perspectiva consabida los estudios realizados sobre los americanismos; parte para ello de los primeros autores que recogieron estos elementos léxicos en sus diccionarios de modo más cultural que científico y culmina en las últimas investigaciones realizadas al respecto (también tiene en cuenta la aplicación de los postulados teóricos en los diccionarios), en los que Martínez Marín destaca algunos logros científicos como la división entre *americanismos particulares* y *americanismos generales* o los proyectos de Atlas lingüísticos –algunos de ellos ya terminados, afortunadamente, en nuestros días.

- «Claves del pensamiento lingüístico de Andrés Bello»

Se trata de un riguroso acercamiento a una de las personalidades más influyentes en la lingüística española moderna, tal y como se ha puesto de manifiesto en muchos de los estudios que se han ocupado del autor venezolano. En la línea de estas contribuciones, Martínez Marín argumenta, en primer lugar, la necesidad de tildar al maestro Bello más como lingüista que como gramático, identificación tradicional, debido a la cantidad de temas que trató. Posteriormente, destaca los siguientes aspectos esenciales de su pensamiento: i) su planteamiento gramatical es moderno, superando el logicismo común en estos años: sus ideas se orientan hacia una disciplina que explique el sistema de la lengua, salto enorme respecto a la tradición de su tiempo; ii) la gramática debe ser para Bello normativa; iii) influjo en la concepción lingüística del autor venezolano de la filosofía empirista aprendida en su etapa londinense de la que dedujo en relación con la gramática el planteamiento sincrónico y los datos objetivos, entre otros aspectos.

34. Martínez Marín, 1998: 91.

– «La gramática escolar durante los siglos XVIII y XIX»

Considera aquí Martínez Marín con gran acierto un hecho prácticamente inadvertido en los estudios gramaticales de carácter historiográfico-lingüístico: la necesidad de distinguir una corriente de gramática escolar en estas investigaciones. Su contribución en este caso se centra en los siglos XVIII y XIX (decimos en este caso puesto que ya hemos visto que se había ocupado sobre este asunto en relación con la gramática escolar de Amado Alonso).

Algunos de los aspectos que Martínez Marín pone de manifiesto a propósito de las gramáticas escolares del periodo considerado son los siguientes: i) muchos de los puntos de partida y, sobre todo, de los ejercicios planteados son claramente modernos (por doquier está presente lo que hoy se denomina metodología activa, por poner un ejemplo con los que ilustra nuestro profesor esta cuestión); ii) algunas gramáticas escolares operan con el concepto de texto, planteando así actividades para la ejercitación práctica en ciertos tipos de discurso.

– «Historiografía lingüística española: origen, desarrollo y perspectivas»

Se ocupa el profesor campañés en esta obra de realizar un recorrido por las circunstancias iniciales de la historiografía-lingüística del español, es decir, como el mismo autor define esta disciplina, «descripción de interpretaciones «estudios» de hechos de lengua históricos, o ubicados en la historia»³⁵. La transición por los diversos asuntos de los primeros trabajos realizados con esta perspectiva con pretensión científica y rigor lingüístico le lleva a realizar una minuciosa y escogida antología de trabajos sobre el particular (selecciona tanto estudios de carácter introspectivo como modernas ediciones de tratados gramaticales y ortográficos de siglos anteriores). Por otra parte, el desarrollo pleno de la historiografía-lingüística, acontecido para Martínez Marín desde los años 70, viene motivado por dos hechos: en primer lugar, la ampliación de la cobertura secular; después, la inclusión de otros temas (la ortografía y la lexicografía entre ellos) en el interés historiográfico.

En fin, como hemos tratado de mostrar a lo largo de esta exposición, los estudios historiográfico-lingüísticos del profesor Martínez Marín han contribuido a la descripción de múltiples aspectos desatendidos, tradicionalmente, en las investigaciones realizadas en este ámbito. En muchos casos, además, sus deducciones y reflexiones convierten a ciertos

35. Martínez Marín, 1995: 408.

trabajos en referencias ineludibles para ciertos aspectos de la lingüística española.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Con este homenaje, los ponentes hemos querido poner de manifiesto la valía del profesor Martínez Marín como investigador. Sus aportaciones y enseñanzas sin duda posibilitan denominarlo maestro de la lingüística. Pero para mí, que además de conocerlo como el resto de los que nos encontramos en esta sala como profesor, también lo conocí como padre, se ha marchado también un maestro de la vida. Todos recordamos ahora su generosidad y obsequiosidad con sus alumnos, con cada alumno. Siempre tuvo un consejo o un libro para orientarlos. Por eso, por doquier se lee en sus escritos el impulso al joven investigador. Como muestra, valgan las palabras con que comenzaba su última conferencia, en la clausura del Congreso de la Asociación de jóvenes lingüistas en la todavía cercana fecha de abril de 2003:

«Quiero comenzar justificando la elección del tema de mi conferencia para este congreso de la Asociación de Jóvenes Lingüistas. La idea fundamental al respecto es que, dado el extraordinario desarrollo que ha tenido en las últimas décadas la investigación de la fraseología del español, podía tener interés presentar a quienes han iniciado la actividad investigadora hace poco tiempo y la seguirán manteniendo en un futuro, una panorámica de conjunto de los resultados obtenidos en este campo de estudios, a la vez que orientar sobre trabajos que es preciso realizar todavía, bien para profundizar en ciertos aspectos que lo necesitan o bien para abordar cuestiones pendientes»³⁶.

Este debe ser la conmemoración constante al profesor Martínez Marín: continuar con su afán investigador en el punto en el que le vida le traicionó por última vez haciéndole olvidar su eterna ilusión. Tenemos, por lo tanto, que seguir aprendiendo en su obra, haciendo más unas palabras dedicadas por Martínez Marín a Amado Alonso: «admiración de sus discípulos directos, por supuesto, pero también de quienes, sin conocerlo, tanto hemos aprendido y seguimos aprendiendo en las páginas de sus obras»³⁷.

36. Martínez Marín, «Balance y perspectivas de los estudios de fraseología del español», (en prensa).

37. Martínez Marín, 1995-96: 455.

8. BIBLIOGRAFÍA CRONOLÓGICA DE JUAN MARTÍNEZ MARÍN

1978

- *Sintaxis de la lengua de La Celestina. I. La oración compuesta*, Granada, Secretariado de Publicaciones de la Universidad.

1979

- «Algunos aspectos de la adjetivación en *La destrucción o el amor* de V. Alexandre, a la luz de la estilística generativa», en Gallego Morell, A., Soria, A., y Marín, N. (coords.) *Estudios sobre literatura y arte dedicados al profesor Emilio Orozco Díaz*, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Granada, 405-412.
- «El sufijo -aje. Estudio de lexicología funcional», *VIII Simposio de la Sociedad Española de Lingüística* (resumen en *REL*, 1979, IX, 1, 240).

1982

- (Con la colaboración de J.A.Moya Corral), *El léxico del olivo y la almazara en la provincia de Jaén*, Granada, Instituto de Estudios Giennenses-Universidad de Granada.
- «*Este agua* y construcciones afines en el español actual», *Lingüística Española Actual*, IV, págs. 39-47.

1983

- «Uso y frecuencia de los relativos en *La Celestina*», *Revista Filología Española*, LXIII, 1983, págs. 123-140.

1985

- «Semántica y sintaxis en las oraciones interrogativas indirectas del español», en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, II, págs. 469-480. Madrid, Gredos.
- «Verbos pronominales con incremento prepositivo en español», en *Estudios dedicados al Profesor Andrés Soria Ortega*, I, págs. 141-147. Universidad de Granada.

1987

- «El papel de la fonología y la fonética en la enseñanza de la lengua española», en *Amistad a lo largo. Estudios en memoria de Julio Fernández-Sevilla*

y Nicolás Marín López, Departamento de Filología Española, Universidad de Granada, 344-356.

- (Director de tesis doctoral) Ignacio Ahumada Lara: *El artículo lexicográfico en el DRAE. La información semántica y gramatical de las palabras léxicas*. Universidad de Granada.
- «El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua», *Actas del IV Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, vol. II, Universidad de Córdoba, Córdoba, 827-840.

1988

- (Redactor) *Gran Diccionario de la lengua española* (dir. A. Sánchez Pérez), *SGEL (Sociedad General Española de Librería)*.
- «Claves del pensamiento lingüístico de Andrés Bello», en *Studia Litteraria atque Lingüística N. Marín, J. Fernández-Sevilla et P. González oblata*, págs. 77-90. Universidad de Granada.
- «Sintaxis y paradigmática (con especial referencia a la lengua española)», *Lingüística Española Actual*, X, págs. 11-21.
- (Director de tesis doctoral) Manuel Peñalver castillo: *La asignatura de Lengua española en el bachillerato durante el siglo XX*. Universidad de Granada.

1989

- «Las expresiones fijas de verbo pronominal en español; el tipo verbo+complemento prepositivo», en *Philologica II. Homenaje a Don Antonio Llorente*, págs. 179-193. Universidad de Salamanca.
- «Lenguaje de la novela y variación lingüística. A propósito de *La fuente de la edad* de Luis M. Díez», en *Homenaje al Profesor Antonio Gallego Morell*, II, págs. 339-347. Universidad de Granada.
- (Ed. Junto con C. Argente del Castillo, A. de la Granja y A. Sánchez Trigueros), *Homenaje al profesor Antonio Gallego Morell*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

1990

- «Las expresiones fijas y la relación de antonimia», en Álvarez Martínez, M^a A. (ed.) *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*, 622-629, Gredos.
- «El español de Jaén en el conjunto de las hablas andaluzas», en *Actas del I Congreso Jaén siglos XVIII-XIX*, 60-77, Escuela universitaria de profesorado de EGB de Jaén y Universidad de Granada.

- «El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera», *Actas del I Congreso de ASELE*, págs. 307-315. Secretariado de Publicaciones de la Universidad, Granada.
- (Director de tesis doctoral) Carmen Martínez Albarracín: *La lengua coloquial en cuatro novelas de la Posguerra: La colmena, Entre visillos, El Jarama y Cinco horas con Mario*. Universidad de Granada.

1991

- «Las expresiones fijas en el habla culta de Caracas», Hernández, C. et al. *El español de América* (Actas del), 807-814, Consejería de Cultura y turismo de la Junta de Castilla y León.
- «La ortografía española: perspectiva historiográfica», *Cauce (Revista de Filología y su Didáctica)*, 14-15, págs. 125-134.
- «El léxico técnico en el español del periodismo escrito», *XXI Simposio de la SEL*, Granada (resumen en *REL*, 1992, XXII, 1, 212).
- «Fraseología y diccionarios modernos del español», *Voz y Letra*, II/1, 117-126.

1992

- «Los diccionarios escolares del español: lo que son y lo que deberían ser», en I. Ahumada (ed.), *Diccionarios españoles: contenidos y aplicaciones*, págs. 51-70. Universidad de Jaén.
- «La evolución de la ortografía española: de la ortografía de las letras a la ortografía de los signos de la escritura», en Ariza, M., Cano R., Mendoza, J. M^a y Narbona, A. (eds.) *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Pabellón de España S.A., Madrid, 753-762.
- «Fraseología y diccionarios modernos del español», en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina*, vol. IV, Instituto de Estudios da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Brasil.
- «Las expresiones fijas en español: perspectivas teóricodescriptiva y aplicada», *Gamma-Temas*, 1, 181-196.

1993

- «El lugar del hispanismo asiático en la lingüística española», en *Actas del Tercer Congreso de Hispanistas de Asia*, págs. 264-269. Tokio, Asociación Asiática de Hispanistas.
- «El léxico español de la ciencia y la técnica en el reinado de Carlos III. Introducción a su estudio», en *Carlos III: dos siglos después (Actas del IV*

Encuentro de la Ilustración al Romanticismo), I, 27-42, Servicio de publicaciones de la Universidad de Cádiz.

- «La situación lingüística actual de España», *Revue of the Institute for Comparative Studies of Culture* (Soka University, Tokio), 9-10, págs. 36-47.
- «El lenguaje periodístico. Notas historiográficas y de caracterización», *Anuario de Lingüística Hispánica*, IX, Universidad de Valladolid, 137-149.

1994

- (Con la colaboración de J.Martín y C.Ávila), *Diccionario de términos jurídicos*, Granada, Comares.
- «La estandarización de la puntuación en español: s. XV-XVI», en Escavy, R., Hernández Terrés, J. M., y Roldán, A. (eds.), *Actas del I Congreso internacional de Historiografía Lingüística: Nebrija V Centenario*, vol. III, 437-452.
- «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza de ELE: la sinonimia y cuestiones conexas», en Montesa Peydró, S. y Garrido Moraga, A. (eds.), *Actas del II Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Universidad de Málaga, 351-361.

1995

- «Los americanismos en la historiografía lingüística hispánica», *Actas del IV Congreso Internacional de El español de América*, II, págs. 1015-1023. Pontificia Universidad católica de Chile, Santiago de Chile.
- «Las expresiones fijas en español: aspectos morfofuncional y discursivo», en Camprubi, M. (dir.) *Permanences et renouvellements en Linguistique Hispanique (Actas du VI^e Colloque de Linguistique Hispanique)*, 229-238, Universidad de Toulouse-Le Mirail.
- «Significación de Amado Alonso para la lingüística española», en *Homenaje a Amado Alonso (1896-1996)*, Cauce (Revista de Filología y su Didáctica), 18-19, págs. 449-455.

1996

- *Estudios de fraseología española*, Málaga, Ágora.
- «Ortografía y signos de puntuación en el Renacimiento», en *Italia ed Europa nella Lingüística del Rinascimento, Atti del Convegno internazionale Ferrara 1991*, vol. I, págs. 322-330. ISR-Ferrara/Franco Cosimo Panini Editore, Modena.
- «Los vocabularios andaluces», en I.Ahumada (ed.), *Vocabularios dialectales. Revisión crítica y perspectivas*, págs. 31-41, Universidad de Jaén, Jaén.

- «La enseñanza del español en el bachillerato: aspectos teóricos y metodológicos», en García Wiedeman, E. J., Montoya Ramírez, M^a I., y Moya Corral, J. A. (eds.), *La enseñanza de la lengua española* (Actas de las Ias Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española), 13-29, Centro de formación continua de la Universidad de Granada.
- (Director de tesis doctoral) Juan Antonio Martínez López: *La fraseología del español: acercamiento morfosintáctico, semántico y pragmático*. Universidad de Granada.

1997

- «La obra gramatical de Amado Alonso», en A. Escobedo *et al.* (eds.), *Actas de los Quintos Encuentros de Lingüística Española*, págs. 19-30. Universidad de Almería.
- «El desarrollo de la competencia léxica en la enseñanza del español como lengua materna», en García Wiedeman, E. J., Montoya Ramírez, M^a I., y Moya Corral, J. A. (eds.), *Enseñar y aprender Lengua española*, (Actas de las IIas Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española), 13-29, Centro de Formación Continua de la Universidad de Granada.
- «La fraseología y la enseñanza del español como lengua materna», en García Wiedeman, E. J., Moya Corral, J. A., y Montoya Ramírez, M^a I. (eds.), *La lengua española en el aula* (Actas de las IIIas Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española), Centro de formación continua de la Universidad de Granada, 47-60.
- «La gramática escolar del español durante los siglos XVIII y XIX», en Fernández Rodríguez, M., García Gondar, F., y Vázquez Veiga, N. (eds.), *Actas del I Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Arco-Libros-Universidad de La Coruña.
- «El lenguaje administrativo. Descripción y norma», *Lingüística Española Actual*, XIX-2, págs. 215-228.
- (Director de tesis doctoral) Carmen Ávila Martín: *Los diccionarios escolares en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna. Sobre los publicados en España entre 1990 y 1996*. Universidad de Granada.
- (Director de tesis doctoral) Heraclia Castellón Alcalá: *El lenguaje administrativo: formas y uso*. Universidad de Granada.

1998

- (Coord.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez*, Granada, Editorial Universidad de Granada.
- «Aspectos ortográficos del periodismo escrito en castellano en España», *Español Actual*, 70, págs. 83-92.

- «Amado Alonso y la gramática escolar del español», en Martínez Marín, J. (Coord.), *Recordando a Amado Alonso y Salvador Fernández Ramírez*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 39-54.
- «Historiografía lingüística española: origen, desarrollo y perspectivas», en C. Hernández Alonso (coord.) *Homenaje al profesor de Emilio Alarcos García*, Junta de Castilla y León, Universidad de Valladolid, 399-410.
- «Cómo introducir los valores pragmáticos de las expresiones fraseológicas en el diccionario», en Ferro Ruibal, X. (coord.), *Actas del I Coloquio gallego de fraseología*, Centro Ramón Piñero y Xunta de Galicia, 127-138.
- (Director de tesis doctoral) Jorge Molero Huertas: *La determinación del vocabulario usual de los alumnos de Primer curso de EE.MM.* Universidad de Granada.

1999

- «Unidades léxicas complejas y unidades fraseológicas. Implicaciones didácticas», en J.M. González Calvo *et al.* (eds.), *V Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua española*, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Extremadura, Cáceres.

2000

- «El significado de las unidades fraseológicas en los diccionarios monolingües del español», en G. Corpas (ed.), *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*, págs. 249-260. Granada, Comares.
- «La interrogación», en M. Alvar (director), *Introducción a la Lingüística española*, págs. 371-380. Barcelona, Ariel.
- «La lexicografía monolingüe del español en el siglo XIX: la corriente no académica», en Ahumada Lara, I. (ed.) *Cinco siglos de Lexicografía del español* (Actas del IV Seminario de Lexicografía Hispánica), Publicaciones de la Universidad de Jaén, 63-77.
- «Las unidades léxicas complejas en español: aspectos teóricos y descriptivos», *Revista de investigación Lingüística*, 2, vol. III, Universidad de Murcia, 315-338.

2001

- «El español de América en la obra de Amado Alonso», *Estudios de lingüística*, Departamento de Filología Española, Lingüística y Teoría de la Literatura, Universidad de Alicante, 15, 177-186.

2002

- «La terminología musical en los diccionarios del español: algunas calas para su estudio», en Ahumada Lara, I. (ed.) *Diccionarios y lenguas de especialidad* (Actas del V Seminario de Lexicografía Hispánica), Publicaciones de la Universidad de Jaén, 75-91.
- «La ortografía y la imprenta en el Siglo de Oro», en Esparza Torres, M. A., Fernández Salgado, B., y Niederehe H. (eds.), *Estudios de Historiografía Lingüística* (Actas del III Congreso Internacional de la SEHL), Helmut Buske Verlag, Hamburgo, 361-374.

2003

- (Director de tesis doctoral) Andjelka Pejovic. *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear en español contemporáneo: aspectos descriptivos y aplicados*. Universidad de Granada.
- (Director de tesis doctoral). Verónica Rueda Quero. *Las funciones pragmático-discursivas de los adverbios en -mente en el español actual*. Universidad de Granada.

Trabajos en prensa

- «La enseñanza de las lenguas y la enunciación (con especial referencia al español)».
- «Balance y perspectivas de los estudios de fraseología del español».
- «Las colocaciones léxicas en español».
- «Unidades léxicas y diccionario en la lingüística española actual».
- «Los adverbios en -mente y los diccionarios modernos del español: perspectiva pragmático-discursiva».
- «La terminología musical en el *Diccionario de autoridades*».
- «Nacimiento y desarrollo de la Lexicografía moderna del español».

TALLERES

TALLER DE PRAGMÁTICA Y USOS DEL LENGUAJE

MARÍA DEL MAR ESPEJO MURIEL
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

La incorporación de la Pragmática a los estudios del lenguaje ha supuesto una revolución de gran envergadura¹. La Lingüística de la Comunicación se revela como una nueva visión que aporta otro enfoque diferente y necesariamente complementario en la descripción de los fenómenos lingüísticos.

El taller que he organizado pretende cubrir dos objetivos, el primero de ellos consiste en mostrar de manera resumida los aspectos teóricos que recubren la «competencia comunicativa», no sólo el significado sino también el sentido, esto es, la información explícita, referencial, junto con la información intencional².

El segundo de ellos consiste en demostrar la aplicación de esta corriente en sus diferentes facetas: la cibernética, la lingüística textual, la lingüística aplicada, el análisis de la conversación, entre otras.

Con mi aportación defiendo la aplicación de la Teoría de la Relevancia y el Principio de Cooperación en la descripción de una de mis preocupaciones: el cambio lingüístico. Desde una perspectiva histórica, es imprescindible contar con la ayuda de la pragmática para entender las circunstancias

1. Recordemos que en 1996/97 Gutiérrez Ordóñez fue uno de los pioneros en introducir la Pragmática en un curso oficial.

2. No pretendo extenderme demasiado en estas cuestiones, la celebración de estas Jornadas cuenta con la participación de destacados especialistas por sus interesantes aportaciones teóricas.

que favorecen el cambio semántico. En este sentido, el estudio de la metáfora y la metonimia se convierten en principios explicativos del funcionamiento cognitivo.

Tampoco conviene olvidar la constante relación emisor-receptor-destinatario en la información lexicográfica. Lo implícito y lo explícito son dos retos de la Pragmática que influyen en el campo de aplicación y de explicación de lo codificado. El modelo *ostensivo-inferencial* ofrece, por tanto, una nueva vía en la interpretación del conocimiento lingüístico (Gutiérrez Ordóñez 2002).

Otro punto clave en el desarrollo práctico de nuestra exposición se refiere a la interrelación entre la pragmática y las diferentes disciplinas lingüísticas: fonología, morfosintaxis y semántica (Cifuentes 1994).

I. ASPECTOS TEÓRICOS

Las explicaciones teóricas se van combinando con ejemplos tomados de situaciones concretas del español actual: prensa, medios audiovisuales, conversaciones espontáneas, Internet, correo electrónico, anuncios publicitarios, discurso político, deportes, etc.

Se ofrece una visión general de las cuestiones teóricas fundamentales:

1. *Teoría de los actos de habla*: actos locutivos, ilocutivos, perlocutivos.
2. *El Principio de Cooperación* de P. Grice (1975) y las reglas de la «buena conducta» comunicativa:

Máxima de Cantidad.

Máxima de Cualidad.

Máxima de Relación.

Máxima de Modo.

3. *El Principio de Cortesía*. Se revela como una línea muy prometedora. Se atiende a las seis máximas defendidas por G. Leech: Tacto, Generosidad, Aprobación, Modestia, Acuerdo-simpatía. Las Violaciones: Fases de la negociación. Estrategias. Marginación (vid. edice org.).
4. *La teoría de la Relevancia*: Dan Sperber y D. Wilson (vid. S. Gutiérrez Ordóñez; F. Yus; S. Pons). Lo implícito y lo explícito en la transformación de los significados (O. Ducrot, C. Fuentes).
5. *El Análisis del Discurso*. El Texto y la coherencia como una relación semántica que rige la concatenación de los enunciados. Los mecanismos de cohesión, la organización discursiva y la tematización (R. Hidalgo).

6. *La Semántica Cognitiva* (Wittgenstein, G. Lakoff, T. Givón, G. Kleiber, J. L. Cifuentes, F. Ruiz de Mendoza).

II. TALLER DE EJERCICIOS

Me he centrado en el estudio y análisis de la Semántica léxica o combinatoria. El taller se divide en dos secciones, en la primera se analiza el contenido de los lemas procedentes de las siguientes obras lexicográficas:

- 1) Sincronía del español moderno. He utilizado la reciente publicación de Bosque, Ignacio (dir.) (2004), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM, 1840 págs.

Por su riqueza y variedad de fuentes, la oportuna obra no es un diccionario de consulta de «palabras que van con pocas palabras» (como bien señala el autor). Esta magnífica obra que nos enseña mucho más, cómo combinar las palabras. Presenta la novedad de tratar conjuntamente los sentidos físicos y los figurados. De manera que aporta un conjunto de datos de extraordinaria riqueza para el estudio del léxico: Modismos, locuciones, comparaciones. La información textual y contextual adquiere especial relevancia, y es una obra de incalculable valor para la semántica fraseológica y combinatoria.

Se contrasta la información que ofrece esta obra con la descripción ofrecida en la lexicografía normativa: *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) y la última edic. del DRAE.

- 2) Perspectiva diacrónica. Me he centrado en el estudio de un campo léxico especializado: los nombres de color. Desde el plano diacrónico se atiende a los diversos cambios semánticos que experimentan las unidades léxicas. Se estudian las valoraciones conceptuales y la actitud del hablante; la relación entre la «fuente-objeto» así como las redes de correspondencias, el continuum «metáfora-metonymia» junto con las operaciones cognitivas e implicación pragmática (G. Lakoff y M. Johnson, Lakoff y Turner; Turner y Fauconnier; Ruiz de Mendoza).

III. INFORMACIÓN RELEVANTE

Para ampliar información sobre las cuestiones planteadas, se le ofrece al alumnado una selección bibliográfica, y se le da a conocer la posibilidad de acceder a las diferentes fuentes de Internet: foros, debates, proyectos de investigación en curso, revistas especializadas.

Direcciones de interés (relacionadas con las prácticas realizadas):

- *Center for the Cognitive Science of Metaphor Online*: <http://philosophy.uoregon.edu/metaphor/metaphor.htm>
- *Cognitive Science Student Association (CSSA)*. <http://cssa.berkeley.edu/>
- *International Cognitive Linguistics Association (ICLA)*: <http://www.cognitivelinguistics.org/>
- *Cognitive Linguistics*: <http://www.cogling.org.uk/>
- *Estudios del Discurso de Cortesía en español*: <http://www.edice.org>
- *Página personal de Dan Sperber*: <http://www.dan.sperber.com/>
- *Página personal de M. Turner*: <http://www.markturner.org/>
- *The Metaphor and Metonymy Group*: <http://www.psyac.leeds.ac.uk/research/metaphor/>
- *Trabajos publicados sobre la Teoría de la Relevancia*: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/PUB/WPL/uclwpl.html>
- *Virginia Montecino*: <http://www.iso.gmu.edu/~montecin/metasites.htm>

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Austin, J. L. (1989), «Cómo hablar», en *Ensayos filosóficos*, Madrid, Alianza, 1989, págs. 133-149.
- Blakemore, D. (1987), *Semantic constraints on relevance*, Oxford, Blackwell.
- , (2002), *Relevance and Linguistic Meaning: the semantics and Pragmatics of discourse markers*, Cambridge, University Press.
- Blank, Andreas, and Peter Koch (eds.), (1999), *Historical Semantics and Cognition*, (Cognitive Linguistics Research 13). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bosque, Ignacio (dir.), *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM, 2004, 1840 págs.
- Bravo, D. y A. Briz (2004), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (1998), *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- Bustos Guadaño, e (1986), *Pragmática del español. Negación, cuantificación y modo*, Madrid, UNED.
- Calsalmiglia, H. y A. Tusón (1999), *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Carricaburo, N. (1997), *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- Casas, M. (1999), *Las relaciones léxicas*, Niemeyer, Tübingen.
- Cifuentes Honrubia, J. L. (1994), *Gramática Cognitiva. Fundamentos críticos*, Madrid, Eudema.
- Cortés Rodríguez, L. y M.M. Camacho (2003), *¿Qué es el análisis del discurso?*, Barcelona, Octaedro.

- Dijk, T. A. van (1977), *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, Londres, Longman.
- Ducrot, O. Et al. (1977), *Les Mots du discours*, Paris, Minuit.
- Escandell Vidal, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel
- , (2004), *Fundamentos de semántica composicional*, Barcelona.
- Espejo Muriel, M. M. (1990), *Los nombres de los colores en español. Estudio de lexicología estructural*, Granada, Publicaciones de la Cátedra de Historia de la Lengua Española, Series LINGÜÍSTICA, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- , (1996), *Los nombres de color en la naturaleza. Estudio onomasiológico*, Granada, Publicaciones de la Cátedra de Historia de la Lengua Española, Series LEXICA, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- , (2003), «Aproximación a la función creadora en los nombres de color», en *Estudios ofrecidos a J. J. de Bustos Tovar*, Madrid, España, Universidad Complutense, vol. I, págs. 561-578.
- , (en prensa), «Hacerse el sueco o la diacronía de un evento», en *V Congreso Andaluz de Lingüística en Homenaje a J. A. de Molina, celebrado en Granada*, del 17 al 19 de noviembre de 2004.
- Fauconnier 1975, G. y ss. (1977), *Mappings in thought and language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Figueras, C. (2001) *Pragmática de la puntuación*, Barcelona, Octaedro.
- Gazdar, G. (1979), *Pragmatics: Implicature, presupposition and logical form*, New York, Academic Press.
- Givón, T. (1989), *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Grice, H. P. (1957, 1989) *Studies in the way of words*, Cambridge, University press, págs. 22-40 «Lógica y conversación», (antes en 1975).
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002), *De pragmática y semántica*, Madrid, Arco/ Libros.
- Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico*, Madrid, Gredos.
- Hidalgo Downing, R. (2003), *La tematización en el español hablado*, Madrid, Arco/ Libros.
- Hopper P. J. & E. C. Traugott (1993), *Grammaticalization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Iglesias Recuero, S. (2002), *Oralidad, diálogo y contexto en la lírica tradicional*, Madrid, Visor Libros: Instituto Menéndez Pidal.
- Jackendoff, R.S. (1972), *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, Cambridge, The MIT Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan.
- Kleiber, G. (1990), *La Semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*, Madrid, Visor, 1995.

- Kock, P. (2002), «Metonymy between pragmatics, reference and diachrony», in: *metaphorick.de* 07 (2004), 4-56. [<http://www.metaphorik.de>]
- Lakoff, G. y M. Johnson (1998), *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Langacker, R. W. (1991), *Foundations of cognitive grammar, II, Descriptive application*, Standford, Standford University Press.
- Leech, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, London- New-York, Longman.
- Levinson, S. C. (1983), *Pragmática*, Baelcelona, Teide.
- Moeschler, J. y A. Reboul (1999), *Diccionario enciclopédico de Pragmática*, Madrid, Arrecife.
- Muñoz, M.D. (1999), *La polisemia léxica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Pons S., (2004) *Conceptos y aplicaciones de la Teoría de la Relevancia*, Madrid, Arco/ Libros, Cuadernos de lengua española n.º 79.
- Portolés, J. (2004), *Pragmática para Hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- Reboul, A. y J. Moeschler (1998), *Pragmatique du discours*, París, Armand Colin.
- Reyes, G. (1984) *Polifonía textual*, madrid, Gredos.
- Ruiz de Mendoza, F (1999), *Introducción a la Teoría Cognitiva de la Metonimia*. Granada: Colección Granada Lingüística.
- , (2001), «Lingüística Cognitiva: Semántica, Pragmática y Construcciones», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* n.º 8: <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/>
- Ruiz de Mendoza , F. y J. L. Otal Campo, (2002), *Metonymy, Grammar and Communication*, Granada, Comares.
- Searle, J. (1969), *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*, Madrid, Cátedra, 1980.
- , (1969), *Speech acts: An essay in the Philosophy of Language*. Tesis doctoral defendida en Oxford 1959.
- Sperber, D. y D. Wilson (1986), *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- Traugott, E. y R. Dasher (2002), *Regularity in Semantic Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Traugott, E. (2004), «From etymology to historical pragmatics», Minkova, Donka / Robert Stockwell (Hg.) *Studies in the history of the English language. A millennial perspective*. Berlín / New York: de Gruyter, págs. 19-49.
- Turner, M. y G. Fauconnier (2002), *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, New York, Basic Book.
- Van Dijk, T. (1977), *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1984.
- Varo Varo, C. (2003), *La polaridad en el lenguaje*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, Documentos de investigación lingüística n.º 8.
- Wierzbicka, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlín, Mouton de Gruyter.

- Wilson, D. & D. Sperber (1993), «Linguistic form and relevance», *Lingua* 90, págs. 1-25.
- Yus, F. (1998), *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*, Barcelona, Ariel.

TODAVÍA ES POSIBLE LEER EN SECUNDARIA
(UN PROGRAMA DE LECTURA PARA LA ESO)

JUANA MARÍA GARCÍA JORDÁN
JAVIER COBOS RUZ
LIDIA ANTÚNEZ DONOSO

*Cuando se lee, no se aprende algo;
se convierte uno en alguien.*

Goethe

JUSTIFICACIÓN

Este taller es la explicación y el trabajo en torno a un programa de lectura que llevamos a cabo en los cuatro cursos de la ESO.

La justificación es muy sencilla si vemos la situación de la enseñanza secundaria en la actualidad:

1. El bajo nivel de comprensión de nuestros alumnos
2. Su escaso vocabulario
3. Su falta de esfuerzo
4. Su desinterés por los libros, ya que el mundo actual presenta muchos atractivos audiovisuales que los alejan de la lectura.
5. Una concepción teórica de la importancia de la lectura en nuestra asignatura, pero la inexistencia de la práctica real, pues nunca se planifica y se sale del paso con un libro por evaluación, incluso en muchas ocasiones, el mismo durante años.

Estas son unas pocas entre las múltiples razones que alejan a nuestros alumnos del mundo paciente de los libros.

NUESTRA PROPUESTA

Un programa que devuelva a la lectura su valor de placer, de disfrute, de conocimiento y reflexión, sin un trabajo posterior sobre el libro leído.

Para ello ofrecemos una gran cantidad de libros y un modo de gestión que permite a los alumnos elegir y tener acceso a muchas obras de temas y niveles diversos.

Hemos eliminado los trabajos tediosos sobre los libros leídos, que en múltiples ocasiones son copiados.

«Y por supuesto, hemos hecho de la lectura una actividad planificada que será una parte importante y de peso en la enseñanza de nuestra asignatura de lengua y literatura».

Todo, en torno a un objetivo fundamental: Crear en nuestros alumnos un hábito lector y un disfrute de los libros que los acompañen a lo largo de su vida.

NOS PONEMOS A LEER

- Dedicamos quince minutos de la hora de lengua a la lectura del libro que cada uno libremente elige de entre una amplia relación, si no le gusta el libro, lo puede devolver.
- Propiciamos la lectura diaria en el aula y en la casa para lo que contamos con una biblioteca de aula con todos los libros
- Firmamos un contrato con los alumnos
- Para el desarrollo del programa contamos con unos materiales básicos:
 - Cada alumno aporta a la biblioteca de aula un libro o dos, o se compran con un dinero común. También la biblioteca del centro puede aportar libros y los alumnos pueden traer ciertos títulos si los tienen en su casa y el profesor los encuentra adecuados.
 - Ficha bibliográfica de cada libro que rellenan los propios alumnos y donde consta el dueño del libro, el alumno que lo está leyendo y la fecha de entrada y salida de la biblioteca, junto con todos los datos del libro y hasta su estado actual en las observaciones.
 - Cuadrante de colores: es una tabla de doble entrada en la que aparecen en vertical los títulos de los libros por orden alfabético y en horizontal los nombres de los alumnos. Hay cuatro colores que eligen los alumnos según la valoración que hagan del libro: Rojo-Me ha gustado mucho. Amarillo-Me ha gustado. Azul-No me ha gustado. Verde-No me ha gustado nada. Se rellena el cuadrado de la tabla con el color elegido y el número de uno a tres, según la

evaluación. Esta tabla aporta una información muy útil tanto para el alumno como para el profesor, pues así sabemos que libros funcionan mejor.

- **Ficha de recensión:** Es una valoración personal del libro hecha por el alumno. Es el único trabajo que tiene que realizar el lector sobre el libro leído. Es una opinión personal, no el resumen tradicional con personajes y demás datos. Es importante que conste al principio la razón por la que han elegido ese libro: recomendación de un compañero o del profesor, el atractivo del título o la portada, a qué tipo de alumnado se lo aconseja, cuantos días ha tardado en leerlo, la puntuación que le concede de uno a cinco, tema, estructura, etc. (En la ficha constan los pasos que tiene que seguir en el comentario). Pero se valora que su opinión sea original y personal, no un examen. Esta ficha nos permite conocer la evolución expresiva del alumno y como se van decantando sus gustos.
- **El contrato:** Se firma al comienzo del curso con todos los alumnos y en él consta la formación de la biblioteca y el respeto a las normas del programa.
- **Control de las lecturas:** Será oral. En el cuarto de hora dedicado a leer, los alumnos que hayan terminado un libro mantendrán una entrevista con el profesor que les preguntará sobre el libro leído. Para ello, el profesor dispone de una batería de preguntas y respuestas sobre la obra y un apartado de reflexión crítica.
- **Valoración de la lectura:** Al dedicar un cuarto del tiempo de la asignatura a la lectura, también le otorgamos un cuarto de la nota, es decir un dos con cinco sobre diez. En un primer momento pensamos que cinco libros por evaluación era un número suficiente y le dimos medio punto a cada libro leído. Desde el primer momento la realidad desbordó nuestros esquemas y muchos alumnos leyeron ocho, doce y hasta veinticuatro libros por evaluación, como mucho concedemos tres puntos por la lectura en estos casos excepcionales, pero también fijamos en un mínimo la nota que tienen que sacar en la materia. La solemos fijar en tres, tres y medio, según lo fije el Departamento. Es importante que el alumno compagine la lectura con el estudio de la materia, pero que superen los cinco libros leídos con bastante frecuencia demuestra que leen por gusto, no por la nota.

AL ABORDAJE DE LOS LIBROS

Tal vez sea el apartado más importante porque de la selección de los libros depende el éxito del programa.

Durante los seis años que lleva en marcha hemos conseguido una selección de libros que funcionan muy bien. Aportamos cuarenta y cinco títulos por nivel desde primero de ESO a cuarto.

Nuestro interés por la lectura de obras juveniles no implica que renunciemos a los clásicos, sino todo lo contrario: La única forma de que accedan a las grandes obras de la literatura es que antes hayan incorporado la lectura como un hábito que forme parte de sus vidas. En un principio les resultan más cercanos la temática y el estilo de las obras juveniles que sirven de puente y de anzuelo para los clásicos, superando el rechazo que con frecuencia encontramos cuando se abordan directamente.

Teniendo en cuenta que los clásicos son estudiados en la asignatura de lengua de tercero y cuarto. Nuestro reto en este momento consiste en la selección de obras clásicas, buscando las más cercanas y asequibles a los gustos de nuestros alumnos porque sabemos que nos permiten un acercamiento al mundo y al ser humano, y son una fuente inagotable de creatividad.

Este programa, al contar con tantos libros, permite adaptarse a cada alumno y así en cada curso debe de haber libros de todos los niveles porque en una misma clase hay alumnado heterogéneo y hasta los errores compensan porque hay libros fáciles de leer que están al alcance de todos, pero también tiene que haber libros más complejos o elevados para los alumnos más avanzados.

Aunque cada libro que aparece en esta lista merece su comentario, a rasgos generales podemos decir que los libros puestos para primero de la ESO son más infantiles y no funcionan bien en los cursos siguientes, (con excepciones como los de Manolito Gafotas o Charlie y la fábrica de chocolate y su segunda parte, que funcionan en toda la ESO, aunque son más adecuados para el primer ciclo) Funcionan desde primero Donde esté mi corazón o la trilogía de Laura Gallego: El valle de los lobos... Pero desde segundo de ESO se pueden alternar y hay libros que funcionan en cualquier curso, como Sin máscara, Las lágrimas de Shiva, Pupila de águila...

Este programa puede hacerse con diferentes niveles de aplicación. Se podría empezar por quince libros por curso y dos alumnos se comprarían el mismo libro. A medida que el programa avance y los alumnos lo demanden irá aumentando el número de obras. Es importante trabajar los libros con preguntas y respuestas porque si no se nos olvidan y tendríamos que volver a leerlos, así quedan definitivamente trabajados.

Para la elección de los libros establecimos unos *criterios* basados en centros de interés de los alumnos e hicimos una clasificación temática: Aventuras, adolescencia, detectives, humor, misterio, ciencia ficción, la voz de la tradición (Clásicos que estudiamos en la literatura de ese curso), problemas sociales, amor y melancolía, amor a la naturaleza, cine y actualidad (aprovechando el éxito de Manolito Gafotas, Harry Potter, El Señor de

los anillos, películas como El club de los poetas muertos...), históricos, pobres gentes (antihéroes)...

Creemos que lo importante está en la variedad de libros y así con Pedro Salinas, el poeta profesor, pensamos que el aprendizaje del buen leer se aprende en la escuela y que para ello es necesario poner «al escolar en contacto con los mejores profesores de lectura: Los buenos libros».

Aquí aportamos nuestra selección:

Libros primer ciclo (por Juana María García Jordán)

n.º	Primero de ESO	Segundo de ESO
1	Manolito Gafotas. Alfaguara	Adopta un fantasma. SM
2	¡Cómo molo! Alfaguara	Alejandra. Edebé
3	Pobre Manolito. Alfaguara	Brumas de octubre. Anaya
4	Los trapos sucios. Alfaguara	Campos de fresas. SM
5	Manolito on the road. Alfag.	Con los ojos cerrados. SM
6	Yo y el imbécil. Alfaguara	Cuando Hitler robó el conejo rosa. Alfag.
7	Manolito tiene un secreto. Alfaguara	De todo corazón. SM
8	El valle de los lobos. SM (1 de 3)	El agujijón del diablo. Edelvives
9	La maldición del maestro. SM (2 de 3)	El dado de fuego. Edebé
10	La llamada de los muertos. SM (3 de 3)	El enigma del maestro Joaquín. SM
11	Charlie y la fábrica de chocolate. Alfaguara	El escritor asesino. Edebé
12	Charlie y el gran ascensor de cristal. Alfag	El fantasma de Canterville y otros cuentos. Esp
13	Abdel. SM	El jardín de los autómatas. SM
14	¡¡¡Lambertoooo!!!. Anaya	El mensajero del miedo. Bruño
15	Agualuna. Edelvives	El príncipe de la niebla. Edebé
16	Apareció en mi ventana. SM	El tiempo y la promesa. Bruño
17	Carlos Baza Calabaza. Bruño	Gregorio miedo y medio. Everest?
18	Danny el campeón del mundo. Alfaguara	Historia de una gaviota y del gato. Tisquets
19	Donde esté mi corazón. Edebé	Hoyos. SM
20	El cartero siempre llama mil veces. Anaya	Jesper. Edebé
21	El cementerio de los ingleses. Edebé	Juegos... Anaya
22	El cuarto de las ratas. SM	La chica del andén de enfrente. SM
23	El curso en que me enamoré de ti. Oxford	La leyenda del segundo féretro. Bruño
24	El mago de Esmirna. Anaya	La momia que me amó. Anaya
25	El niño que vivía en las estrellas. Alfaguara	La mirada oscura. Anaya

Libros primer ciclo (por Juana María García Jordán) (Cont.)

n.º	Primero de ESO	Segundo de ESO
26	El pequeño vampiro. Alfaguara	La selva prohibida. Bruño
27	El Principito. Saint Exupery	La tierra del sol y la luna. Espasa
28	El temblor de los monstruos. Edebé	La zapatera prodigiosa. Austral...
29	Fernando el temerario. Magisterio Casals	Lanzarote. Oxford
30	Fray Perico y su borrico (Varios). SM	Las horas largas. Anaya
31	Harry Potter. (5 libros)	Las lágrimas de Shiva. Edebé
32	James y el melocotón gigante. Alfaguara	Los derechos torcidos. Edelvives
33	Konrad o el niño que salió de una lata. Alfag.	Llámame simplemente Súper-Anaya
34	La gran Gilly Hopkins. Alfaguara	Miriam es anoréxica. Edebé
35	La hija del espantapájaros. SM	Momo. Alfaguara
36	La suma más difícil de mundo. SM	Pupila de águila. SM
37	La tejedora de la muerte. Bruño	Que poca prisa se da el amor. Anaya
38	Las brujas. Alfaguara	Querido nadie. SM
39	Los hijos del vidriero. SM	Rebeldes. Alfaguara
40	Los secuestradores de burros. Alfaguara	Retorno a isla Blanca. Brief
41	Lumbánico el planeta cúbico. SM	Sin máscara. SM
42	Matilda. Alfaguara	Tiempo robado. Edelvives
43	Señora Doubtfire. Alfaguara	Una casa con encanto. Edebé
44	Socorro, tengo un caballo. SM	Y decirte alguna estupidez por ej.. Anaya
45	Un gato verde y con chispa. Edelvives. 8 años	97 formas de decir te quiero. Bruño

Libros segundo ciclo (por Juana María García Jordán)

n.º	Tercero de ESO	Cuarto de ESO
1	Alicia en el país de las matemáticas. Alfaguara	Bajarse al moro. Cátedra
2	Barrotes de bambú. SM	Cruzada en jeans. SM
3	Canciones de amor y dudas. SM	Días de Reyes Magos. Anaya
4	Cielo negro sobre Kuwait. Alfaguara	Don Álvaro o la fuerza del sino. Cátedra
5	Cinco panes de cebada. SM	El capitán Alatriste (5). Alfaguara
6	Colgado del aire. Everest	El cartero de Neruda. Plaza & Janés
7	Como agua para chocolate.	El caso del artista cruel. Edebé
8	Con el viento en las velas. Alfaguara	El clavo y otros cuentos. V. Vives
9	Donde el viento da la vuelta. Edebé	El club de los poetas muertos. P & J
10	El archipiélago García. Espasa	El conde Montecristo (2). Anaya

Libros segundo ciclo (por Juana María García Jordán) (Cont.)

n.º	Tercero de ESO	Cuarto de ESO
11	El beso de una fiera. Bruño	El diario secreto de Adrian Mole. Oxford
12	El caballero de Olmedo. Castalia didáctica	El gran juego. Alfaguara
13	El doctor Jekyll y Mr. Hyde. V. Vives	El lápiz del carpintero. Santillana
14	El fabuloso mundo de las letras. SM	El manuscrito godo. Espasa Calpe
15	El maestro oscuro. Edebé	El misterio de la cripta embrujada. Seix B
16	El mecanoescrito del 2.º origen. Pirene	El misterio Velásquez. Bruño
17	El mercader de Venecia. Cátedra	El paraguas poético. Everest
18	El misterio del eunuco. SM	El perfume. Seix Barral
19	El retrato de Dorian Grey	El perro de los Baskerville. Anaya
20	El sí de las niñas. Castalia	Fahrenheit. Mondadori
21	El tulipán negro. Dumas. Anaya	La casa de Bernarda Alba. Bodas de sangre. La catedral. SM
22	El último trabajo del Señor Luna. Edebé	La ciudad y los perros. Seix Barral
23	El último verano miwok. SM	La dama del alba. Cátedra
24	Fahrenheit 451. Mondadori	La guillotina. SM
25	Finis mundi. SM	La I. de llamarse Ernesto/El abanico... Edaf
26	Hasta mañana. SM	La isla del tesoro. Gaviota
27	Hobbit. Tolkien C. Lectores. Minotauro	La leyenda del rey errante. SM
28	La isla de los espejos. Aljibe	Lo que no sabemos. Alfagurara
29	La sombra del gato. Alfaguara	Los amantes de Teruel. Cátedra
30	La sogá del muerto. Edebé	Los últimos días de Pompeya. Anaya
31	La última campanada. Bruño	Marianela. Cátedra
32	Las siete muertes del gato. SM	Mi tigre es lluvia. Gaviota Juv.
33	Los escarabajos vuelan al atardecer. SM	Nuevo diario del joven maniático. Algar
34	Los espejos venecianos. Edelvives	Relato de un naufrago. Tusquets
35	Malas tierras. SM	Siddharta. H. Hesse...
36	Mandrágora. Alhambra	Sin noticias de Gurb. Seix Barral
37	Marina. Edebé	Sin tiempo para soñar. Bruño
38	Mi planta de naranja lima Ateneo	Un mundo feliz. A. Huxley...
39	Nunca seré tu héroe. SM	Un viejo que leía novelas de amor. Tusquets
40	Nunca seré como te quiero	Una luz en la marisma.
41	Retrato de un adolescente manchado. Bruño	Vértigo. Anaya
42	Rimas y leyendas de Bécquer	La ciudad de las bestias. Planeta
43	Romeo y Julieta. El Mundo	El reino del dragón de oro. Planeta
44	Un frío viento del infierno. SM	El bosque de los pigmeos. Planeta
45	Una luz en la marisma. Alfaguara	

CONCLUSIÓN OPTIMISTA

Somos optimistas porque el programa funciona. La media puede llegar a trece con cinco libros leídos por alumno en una clase, y una máxima lectora de cincuenta y siete libros leídos en tercero de ESO. La lectura se convierte en la parte más placentera y fructífera de nuestra asignatura.

Es cierto que cuando la lectura se planifica y se le encuentra hueco en nuestra tarea docente diaria los resultados nos sorprenden, porque creemos que la adolescencia es una etapa de la vida ideal para asentar el hábito de la lectura que debería de haber empezado en primaria. Si no se ha despertado el amor a los libros en primaria, nunca es tarde, siempre se puede levantar la tapa de un libro y vivir una gran aventura y ese será el comienzo de una gran pasión, siempre se pueden abrir puertas a la imaginación y a los sueños.

En la actualidad se desarrolla este programa en varias provincias y en Granada nosotros formamos parte de un grupo de trabajo de dieciséis profesores, que llevamos a las aulas nuestra pasión por los libros en un intento de contagiar ese amor a nuestros alumnos.

Ninguna otra fragata nos lleva a todas partes como el libro. *Emily Dickinson*.

A

ACTAS

CUBIERTA: JOSEMARÍA MEDINA



Editorial Universidad de Granada

ISBN 84-338-3677-3



9 788433 836779