CONSTRUIR LA LENGUA

Materiales para un aprendizaje comunicativo

Juan Antonio Vicente Mateu

CONSTRUIR LA LENGUA

Materiales para un aprendizaje comunicativo

Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo

Región de Murcia
Consejería de Educación, Formación y Empleo
Secretaría General

1ª Edición, Febrero 2010

ISBN: 978-84-693-0532-4
Depósito Legal MU-507-2010
Impreso en España - Printed in Spain

Imprime: F.G. Graf, S.L.
fggraf@gmail.com

A cuantos compartimos la aventura
de la enseñanza de la lengua

Índice

PRESENTACIÓN[1]

Este libro que presentamos tiene como principales destinatarios a los profesores de Lengua de la Enseñanza Secundaria Obligatoria y, en general, a las personas interesadas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y contiene un conjunto de materiales, en parte dirigidos a los propios profesores y en parte destinados a su aplicación directa en el aula, es decir, a los alumnos.

Dicho esto, el libro se estructura en los siguientes apartados:

- Introducción teórica en la que se plantea la importancia de adaptar los contenidos de lengua a los últimos enfoques de la lingüística –pragmática, análisis del discurso, lingüística textual y cognitiva- con especial incidencia en los contenidos que se ven afectados particularmente por estos enfoques.
- Propuesta de secuenciación de los contenidos de lengua a lo largo de la secundaria, partiendo de la necesidad de arrancar de lo más inmediato o concreto (la persona) a lo más abstracto y discursivo (la argumentación).

De esta manera, en el primer curso, centrado en el concepto de persona, se trabaja la conversación, el nombre propio, los fonemas, la entonación, los textos dialógicos.

En segundo, cuyo eje es el contexto, se estudian los demostrativos, el nombre, el léxico, los textos publicitarios y prescriptivos.

En tercero, el eje es la expresión y comprensión de textos de naturaleza descriptiva y narrativa, de manera que parece lógico que los contenidos tengan que ver con la oración (sujeto y predicado) y con las categorías gramaticales del nombre, el adjetivo y el verbo así como con fenómenos como la comparación y el grado.

---

1 Construir la lengua incluye parte de los resultados de un proyecto de investigación titulado *Los contenidos de lengua en la ESO: una aproximación comunicativa e integradora de los diferentes bloques de contenido*, para cuya realización me fue concedida una licencia por estudios por parte de la Consejería de Educación durante el curso 2007/8 en el ámbito del departamento de Lengua española y Lingüística General de la Universidad de Murcia.

En cuarto, finalmente, los textos sobre los que se trabaje han de ser los expositivos y argumentativos, y los contenidos sistemáticos tendrán que ver con la oración, simple y compuesta, los conectores textuales y discursivos y con fenómenos relacionados con el significado y la intención.

El resto del libro presenta un conjunto de **materiales** en los que, de forma que quiere ser directa y actualizada, se ofrecen textos de uso didáctico que van desde las habilidades lingüísticas hasta las diferentes competencias que integran la competencia comunicativa –las competencias pragmática, textual, discursiva y lingüística propiamente dicha-. Este bloque, a su vez, -el de la competencia lingüística- se compone de textos sobre contenidos gramaticales y lingüísticos que recorren todos los niveles de la descripción de la lengua (del sonido al significado).

En el apéndice, finalmente, se incluyen algunos trabajos sobre diferentes temas de interés que están dirigidos más bien al profesor: la lengua de Internet, la enseñanza de la puntuación, los extranjerismos en el diccionario, la didáctica de la lengua oral en el marco del currículo nocional funcional, etc.

De particular interés me parece la propuesta de comentario pragmático de textos periodísticos en la que, además de un guión con los principales puntos que ha de reunir esta práctica, se desarrolla a modo de ejemplo un comentario pragmático sobre un artículo de opinión de A. Pérez Reverte.

Pues bien. *Construir la lengua* es el fruto de una doble experiencia: la experiencia docente, durante la cual he constatado cómo la asignatura de Lengua en la enseñanza secundaria adolece de serios problemas en cuanto a su desarrollo didáctico y, por tanto, en cuanto a la importante incidencia que en teoría debería tener en el aprendizaje general de los alumnos; y la experiencia investigadora, pues muchos han sido los esfuerzos que he dedicado a intentar analizar el porqué de esos problemas y a profundizar en el conocimiento de las teorías lingüísticas que, como es bien sabido, han experimentado un extraordinario desarrollo tanto en su vertiente teórica y fundamental como en la de su aplicación a los diferentes campos del lenguaje y, en particular, al de la enseñanza de la lengua.

En efecto. Por más que se han ido cambiando las leyes y modificando los currículos, las propuestas curriculares que habitualmente se manejan en las aulas (léase sobre todo libros de texto) básicamente reproducen los mismos vicios que se señalaban años atrás: exposiciones asépticas e ininteligibles, ejercicios y ejemplos alejados generalmente de la vida real, contenidos pensados más para el profesor que para el alumno, deficiente incorporación de conceptos ya consolidados, selección de textos frecuentemente inapropiada, etc., etc., etc.; por otra parte, bastantes de los profesores que se van incorporando a los centros no parece que hayan recibido una preparación seria y actualizada en cuanto al conocimiento de los contenidos lingüísticos –se piensa que por poco que se sepa es más que suficiente para lo que hay que enseñar a los alumnos-, y otros, lo más que aportan es una programación bien confeccionada y algu-

nas actividades más o menos llamativas, que es lo que en las pruebas selectivas para profesores más se valora. De ahí que estén invadiendo nuestras aulas profesionales que no se han formado al amparo de los estudios lingüísticos y filológicos. Mientras tanto, los alumnos continúan insistiendo erre que erre en la terminología gramatical, analizando oraciones sin contextualizar, sin que ello les interese lo más mínimo, mientras desconocen el manejo del diccionario, la producción de textos, las exposiciones orales, los debates sobre cuestiones relacionadas con el lenguaje, etc. Podríamos continuar: informe Pisa, fracaso escolar, degradación del lenguaje y bla, bla, bla.

Hablaba de dos experiencias, la docente y la investigadora. No veo la forma de que las propuestas curriculares que se nos ofrecen suelten el lastre de la *gramatitis* y se basen decididamente en hacer pivotar el aprendizaje de la lengua sobre prácticas discursivas y textuales en torno a las cuales giren los contenidos de lengua, por supuesto siempre dentro de un enfoque pragmático y comunicativo. Y es el estudio de este enfoque pragmático y comunicativo lo que más me ha traído de cabeza durante bastante tiempo. De hecho, ya en el año 1989, el CEP de Cieza nos publica un documento (*La lengua en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*, R. Escavy, F. Nonnast y Vicente Mateu) en el que, entre otras cosas, se propone un enfoque más comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua basado en la Pragmática Lingüística. Diez años más tarde (1999), aparece en la Universidad de Almería un libro (*Lengua y comunicación*) en el que, insistiendo en este mismo enfoque, me comprometo con la realización de textos de corte didáctico para su uso en el aula. Es verdad que el libro no ha gozado de mucha difusión, pero también que no han sido pocos los compañeros que me han hecho llegar la experiencia de su utilización en el aula con resultados generalmente muy gratificantes. Pues bien, este libro que presentamos ahora es un paso más en esa dirección. Es algo así como una gramática comunicativa, orientada a su utilización en el aula, sin pretensiones ni mucho menos de exhaustividad, pero que no rehúye ninguno de los apartados que hoy son centrales en el estudio de la lengua.

Yo añadiría, sin embargo, algo más. Todo lo dicho anteriormente, todas las propuestas más o menos innovadoras que podamos presentar de cara al aprendizaje de la lengua están abocadas al fracaso si no desarrollamos en los alumnos una *conciencia lingüística*, es decir, el hecho de que asuman decididamente que la mejora del instrumento de comunicación más genuino que tenemos los humanos, el lenguaje, es una cuestión de vital necesidad; que han de comprender mejor los textos orales y escritos, en su diferente complejidad, así como expresarlos, ser capaces de reflexionar sobre el poder que el lenguaje tiene sobre nuestras vidas cotidianas –manipulación, seducción-, interesarse por los aspectos estéticos y creativos, etc…

De manera que la primera tarea es convencerlos de que esta es una herramienta que hemos de cuidar y mejorar. Se nos dice que hay que respetar el

medio ambiente, la naturaleza, que hay que defenderla frente a las agresiones de los que solo ven en ella una fuente de negocio, preservarla y, a ser posible, mejorarla para las futuras generaciones. Pues algo parecido ocurre con el lenguaje. Limpiarlo de errores que son producto de la desidia, el desinterés –la ortografía, la ortología-, conocer su potencialidad como vehículo de expresión de nuestro pensamiento y como mediador privilegiado de nuestra interacción social, denunciar su fuerza manipuladora –la propaganda-. Esto es también sin duda hacer ecología y enriquecer las relaciones humanas y sociales.

Para terminar. Esta propuesta de aplicación y secuenciación de los contenidos de lengua para la ESO, así como los diferentes materiales que se presentan, supone, creemos, un importante aporte de ideas de cara a que el profesor pueda elaborar actividades que incidan en ese sentido comunicativo que propugnamos para la enseñanza de la lengua. No es posible aprender la lengua fuera de su uso, es verdad, como tampoco parece que solo el uso sea suficiente para mejorar la competencia lingüístico-comunicativa de los hablantes. Ambos extremos han de estar interrelacionados. Sabemos que la reiteración rutinaria y sin sentido de términos y análisis lingüísticos, aisladamente, no aporta mucho a la mejora de las capacidades antedichas, pero tampoco cifremos dicha mejora en la sustitución de unos términos por otros nuevos sin modificar los contenidos de siempre, ni en un activismo indiscriminado que obvie ese carácter reflexivo y consciente que todo estudio, y en particular el de la lengua, presupone si queremos que el aprendizaje sea duradero y llegue a formar parte de nuestra estructura de conocimientos y de nuestra experiencia.

Murcia, junio de 2009

Capítulo 1

LA INTEGRACIÓN DE LAS NUEVAS TEORÍAS LINGÜÍSTICAS EN EL CURRÍCULO DE LENGUA

1.1. La teoría lingüística.

La necesidad de adoptar un enfoque comunicativo en la organización de los contenidos de lengua en la ESO, en función de los criterios mayormente procedimentales que inspiran los objetivos y en general la filosofía que alienta los nuevos currículos de lengua, es una necesidad unánimemente sentida por los docentes de lengua en el nivel de secundaria. Desde hace años, han ido apareciendo propuestas, no tan numerosas como cabría esperar, que van en este sentido, sin que su repercusión en los materiales curriculares vaya más allá de la introducción de algunos nuevos conceptos lingüísticos que amplían los viejos contenidos, del incremento en algunos casos de las actividades para el alumno o de la selección de textos para su lectura y análisis. Mientras tanto, no parece que tenga perspectivas de solución el tradicional déficit que arrastra el nivel de competencia lingüística que los alumnos alcanzan a lo largo de los años de escolarización, tal como los diferentes estudios del MEC sobre fracaso escolar, y no sólo el informe Pisa, ponen en evidencia (véase Gimeno Sacristán 2005: 92).

Es verdad que son muchos los factores que inciden en este problema y que en muchos casos son factores que transcienden el ámbito puramente educativo: influencia de los medios de comunicación como la radio y la televisión, que exponen a la opinión pública a personajes 'famosos' con pésimos niveles de expresión, que nuestros adolescentes toman como modelos sociales (Gómez Capuz 2006), influencia asimismo de las nuevas tecnologías como internet –sólo hay que comprobar el lenguaje que se utiliza en los chats o foros que pueblan la red-, o los nuevos modos de comunicación como los *sms*, que generan una nueva forma de expresión basada en la simplificación gráfica, y no digamos ortográfica, etc. Todo ello propicia el creciente desinterés que se ha ido instalando en muchos de nuestros jóvenes por la mejora de su nivel de expresión tanto oral como escrita, y ello porque no llegan a tomar conciencia de la importancia que tiene el desarrollo de su competencia lingüística de cara a resolver situaciones comunicativas que tienen que ver con su futuro inmediato.

La primera conclusión, por tanto, se refiere a la necesidad de convencer al alumno de que su conocimiento espontáneo de la lengua se mueve generalmente dentro de un código restringido que es del todo insuficiente para atender las demandas que la sociedad le planteará en el futuro y de que, en consecuencia, ha de continuar desarrollando sus capacidades lingüísticas (lo que se da en llamar desarrollo de la conciencia lingüística). La posibilidad de cambiar de registro, de lo coloquial a lo formal, o de canal, de lo oral a lo escrito, implica una profundización en el conocimiento de los mecanismos de la lengua en toda su amplitud. Otra cosa es tener claro cuáles son los contenidos que para ello se han de seleccionar y la secuenciación que estos contenidos ha de presentar en relación con las fases a que ha de ser sometido el desarrollo curricular de los contenidos de lengua.

Si aceptamos que los núcleos curriculares en los que hay que incidir en el currículo de lengua se han de articular en torno a los cuatro clásicos bloques -hablar y escuchar, por un lado, y leer y escribir, por otro- (decreto de enseñanzas mínimas 2007, currículo regional de Murcia 2007), con todo lo que ello comporta, hemos de reflexionar en qué medida los contenidos que se trabajan en las clases de lengua, así como la metodología que se practica y las actividades que se proponen inciden realmente en la línea que se plantea. Y, más en concreto, si los contenidos que tienen que ver con el estudio sistemático de la lengua (clases de palabras, estructuras y funciones de las unidades sintagmáticas) tienen el peso que les corresponde en esas propuestas curriculares y se inscriben realmente en un enfoque comunicativo- funcional, es decir, tienen en cuenta las aportaciones de las corrientes lingüísticas más influyentes de los últimos años (Carlos Lomas 2004: n. 36).

Cuando se extendió la *moda* de la gramática generativa y transformacional de Chomsky, faltó tiempo para que los libros de texto adaptaran de forma entusiástica el análisis sintáctico al enfoque generativo –estructura arbórea,

gramática superficial y profunda-, de manera que varias generaciones de estudiantes se educaron en la práctica de esos árboles que algunos alumnos llegaron a realizar con singular maestría. Queda por saber si esa práctica favoreció realmente la mejora efectiva de su competencia lingüística. No obstante, hemos de aceptar que las corrientes estructuralista y generativista aportaron elementos altamente positivos en cuanto a la renovación de los contenidos curriculares, a saber, un acercamiento más racional al estudio del funcionamiento interno de la lengua –la fonología, la morfología, la semántica, y no digamos la sintaxis oracional que permite al alumno analizar las relaciones que se establecen entre los constituyentes de la oración-, el interés por el aspecto creativo del lenguaje, el innatismo, etc. (Lomas, Osoro y Tusón 1997). Merecería la pena hacer un estudio al respecto, pues posiblemente pondría en cuestión muchas afirmaciones gratuitas y desmontaría algunos tópicos que se manejan en el ámbito de la enseñanza, en lugar de lamentarnos continuamente por la pérdida de nivel de los nuevos alumnos en cuanto al dominio de la expresión sobre todo escrita se refiere, como si se pudiera equiparar la enseñanza minoritaria y elitista de hace treinta años –el porcentaje de adolescentes que pasaban por los institutos de bachillerato era proporcionalmente pequeño, pues la mayoría de ellos abandonaba a los catorce años a la salida de la educación general básica y unos pocos elegían la formación profesional- con una enseñanza obligatoria que integra a todos los alumnos sin exclusión hasta los dieciséis años. Y ello, sin mencionar la nueva realidad sociocultural que se ha generado en España de la mano del fenómeno de la inmigración.

Los nuevos enfoques que cubren el arco de la investigación lingüística –Pragmática, Lingüística textual, Análisis del discurso, Lingüística Cognitiva, Etnografía Lingüística, Sociolingüística, etc…- están contribuyendo de forma claramente determinante a que nuestra mirada sobre la lengua no se limite a la visión de un conjunto de reglas y normas que hay que aprender, o a una serie interminable de usos que hay que registrar: nuestra mirada sobre la lengua ha de tener también en cuenta las circunstancias contextuales en que se produce el intercambio comunicativo, mejor, ha de integrar los mensajes lingüísticos en sus contextos comunicativos en orden a proporcionarnos una imagen más integrada de la realidad y una mejora, por tanto, de nuestra capacidad comprensiva y expresiva (Zayas 2004, Lomas 2004, Salido 2001, Fontich 2006). Es en este sentido en el que han devenido ya lugares comunes en el campo del estudio del lenguaje conceptos como competencia comunicativa –contrapuesto al de competencia lingüística-, inferencias conversacionales, implícitos, actos de habla, máximas conversacionales, categorías radiales, prototipos, cohesión textual y coherencia, intertextualidad, y un largo etcétera. Estos nuevos conceptos, no todos, desde luego, también están siendo aceptados generalmente en los nuevos enfoques curriculares y constituyen un corpus teórico que paulatinamente se va incorporando a los libros de texto.

El problema, sin embargo, como bien señala Lomas 2004, tiene que ver con que en estas propuestas curriculares los conceptos tomados de la Pragmática, la Lingüística textual y otras corrientes lingüísticas recientes se incorporan como un añadido, como una 'mejora teórica', a lo ya existente; en particular, este autor advierte del peligro de que se produzca una "transposición didáctica" que convierta las clases de lengua en clases de lingüística aplicada, es decir, que se termine por sumar unos conceptos a otros –los nuevos a los viejos- sin que ello implique de verdad un enfoque comunicativo aplicado al estudio de la lengua en el sentido que nosotros propugnamos. Y ello porque, como bien señala S. Gutiérrez en su Discurso de entrada a la RAE (2008: 52), si bien hay en estas nuevas tendencias "propuestas que no han alcanzado un consenso generalizado en la comunidad lingüística" y antes de pasar a la enseñanza han de esperar el dictamen del tiempo…no se debería retardar la inclusión de aquellas propuestas contrastadas que eviten las numerosas contradicciones que pueblan nuestras gramáticas y que introduzcan mayor simplicidad y valor explicativo". Porque está claro que lo realmente complicado es conseguir que los aspectos sistemáticos del currículo de lengua –oración, funciones, clases de palabras, morfología, etc…- se vean afectados por este enfoque de manera que su estudio esté al servicio del conocimiento real de la lengua, no de unas estructuras abstractas cuyo manejo -ojo, manejo, no comprensión teórica-, por otra parte, no se ofrece especialmente complicado para el hablante de la lengua materna (Fontich: ibidem). Al menos en su uso oral. Es verdad que en su uso como código escrito el aprendizaje deja más que desear.

Dicho de otra forma. ¿Merece la pena tanta insistencia en el estudio de la sintaxis como tradicionalmente se hace en nuestras clases de lengua, entendida en el sentido de descomponer la oración para después agrupar las unidades sintácticas y describir sus funciones? ¿Sirve para algo el estudio continuado de estructuras y conceptos que una y otra vez se reiteran y una y otra vez se olvidan a lo largo de la secundaria, para terminar finalmente siendo olvidados, esta vez para siempre? ¿No será más útil basarnos en prácticas textuales orales y escritas, aplicando los nuevos enfoques comunicativos y, a partir de ellas, incidir en los aspectos normativos sobre los que los alumnos manifiestan deficiencias de expresión o comprensión e integrar en este contexto los contenidos que se relacionen con cada práctica?

A estas preguntas se corresponden básicamente dos tipos de respuestas: la de quienes piensan que, en efecto, los contenidos más formales y sistemáticos han de verse también afectados por las aportaciones de las mencionadas disciplinas lingüísticas –análisis funcional de la oración con base semántica…- y la de quienes sostienen que no es factible esa adaptación y que la gramática ha de presentarse en su lógica interna, independientemente de la posibilidad de que tal presentación responda a un enfoque más pedagógico (Fontich 2006).

S. Gutiérrez, por su parte, aboga por la clara diferenciación de dos disciplinas que tradicionalmente se han confundido bajo la denominación de Lengua Española: una disciplina práctica o aplicada, que enseña el "arte de hablar y escribir correctamente", la competencia comunicativa, y la más teórica, que enseña estructuras, funciones, variedades e historia de la lengua española.

Nosotros pensamos que la clase de lengua debe convertirse de forma prioritaria en un ámbito de participación y comunicación (Zayas 2004, Salido 2001) en donde las propuestas de aprendizaje que se vayan realizando se enmarquen en situaciones comunicativas concretas, y sea en ese momento cuando se incorporen al aprendizaje los contenidos que tienen que ver con esa y parecidas situaciones comunicativas, pero siempre en un contexto de reflexión colectiva sobre el lenguaje que a su vez motive al alumno a su propia reflexión y a la mejora, en consecuencia, de sus capacidades expresiva y comprensiva (Cots, Armengol et alii 2007).

En la propuesta de currículo general para la ESO que manejamos intentamos poner en práctica estas ideas. En el frontispicio de los bloques de contenidos, siempre se plantean situaciones de comunicación y estrategias lingüísticas que tienen que ver con esas situaciones. No parece urgente plantear contenidos gramaticales cuya incidencia en el uso es más que dudosa, a no ser que su conocimiento resulte estrictamente necesario. Es sobradamente conocido el alto nivel de los contenidos gramaticales –de carácter morfosintáctico- que los alumnos de primaria habitualmente trabajan, contenidos de los que, con frecuencia, estudiantes de superiores niveles se declaran absolutamente ignorantes. El propio alumno detesta en muchos casos tener que estudiar esas definiciones y clasificaciones con sus correspondientes actividades de fijación de contenidos. Pues bien, tales conceptos gramaticales tienen que ver con contenidos que insistentemente se reiteran a lo largo de la ESO, que tan sólo el grupo bueno de alumnos asimila, por obligación, y cuya utilidad para el perfeccionamiento de las capacidades lingüísticas está aún por demostrar, al menos tal como se secuencian y trabajan a lo largo de la enseñanza secundaria.

Es por esta razón por lo que la propuesta que aquí presentamos va a responder a una estructura más dinámica: *texto* en el que se plantea una situación comunicativa con los conceptos necesarios para reflexionar sobre ella; *contenidos gramaticales* que tienen que ver con esa situación comunicativa; *práctica textual* –comprensión y expresión- orientada a la fijación de actividades de reconocimiento de los contenidos expuestos.

Un aspecto que consideramos fundamental se refiere, por un lado, a los nuevos contenidos lingüístico gramaticales que entendemos que se han de incorporar a los contenidos curriculares de corte gramatical y, por otro, a los tradicionales conceptos gramaticales que se ven afectados por el enfoque de las nuevas teorías –Pragmática, Análisis del discurso, Lingüística Textual-. En este sentido, nosotros hemos realizado una selección de estos contenidos, que

no pretende ni mucho menos ser exhaustiva, al tiempo que resaltamos su enfoque más comunicativo.

1.2. Contenidos

1.2.1. Estructuras de énfasis

El carácter lineal del lenguaje hace que la posición de una palabra, o de una expresión, en la secuencia lingüística pueda revestir mayor o menor importancia, según de qué lengua se hable, desde el punto de vista comunicativo y expresivo. Si bien en español los enunciados oracionales presentan habitualmente el orden sujeto-predicado, no es infrecuente el cambio de orden como recurso de realce o topicalizador más o menos opcional. Algunos de estos recursos no se limitan a un simple cambio de posición sino que se presentan como fórmulas sistemáticamente establecidas.

- *La construcción pasiva*: consiste en un mecanismo sintáctico cuyo principal efecto es la ocultación del sujeto agente y, consecuentemente, la primacía perceptiva del sujeto paciente. Es un ejemplo clásico de la gramática cognitiva. Además de marcar interesantes diferencias con otras lenguas como el inglés –donde la construcción pasiva es una construcción de uso habitual- tiene cierta importancia en el campo del lenguaje periodístico –selección de contenidos en los titulares de noticias-.
- *El orden de palabras*. La libertad de construcción oracional de que gozan lenguas como el español hace posible que se organice la estructura oracional en función de los segmentos que se quieran priorizar. Pensemos en ejemplos del tipo *El periódico lo he comprado yo* o *Yo he comprado el periódico,* que, creemos, resultan reveladores de este fenómeno. Resaltamos también el carácter icónico de estas construcciones que, en cualquier caso, sitúan en primer plano lo que se llama el sujeto psicológico o pragmático no necesariamente coincidente con el sujeto sintáctico o léxico. En lenguas como el inglés en que el orden de palabras en la oración es bastante estricto, el realce de ciertos elementos de los enunciados se realiza mediante otros procedimientos como la entonación, el refuerzo semántico, etc.
- En este mismo orden de cosas, fenómenos como la extrapolación a la izquierda o a la derecha sólo se pueden explicar desde la explicación de los usos pragmáticos. *Del coche, hay que mejorarlo todo; comer, come el niño; yo, lo que me gusta es…; aquí, todos estamos comprometidos*. R. Simone (1994) explica este fenómeno desde una perspectiva icónico pragmática.

- *Estructuras* como ***lo* más adjetivo**, que puede significar cantidad –*el niño no duerme lo necesario*- o calidad –*hay que ver lo inteligentes que son*- en grado superlativo o del tipo *La de horas que pasamos*, etc., también inciden en estos aspectos. Esta última estructura, por cierto, constituye un recurso más propio del registro coloquial.
- Otro fenómeno relacionado con el énfasis tiene que ver con las *oraciones atributivas ecuacionales* del tipo *Mi hermano ha ganado el premio de novela* (*Mi hermano es el que ha ganado el premio de novela, el premio de novela es lo que ha ganado mi hermano*), en las que cualquier elemento de la oración puede ser resaltado mediante la colocación de un segmento como sujeto de la estructura atributiva.

1.2.2 Tipos de sujeto

La clásica tripartición entre sujeto gramatical (el que concuerda en número y persona con el verbo), sujeto semántico (el que realiza o experimenta la significación verbal) y sujeto psicológico (de quien o lo que se habla) es de gran utilidad para explicar determinadas construcciones. La importancia del concepto de sujeto psicológico, temático o pragmático y los mecanismos que se utilizan para su utilización resultan de suma importancia en los usos de la lengua.

Entre los enunciados que habitualmente manejamos, la oración es el tipo más utilizado. Como es de sobra sabido, consta generalmente de dos segmentos básicos que desarrollan las funciones sintáctico-semánticas de sujeto y predicado, entendidos tradicionalmente como aquello (persona, animal o cosa) de lo que se dice algo –sujeto- y lo que propiamente se dice –predicado-.

Sin embargo, veremos que el concepto de sujeto no resulta tan sencillo. Si utilizamos el símil de la fotografía (en las buenas fotografías la figura es el elemento en el que coinciden la posición central, la luminosidad más intensa y el primer plano, y si falla alguna de estas características la foto seguirá siendo una foto de la persona en cuestión, pero peor) tal como hace el profesor A. López (1996) basándose en los criterios de la lingüística perceptiva, no todos los sujetos son iguales, los hay mejores y peores. Debemos diferenciar entre diferentes conceptos de sujeto como son el *sujeto gramatical* (que se basa en la función interpersonal del lenguaje), el *sujeto lógico o semántico* (que lo hace en la función ideativa o representativa) y el *sujeto psicológico* (que se basa en la función textual-informativa) siguiendo la terminología de Halliday (1975).

O, dicho de otra manera, para identificar correctamente la función de sujeto debemos conjugar tres criterios. a) el criterio semántico, según el cual el sujeto es el agente de la acción, b) el criterio morfosintáctico, según el cual el sujeto es el sintagma que concuerda en número y persona con el verbo, y c) el criterio pragmático, el sujeto es el tópico o tema oracional (la información de que se parte) a la que se añade el comentario o rema. Veamos estos ejemplos:

La lectura le encanta /La música le apasiona
María ve salir a Juan
Ese libro aún no se lo ha leído tu hermano

En el primer caso, el sujeto *La lectura* no es un agente sino un estado psicológico y presenta la estructura argumental tema (sujeto) y experimentador, y concuerda con el verbo; en el segundo caso *(Juan*), no hay concordancia con el verbo por tratarse de un infinitivo, forma no personal del verbo, aunque sí es el que realiza la acción del verbo, es agente; y en el tercer caso, la posición inicial es del complemento directo, por lo tanto es el tema del enunciado en tanto que el sujeto gramatical y lógico (*tu hermano*) ocupa la posición final por lo que deja de ser tema.

Los sujetos, por tanto, no son una clase homogénea. Hay un sujeto prototípico del tipo *Juan come manzanas* (lo que A. López llama un buen sujeto) en el que concurren los tres criterios, y sujetos más periféricos en terminología de la gramática cognitiva como es el caso de los anteriormente comentados.

Desarrollemos estos conceptos.

- *El sujeto gramatical*: omisión del sujeto y concordancia ad sensum.

El sujeto gramatical es a lo que nos referimos habitualmente, puesto que es el núcleo organizador de la oración que rige la concordancia con el verbo. Este criterio de reconocimiento, puramente formal, no implica necesariamente, como se ha visto antes, una relación semántica determinada con el verbo. En caso de que exista duda entre dos sintagmas para localizar al sujeto se utiliza la conmutación de elementos. El orden lógico, por otra parte, tiende a que el sujeto aparezca en primera posición, pero en español no es necesario que así ocurra, el sujeto puede aparecer en cualquier lugar. Caso distinto es el de otras lenguas como el inglés en donde el orden sujeto-predicado es una regla mucho más estricta que en la nuestra. En español, a su vez, el sujeto gramatical puede no estar expreso. Viene señalado por el morfema gramatical de persona del verbo (*Voy, vienes*) o está implícito en el contexto lingüístico (*Juan fue al cine. Salió a las ocho*) o lo está en el contexto situacional. Las diferencias con lenguas como el inglés o francés son bastante claras.

En cuanto a la llamada concordancia *ad sensum*, tiene que ver con sintagmas cuyo núcleo va en singular pero denota pluralidad –*un **veinte por ciento** de mujeres, la **mayoría** de los jóvenes*- que pueden aparecer en estructuras del tipo *la mayoría de los matrimonios no duran diez años* en las que no se produce la concordancia de número.

- *El sujeto semántico*

También recibe el nombre de sujeto nocional o lógico. Tradicionalmente señalaba al agente de la acción verbal. Pero ni todas las acciones son acciones en el mismo sentido, ni todos los verbos significan acción. Una clasificación

de urgencia nos permite diferenciar entre verbos que significan *acción* (*comer, romper, andar*) y, por tanto, el sujeto nocional es también agente, aunque sea en forma *causativa* –el sujeto motiva pero no ejecuta la acción: *Me he cortado el pelo en El Corte Inglés-,* verbos que significan *proceso* (*crecer, dormir, caer*), en cuyo caso el sujeto no es el agente sino el soporte de la significación verbal, y verbos que significan *estado*, como *estar, permanecer, quedar*, que expresan la situación en que se encuentra el sujeto al que se refiere el verbo de estado. En el ejemplo *Juan ve caer el agua*, *el agua* es sujeto semántico, pero no puede ser sintáctico por tratarse de un infinitivo. En el caso de la construcción pasiva, el sujeto agente no coincide tampoco con el sujeto gramatical: *Dos montañeros han sido rescatados en los Picos de Europa por protección civil.* Es una manera de topicalizar el complemento objeto, que es paciente, trasladándolo a la posición de sujeto gramatical.

- *El sujeto psicológico*

Ya decíamos que pertenece al plano pragmático-textual. En el acto de habla, el hablante ordena los elementos según la importancia que concede a cada uno de ellos. Aquello que considera más importante, también llamado *tópico o tema,* suele colocarlo en primer lugar (o utilizar estrategias de realce tanto en cuanto a la tipografía, si se trata de un texto escrito, como en cuanto al acento o entonación, si se trata de la lengua oral); después, o en segundo lugar, coloca el *comentario o rema*, en función, insistimos, de la importancia *temática o informativa* (y utilizamos el término informativo en un sentido netamente lingüístico, es decir, como una estructura que pertenece a la *función textual* del lenguaje, la que capacita al hablante para construir textos). Ejemplos como

En este pueblo no hay ladrones
Todos los domingos va al cine
Con ese coche no llegas a Albacete

tematizan estructuras que no son coincidentes con los otros tipos de sujeto.

1.2.3. Elementos de cohesión

Este apartado es fundamental porque por primera vez el estudio de la lengua trasciende el nivel puramente oracional. Los elementos que realizan la cohesión textual son muy diversos: proformas –nominales, verbales, léxicas-, anáfora, deixis, tiempos verbales, repeticiones, metáforas, etc….y no digamos los marcadores textuales. La Lingüística textual presta el aparato teórico para esta cuestión cuya aplicabilidad y rentabilidad está más que demostrada.

Las secuencias oracionales de la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales. La cohesión se refiere, pues, a un conjunto de mecanismos de tipo lingüístico gramatical de los que un texto se sirve para

asegurar la conexión entre sus partes, en otras palabras, a la sintaxis por la que se organiza la superficie textual. Este fenómeno tiene una base cognitiva: como no es posible retener en la memoria los contenidos que se nos transmiten, es preciso recurrir a ellos para asegurar la comunicación. En las relaciones homosintagmáticas (sintagma, cláusula, oración) la cohesión viene asegurada por las relaciones de concordancia, el orden de palabras, también por los pronombres. Estas unidades se procesan en forma relativamente fácil. En las relaciones heterosintagmáticas o entre fragmentos textuales más extensos, sin embargo, es preciso echar mano de otros recursos.

La cohesión, por tanto, tiene que ver con las relaciones entre las partes de un texto; estas partes se conectan a través de determinados mecanismos de cohesión, que realizan los elementos de cohesión llamados *cohesivos*, entre los que cabe destacar los siguientes:

- la **repetición**: total (tiene un sentido retórico, de reafirmación de los puntos de vista, es propia de los textos orales); parcial (solo algunos componentes básicos: *gobierno, gobernantes, gobernados*, también elementos fónicos); el **paralelismo** o repetición de estructuras sintácticas; la **paráfrasis** o amplificación explicativa de un texto.
- la **foricidad** o uso de formas pronominales: existen expresiones de la lengua, sobre todo los pronombres personales y los demostrativos, que señalan a otros elementos del texto hacia los que remiten sintáctica y referencialmente. *El mérito hay que dár**selo** a los jugadores*. ***Esto** lo ha afirmado el entrenador del equipo*.
- el uso de los tiempos y el aspecto verbales (la **consecutio temporum**). En las oraciones subordinadas, los tiempos han de concordar.
- las **proformas** (pronombres, proadjetivos: *Juan es alto, Juana también lo es*; proadverbios; proverbos: *hacer, do*).
- las **relaciones semánticas** entre palabras: sinonimia: *pelota, cuero, esférico;* hiponimia: *trabajador, obrero, albañil.*
- la **metáfora**. Recurso que se utiliza tanto para asegurar la coherencia conceptual como para mantener la cohesión textual.
- los **deícticos textuales** (*antes/después, ahora/entonces…*).
- la **elipsis** (*Saludó a todos los presentes pero a Antonio no quiso*) y
- los **Marcadores discursivos**: que marcan relaciones lógicas, argumentativas u organizan del discurso.

1.2.4. Los adverbios en –mente.

Tradicionalmente excluidos de la descripción lingüística, su importancia ha ido creciendo en función del conocimiento del papel tan variado que desempeñan en las secuencias oracionales.

S. Gutiérrez (1997) ha estudiado detenidamente los adverbios en *-mente* cuyo comportamiento formal es el formar inciso (suelen ir entre comas) y tener cierta libertad de posición. Asimismo los organiza en tres clases: Aditamentos de verbo enunciativo (*francamente*: no confundir *Francamente, es tarde*, con *Es francamente tarde*) que tienen un verbo de enunciación sumergido –*francamente, es tarde* equivale a decir *es tarde, lo digo con franqueza*-; atributos de modalidad oracional (*probablemente*, *afortunadamente*), que tienen una relación directa con el enunciado; los adverbios en función de marco (*legalmente, moralmente*). Los más interesantes desde el punto de vista sintáctico son los atributos de modalidad que S. Gutiérrez diferencia a su vez entre atributos de modalidad axiológica (*erróneamente, correctamente, justamente:* equivale a *esto es erróneo, correcto, justo*), epistémica (*ciertamente, probablemente*: el adverbio pasa a adjetivo: *es cierto, probable*) y pura (*afortunadamente*: prep + nombre: *por fortuna*).

1.2.5. Otros Fenómenos

- **La oración compuesta. Yuxtaposición**. La visión discursiva de la yuxtaposición como elemento anterior a la unión de oraciones merece también un estudio al respecto. A partir de ahí se estudiaría la oración compuesta. La coordinación y la subordinación impropia –la subordinación que expresa relaciones lógicas o de interdependencia- son vistas especialmente como estructuras susceptibles de relación pragmática y textual. Las sustantivas, adjetivas y adverbiales propias, por el contrario, como desarrollo de sintagmas núcleo y como opciones expresivas.

- La reflexividad. Los pronombres reflexivos también atienden a una significación pragmática y es en ese contexto en el que no ha de ser preocupante una interpretación precisa de los valores morfofuncionales del *se*. En muchos casos el concepto de voluntariedad marca la diferencia entre el *se* que desarrolla función y el que no la desarrolla. En la traducción al inglés se aprecia claramente esta diferencia: *He broke his leg/ He got broken his leg*. Estas lenguas marcan la referencia personal mediante el posesivo, tal como se ve en los ejemplos anteriores. Otros valores –morfema verbal- son propios de la construcción pronominal que en nuestra lengua admite cambios de significación en algunos casos –*acordar, acordarse*, etc.-.(Vicente Mateu 2001, Vera 2001).

- **Las modalidades y la cortesía**. Este tema es de gran importancia, pues se relaciona con la teoría de los actos de habla al tiempo que propone diferentes fórmulas para resolver problemas de tratamiento en las relaciones dialógicas. Tiene que ver con la entonación, el uso de los tiempos verbales –imperfecto y condicional de cortesía-, las estrategias pragmáticas relacionadas con los actos

de habla –uso de los actos indirectos-, el uso de los pronombres personales, -la presencia/ausencia del usted-, etc.

En este contexto, remarcamos el doble eje autoridad-distancia afectiva que se establece entre el hablante y el oyente (Haverkate 1994).

- **La oración y el enunciado**. El estudio de la oración como unidad modelo de uso en la lengua no cuestiona el papel de estructuras no oracionales cuya dependencia del contexto las convierte en autosuficientes a pesar de que no responden a una estructura semántica completa. De todas formas, el estudio de la oración y de los papeles semánticos que desarrollan el sujeto y el predicado y, dentro de este, los diferentes complementos objetuales, resulta de radical importancia en el estudio de la lengua. Junto a ello, el orden de palabras, la presencia/ausencia de sujeto agente o causa, tal como se ha señalado anteriormente. El dinamismo, en cambio, de los usos del lenguaje convierte los enunciados en elementos fundamentales, tanto los que actúan como marcadores conversacionales o interjecciones como los que aparecen en estructuras oracionales elípticas.

- **El género gramatical**. Una perspectiva del género desde la pragmática permite debatir sobre los mecanismos morfológicos que se utilizan para la flexión del género y el número, asuntos relacionados con la morfología dinámica y sobre la arbitrariedad de la analogía. Pensemos en el comportamiento del sufijo –*nte*: *sirviente, presidente, estudiante, clienta*…-. Estos ejemplos permiten diferenciar claramente entre los conceptos de sistema-norma-uso, es decir, la norma como sanción de uso por parte de la RAE y las tendencias sociales que afectan a la concepción del papel de la norma. (Gramática descriptiva 1999, Simone 1994).

- **Los personales**. A los pronombres personales se asocia el tema de la cortesía, el uso de la primera y segunda persona, todo lo relacionado con las relaciones anafóricas, etc….Es preciso diferenciar entre las tres personas y sus usos pragmáticos respectivos: presencia/ausencia de la primera y segunda, papel anafórico de la tercera, el carácter tónico o átono y su repercusión en la expresión, los plurales inclusivos, etc.

-**Los nombres propios**. No es un tema especialmente relevante pero sí es preciso recordar sus características más importantes tanto en cuanto a la forma –respeto a quien lo pone-como a su funcionamiento sintáctico –ausencia/presencia del artículo, uso de los nicks o apodos-.

- Los usos del verbo. Tradicionalmente, los usos de las formas verbales tenían que ver con problemas de usos desplazados o incorrectos. Ahora, dentro

de la gramática cognitiva, la comprensión de la extensión del tiempo y del aspecto da cuenta de determinados usos que no tienen que ver directamente con el significado deíctico propio de los tiempos verbales. El carácter pendular del tiempo en español permite agrupar dentro del presente formas pasadas y futuras y da una explicación coherente de los diferentes usos sin tener que entenderlos como excepciones. (A. López 2005).

- **Demostrativos y artículo**. El valor del demostrativo de segunda persona así como los usos del artículo determinado e indeterminado tienen también que ver con cuestiones pragmáticas y cognitivas. En cuanto al artículo, la presencia/ausencia, conocimiento/no conocimiento; en cuanto al demostrativo, el valor afectivo y los usos de las tres distancias tanto en sentido situacional como anafórico. Merece la pena también relacionar el uso del artículo en español con el del inglés, dadas las diferencias tan significativas que se producen. (Castañeda Castro 2004).

- **Locuciones y colocaciones**. Si hay algo que tenga que ver con la relación contextual –sintagmática- son las locuciones. Su estudio resulta también de gran interés desde este enfoque. Ello da cuenta, entre otras cosas, de determinadas expresiones según las cuales en español *Se presta atención* y en inglés *Se paga* (*pay attention*). (Perona 2007).

- **Reglas de reducción**. Las reglas de reducción de la microestructura a la macroestructura revisten especial interés en orden a explicar la técnica del resumen que en definitiva tiene que ver con fenómenos como la supresión –eliminación de elementos-, la generalización –sacar un elemento común a varias palabras-, la selección –elegir los contenidos más significativos- y la construcción –crear un nuevo contenido que contenga la idea expresada en la microestructura-. Consideramos el resumen como la actividad central del aprendizaje comprensivo de la lengua. (Vera 1994, L. Björk 2000).

- **Superestructura**. La superestructura como esquema textual y como punto de partida para la elaboración del plan de creación de un texto es especialmente relevante en los estudios que nos ocupan. El plan o esquema puede tener carácter de guión o escena convencional o responder a criterios creativos. Pero siempre es bueno que el alumno justifique la elección del plan; ahí también se puede manejar el concepto de montaje a la hora de desarrollar el tema. (Calsamiglia y Tusón 1999).

- **La metáfora** como mecanismo cognitivo y de cohesión textual también adquiere mayor relevancia desde estos enfoques. Siendo un mecanismo habitual en la conceptualización de la realidad, la familiarización con el concepto

de metáfora resulta de gran utilidad en estos niveles. En general, se suelen analizar diferentes funciones de la metáfora que van desde su carácter cohesivo al papel focalizador y cognitivo, pasando obviamente por el estético (Vicente 2004 y otros).

- **La conversación**. El análisis de la conversación incluye la teoría de los turnos de habla así como la coherencia temática y el compromiso conversacional en relación con los conceptos de imagen y posición (footing); asimismo, todo lo relacionado con las inferencias, los sobreentendidos y las presuposiciones.

- Los diferentes **registros** y situaciones, y las normas para usarlos según los ambientes socioculturales en que nos desenvolvamos son también aspectos novedosos que se han desarrollado de forma notable en el campo de la sociolingüística y el Análisis de la conversación. (Calsamiglia y Tusón 1999, Brown y Yule 1993).

- Podemos, en fin, hacer un recorrido por todos los niveles desde una perspectiva pragmática: el nivel fónico incluye aspectos de relieve fónico (entonación, alargamientos…) y también aspectos gráficos (tipos de letra, tamaño, mensaje publicitario); no debemos olvidar la selección léxica (extranjerismos) o aspectos de derivación morfológica (sufijos, prefijos), también de suma importancia; los aspectos sintácticos y textuales, tal como se ha señalado, están más trabajados.

1.3. Referencias bibliográficas

Battaner, Paz (1992), *La investigación en enseñanza del español como lengua materna: vocabulario y léxico*, Congreso de Sevilla, CVC.

Björk, Lennart (2000), *La escritura en la enseñanza secundaria*, Barcelona, Graó.

Boers, F. and Linstromberg, S. (2006), "Cognitive Linguistic Applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals and evaluation". En Kristiansen, G. et alii (2006), pp. 305-355.

Bosque, I. (1999), *Gramática descriptiva del español*, Madrid, Espasa.

Broccias, Cristiano (2006), "Cognitive approaches to grammar". En Kristiansen, G. et alii (2006), pp. 81-115.

Brown G. y G. Yule (1993), *Análisis del discurso*, Madrid, Visor libros.

Calsamiglia, H. y A. Tusón (1999), *Las cosas del decir,* Barcelona, Ariel.

Castañeda Castro, Alejandro (2004), "Potencial pedagógico de la GC. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español", Revista *red ELE*, nº 0, marzo.

Cots, J. M., Armengol, L. et alii (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de las lenguas*, Barcelona, Graó.
Dijk, van, T. A. (1983), *La ciencia del texto,* Barcelona, Paidós Comunicación.
Escandell Vidal, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática,* Barcelona, Ariel.
Escavy Zamora, R. (2009), *Pragmática y textualidad*, Universidad de Murcia-
Evans, V. y M. Green (2006), *Cognitive Linguistics. An Introduction,* Edimburgh University Press.
Fontich, X. (2006), "Hablar y escribir para aprender gramática", *Cuaderno de Educación, 50*, ICE de Barcelona, Horsón editorial, pp. 1-10.
Gimeno Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
Gómez Capuz, J. (2006), "El lenguaje de los famosos", *Tonos digital,* n. 11.
Gutiérrez Ordóñez, S. (1997), "Complementos de verbo enunciativo y atributos de modalidad", en *La oración y sus funciones*, pp. 343-367, Madrid: Arco Libros.
Gutiérrez Ordóñez, Salvador (2008), *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, Discurso leído el día 24-2-2008 en su recepción pública de ingreso en la RAE, Madrid, RAE.
Halliday, M. (1975), "Estructura y función del lenguaje", en *Nuevos horizontes de la lingüística,* J. Lyons, Madrid, Alianza.
Haverkate, H. (1994), *La cortesía verbal,* Madrid, Gredos.
Kristiansen, G. et alii (2006), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, Mouton de Gruyter.
Leech, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
Levinson, S. (1989), *Pragmática,* Barcelona, Teide.
López, A. (1996), *Gramática del español*, Madrid, Arco Libros.
López, A. (2005), *Gramática cognitiva para profesores de español L2,* Madrid, Arco Libros.
Lomas, C. y A. Osoro (1996), "Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria", en Lomas, Romero y Colomer 1996, pp.143-182.
Lomas, C., Romero, A, y T. Colomer (1996), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
Lomas, C. Osoro, A. y A. Tusón (1997), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
Perona, José (2006), "Algunas fórmulas y colocaciones en los periódicos", *Revista de Investigación lingüística"*, pp.167-184.
Pinker, St. (2007), *El mundo de las palabras. Una introducción a la naturaleza humana*, Barcelona, Paidós.
Ruiz, Uri (2008), "La reflexión metalingüística desde varias lenguas", en *Textos*, pp.33-45.
Salido, Nuria (2001), "La gramática comunicativa", *Cervantes*, nº. 1, octubre, pp. 113-23.

Simone, R. (1994), *Fundamentos de lingüística*, Barcelona, Ariel.
Sperber D. y Wilson D. (1994), *La relevancia*, Madrid, Visor.
Ungerer, F. y H. J. Schmid (1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, N. Y., Longman.
Vera, A. (1994), *Fundamentos de análisis sintáctico*, Murcia, Universidad de Murcia.
Vicente Mateu, J. A. (1999), *Lengua y comunicación,* Universidad de Almería.
Vicente Mateu, J. A. (2001), "Entre la reflexividad y la inacusatividad: Algunas consideraciones sobre construcciones con el verbo 'romper'", *RIL*, pp. 83-101.
Vicente Mateu, J. A. (2004), "Ciencia y divulgación periodística. La metáfora como mediación", *RIL*, pp. 217-234.
Zayas, F. (2004), "Hacia una gramática pedagógica", *Textos*, 37, 16-35.

Capítulo 2

PROPUESTA DE SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS

2.1. Fundamentación.

2.1.1. Introducción

La propuesta de secuenciación de los contenidos de lengua para la ESO que presentamos se articula sobre los dos aspectos que se consideran fundamentales en los currículos de lengua como punto de partida de la secuenciación: por un lado, la adaptación de los contenidos de corte gramatical o sistemático al enfoque comunicativo que hoy predomina en las diferentes ramas de la investigación lingüística, tal como se propone en el texto de justificación del currículo, adaptación que presenta como aspecto novedoso el hecho de incidir en la relación entre el castellano y otras lenguas como el inglés o el francés; en segundo lugar, en relación con ello, y ya en el campo del diseño de las propuestas de carácter didáctico, el tomar como punto de partida una práctica discursiva en torno a la cual giren la mayoría de la actividades de aprendizaje de la lengua.

Para este segundo aspecto, se ha considerado necesario secuenciar los tipos de texto sobre los que se ha de incidir prioritariamente en cada curso en función de la dificultad estructural que puedan presentar –en una lógica

gradación de menos a más- y de la posibilidad de relacionar con ellos los contenidos de lengua que principalmente caracterizan tales prácticas discursivas.

Los tipos de texto que se han seleccionado son: el diálogo, la instrucción o prescripción, la descripción, la narración, la exposición y la argumentación.

Estos seis tipos de texto son los más reiterados en las clasificaciones textuales que hemos manejado. La instrucción o prescripción, depende de si se focaliza el aspecto instrumental –la realización de cierta actividad física o manual- o el aspecto deóntico -se intenta más bien actuar sobre el comportamiento del destinatario- es un tipo de texto sobre el cual habitualmente no se viene trabajando. Nosotros creemos, sin embargo, que su estudio es de gran utilidad porque supone un acercamiento a textos que afectan al quehacer diario de nuestros alumnos y que como material de partida para el estudio lingüístico presentan una serie de ventajas de carácter didáctico: suelen construirse con secuencias de enunciados cortos, pueden ser fuente de incorrecciones o problemas de expresión sobre los que actuar, inciden sobre aspectos concretos de la vida de los alumnos, etc.

El resto de textos, insistimos, está de sobra justificado y posibilita un amplio conocimiento de las prácticas discursivas que los alumnos llevan a cabo espontáneamente, pero que son susceptibles de importantes mejoras.

2.1.2. La persona

La manifestación del sujeto hablante, y por ende, el concepto de persona en la lengua, es el punto que consideramos central para primero de la ESO, tanto como objetivo didáctico como punto de orientación de las actividades relacionadas con los contenidos lingüísticos.

En esta línea, entendemos que, en este curso, la elección del *diálogo* como tipo de texto de referencia y el estudio específico de la práctica discursiva de la *conversación* como aspecto complementario introducen elementos de gran interés en cuanto a la creación de la conciencia lingüística de los alumnos, objetivo que se plantea como fundamental, y a la aproximación funcional a contenidos básicos e imprescindibles de carácter lingüístico y gramatical: el nombre propio, los pronombres personales, el sonido, la entonación.

El estudio de la conversación posibilita al mismo tiempo la estimulación de las habilidades orales –comprensión y expresión- en el ámbito del aula y subraya a su vez la importancia que reviste la práctica y mejora de lengua oral como objetivo didáctico. Sin embargo, no hemos de olvidar la escritura. Ya el texto dialogado es susceptible de ser trabajado desde la perspectiva de la lectura y la escritura, con las especificidades que conlleva. Pero, además de ello, consideramos que desde el primer curso de la ESO la práctica del *resumen*, como ejercicio de comprensión y síntesis así como de expresión concentrada

de ideas, aplicado a textos escritos o intervenciones orales, deberá ser una práctica esencial y recurrente a lo largo de toda esta etapa.

Desde este punto de vista, está sobradamente justificada la inclusión de los siguientes contenidos de carácter lingüístico:

- diferencia entre *sonido* y *letra* como expresión de los diferentes códigos –oral y escrito- que vehiculizan la interacción verbal, punto de apoyo para la enseñanza y práctica de la ortografía.
- el *nombre propio* como reflejo de la importancia del carácter personal y singular de los participantes en los actos comunicativos –la importancia de conocer el nombre, llamar a los demás por su nombre-.
- los *pronombres personales* como marca indicial omnipresente en el discurso y cuyo carácter multifuncional importa conocer sobre todo en orden al aprendizaje del mismo mecanismo en otras lenguas –no olvidamos el diferente comportamiento de estas marcas según en la lengua de que se trate-.
- la *interjección,* como clase de palabra primaria, en el sentido de que es poseedora de fuerza ilocutiva pero no de contenido proposicional, de ahí su incuestionable valor expresivo.
- los conceptos de *enunciado* y *texto* como expresiones pragmáticas de la comunicación tanto en su aspecto dinámico –valor comunicativo- como creativo-intencional, y así sucesivamente.

Junto a estos contenidos de corte lingüístico-gramatical destacamos también la importancia del *lenguaje no verbal* –paraverbal: alargamientos, énfasis entonativo, tipos de letra; cinética: gestos por palabras; y proxémica: el fenómeno de la distancia en la interacción comunicativa- así como los rasgos geográficos y sociales, dialectos y jergas, que caracterizan los diferentes tipos de habla. Estos últimos contenidos propician la reflexión sobre el concepto de norma sobre el que articular los contenidos actitudinales de respeto a la diferencia a partir de la variación lingüística.

Sobre estos contenidos se desarrollarán asimismo prácticas sobre ortología y ortografía, tal como señalamos en la secuenciación de los contenidos, así como prácticas discursivas orales específicas como pueden ser el debate, la entrevista, la mesa redonda, etc.

2.1.3. El contexto

En el curso segundo, el eje pragmático que proponemos tiene que ver con los contextos en los que se desarrolla la comunicación lingüística: el espacio y el tiempo, o mejor, con el *contexto situacional* como realidad que afecta a los usos lingüísticos, así como el hecho de que la sociedad se dota de unas normas que afectan a nuestro comportamiento lingüístico. (La persona era

la protagonista del curso anterior). En relación con ello, en este curso abordaremos los *tipos de texto* que tienen que ver con el **ámbito** para el que se producen los textos –académico, social, religioso…- y con **la intención** del hablante al producirlos –informar, instruir, persuadir, divertir…-. En particular, trataremos los textos *instructivos* y *prescriptivos* en el sentido de que desde bien pronto forman parte de nuestras vidas –instrucciones de uso de aparatos y mecanismos, reglamentos de los centros, normas de funcionamiento de grupos o sociedades-. También los textos *publicitarios*, como forma de persuasión, en la medida en que son textos que con su omnipresencia condicionan nuestra vida social en su más amplio sentido y, por supuesto, nuestra forma de comunicarnos.

Obviamente, los contenidos lingüísticos más estrechamente relacionados con lo anterior son:

- el estudio de los *demostrativos* y los *adverbios* de tiempo y lugar, y como trasfondo, el fenómeno de la deíxis en la lengua.
- la *palabra* y las *clases de palabras* en función de su morfología y su significación –flexión, derivación, neologismos-.
- el *grupo de palabras* como elemento funcional primario y soporte de la significación designativo referencial.
- el *léxico*, en su vertiente histórica y en relación con el uso de los diccionarios y como soporte para la explicación del concepto de definición de palabra.
- el *nombre* común y concreto y el *pronombre* como núcleos de los principales grupos funcionales del español.

Todos los contenidos giran en torno a los textos de ocasión que se basan en estructuras lingüísticas sencillas y en la importancia del léxico y las clases y formas de palabras que se usan. En este sentido, la introducción de contenidos como *neologismo*, *extranjerismo* y *locución* está perfectamente justificada, ya que es en este ámbito de los textos instructivos y publicitarios donde la creación de nuevas palabras y la introducción de palabras de otras lenguas, sobre todo del inglés, es ciertamente frecuente.

Además de las prácticas textuales del curso anterior –resumen, texto dialogado- en este curso añadimos la práctica del *examen*, tanto oral como escrito, y, en relación con ello, el uso de recursos de puntuación y tipográficos como la mayúscula, el tipo de letra, el punto y el punto y coma.

El lenguaje de Internet, con sus especificidades lingüísticas, así como el de los *sms*, será también objeto de estudio de este nivel, no en vano es fuente inagotable de textos que pueden nutrir el estudio de las prácticas discursivas que se han seleccionado para este curso. Se ha de intentar que el alumno vaya tomando poco a poco conciencia de la diferencia entre los registros formales e informales y sus diferentes situaciones de uso.

2.1.4. La lengua como acción

Tercero de la ESO lo consideramos un curso fundamental, no en vano inaugura una nueva etapa. La idea central en lo que a los contenidos de lengua se refiere es el concepto de *acto de habla*, no tanto en cuanto a su definición estrictamente lingüística como a su caracterización como instrumento capital para la comunicación verbal. Sobre este concepto pivotan los de *enunciado* y *texto* con las características que a ambos definen y que ya se trataron incipientemente en el primer curso. Los actos de habla –asertivos, de pregunta, directivos, conmisivos, expresivos, etc.-, sabemos, condicionan conceptos tan consolidados como las modalidades de la oración y la entonación que, a su vez, implican una serie de actividades de fijación ortográfica. También encuentra sentido en este ámbito el concepto de *cortesía* con las implicaciones lingüísticas y comunicativas que contiene. Esto cubre la vertiente oral de la didáctica de la lengua. El lenguaje no se entiende como un acto inconsciente sino como una práctica que conlleva diferentes consecuencias y, desde luego, una de ellas la producción de textos de diversa índole con diferente intención.

En cuanto a los *textos*, se plantea su clasificación no tanto por su intencionalidad como por su *estructura interna* –tipo de secuencia dominante-. De manera que, visto el texto dialógico en primero y el instructivo o prescriptivo, además del publicitario, en segundo, se reservan para tercero los textos que plantean una información concreta de la realidad –la descripción y la narración-. Ambos tipos de texto, que normalmente aparecen en forma híbrida, se manifiestan por supuesto tanto oralmente como por escrito, pero ya presuponen el hecho de poner en práctica facultades cognitivas como la observación, en el caso de la descripción, y la memoria, en el caso de la narración, aspectos que conllevan un uso más consciente de la lengua. El estudio aquí de la crónica periodística, de la estructura de la noticia y del titular también está sobradamente justificado. El *lenguaje periodístico*, junto al publicitario, constituye un tipo de lenguaje que forma parte importante de nuestra vida social. No sólo en el ámbito del periodismo escrito, sino también del radiofónico o televisivo, de manera que su estudio constituye una prioridad tanto como objetivo didáctico como recurso metodológico de primordial importancia.

Estrechamente unido a estas prácticas discursivas está el concepto de *oración* como instrumento privilegiado para la transmisión de contenidos proposicionales e informativos y como estrategia cognitiva de conceptualización de la realidad: tipos de sujeto, tópico, tema, predicado. La lematización, el titular periodístico, el resumen, etc., tienen en el concepto de oración el instrumento de trabajo privilegiado.

El *adjetivo*, por otra parte, va de la mano de la descripción, así como el fenómeno de la gradación al que se asocian las relaciones semánticas

entre palabras; el *verbo*, con sus referencias temporales y aspectuales, y el *adverbio* en su función de circunstante, por su parte, van de la mano de la narración. En relación con ello, los *tipos de narrador* –objetivo, omnisciente-, la *temporalidad*, la *reproducción de citas,* etc., son contenidos que forman parte de este bloque.

A todas estas prácticas asociamos ahora el uso de la coma, el punto y coma y los dos puntos como signos relacionados con la enumeración, los incisos, los guiones, el paréntesis, etc.

2.1.5. El significado y la intención

Si tercero era el curso de los actos de habla directos, cuarto lo es de la *intención*, de la interpretación correcta de los enunciados y de la capacidad para levantar el vuelo hacia lo abstracto de modo que el alumno pueda estar en condiciones de generalizar, de no ceñirse siempre a la anécdota, y sea asimismo capaz de aportar su propio punto de vista sobre los diferentes temas de debate. De manera que los tipos de texto sobre los que se trabaja en este curso son la *exposición* –información abstracta sobre un tema determinado con su introducción, párrafos centrales y conclusión- y la *argumentación* –información abstracta en estructuras lógicas o secuenciales-. Se implican conceptos en relación de causa-efecto.

La práctica de la *exposición* tanto con textos de *análisis de causas* que obligan a la reflexión como de *resolución de problemas*, que plantean a los alumnos determinados retos para su resolución, más allá del texto puramente expositivo, constituye también uno de los contenidos procedimentales de mayor calado. Y en estrecha relación con lo anterior, ha de fomentarse la *argumentación,* tanto en textos como en prácticas de debate, en orden a que el alumno se familiarice con las técnicas argumentativas aprendiendo a discernir entre el buen argumento y la falacia.

Damos consecuentemente un paso más en el estudio de la lengua y profundizamos en el concepto de *significado*, focalizando el aspecto de la intención comunicativa, para diferenciar entre *denotación* y *connotación*, distinguir entre *tópico, tabú* y *eufemismo* y, en general, reflexionar sobre el uso de los *registros* idiomáticos –variedades diafásicas- dado que en las prácticas textuales que se proponen se tiende a utilizar un código más amplio y preciso que el que los alumnos utilizan en sus conversaciones diarias.

El eje, por tanto, de los contenidos lingüísticos gira en torno al concepto de *oración compuesta* en sus tres variantes: yuxtaposición, coordinación y subordinación, haciendo hincapié no tanto en los valores lógicos –que serían los valores primarios o por defecto- como en los valores semánticos y pragmáticos que se derivan de la relación entre oraciones –no siempre el *si* es condicional, ni el *para* final ni el *porque* causal, y así sucesivamente-, con las consecuencias que ello comporta en el estudio de otras lenguas.

En relación con lo anterior, son de orden fundamental conceptos como *coherencia* y *cohesión*. La cohesión, como característica sintáctica de la superficie textual, se refleja entre otras cosas en el uso de una serie de mecanismos cohesivos entre los que incidiremos en el uso de los marcadores textuales, sin olvidar la anáfora, el uso de proformas, la elipsis, la metáfora y los tiempos verbales. Al fin y al cabo el buen uso de estos marcadores es índice de buen nivel de competencia lingüística y textual. Ni que decir tiene que los recursos de acentuación y puntuación que aquí se priorizan son, además de los clásicos, el uso del guión, el paréntesis y otros recursos metalingüísticos –comillas, negrita, subrayado, tipo de letra-.

Finalmente, una reflexión sobre la diferencia entre *significación* y *sentido*, o entre descodificación e interpretación, así como sobre las *estrategias conversacionales* y las *máximas* que presiden el intercambio comunicativo parece esencial. Sin olvidar aludir al sentido de las violaciones de esas máximas que habitualmente ponemos en práctica en nuestra estrategia conversacional –insinceridad, ironía, pérdida de tiempo, irrelevancia informativa, oscuridad formal…-.

2.2. Secuenciación de contenidos

PRIMERO DE ESO

1. La oralidad y la escritura. **Sonidos y letras.**
2. **La conversación**. Los participantes. Los turnos. La cortesía. Fórmulas de tratamiento.
3. **Los nombres propios.**
4. **Los pronombres personales**.
5. El concepto de variedades **geográficas** y **sociales**.
6. **La interjección. Los marcadores conversacionales.**
7. **El lenguaje no verbal**. (Cinésica y proxémica).
8. **El enunciado** y **el texto.**
9. Leer: el **diálogo teatral.** Recursos no verbales –las acotaciones-.
10. La ortología: repaso general.
11. Escribir: el examen oral y escrito. Aprender a **resumir.**
12. **La ortografía**. Mayúsculas, grafías con problemas, puntos y comas, signos de modalidad, guión. Acentos.
13. **Situación**: conversación espontánea. Entrevista. Debate.
14. **Otras lenguas**. El lenguaje no verbal. Fórmulas de tratamiento. Nombres propios y pronombres personales.

SEGUNDO DE ESO

1. **El contexto situacional.** Espacio y tiempo: tipos de orientación. Tipos de contexto.
2. **Los demostrativos. Adverbios de tiempo** y **lugar.**
3. **Tipos de textos.** Según la intención y el ámbito en que aparecen. **Internet.**
4. **La palabra**. **El léxico**.
5. **Las clases de palabras**.
6. **El nombre común y concreto**. Forma y significación. El género y el número.
7. **Los determinativos. El grupo nominal.**
8. **El pronombre.**
9. Leer: **el texto instructivo, la publicidad.**
10. **Neologismos y extranjerismos**. **Las locuciones.**
11. El examen oral y escrito. Aprender a **definir.**
12. **Ortografía**. Comillas. Recursos gráficos de internet.
13. **Situación**: seguir unas instrucciones. Desarrollar unas normas. La receta, el manual de instrucciones.
14. **Otras lenguas.** Nombres contables y no contables, el género y el número. Demostrativos y personales.

TERCERO DE ESO

1. **Los actos de habla.** La cortesía.
2. **Las modalidades. La entonación.**
3. **Tipos de textos:** estructura interna.
4. **La descripción**. Los tipos de descripción.
5. **El adjetivo**: forma –grado-, posición y significación. La comparación.
6. Contar lo que pasa. **La narración.** Tipos de narración. La exageración, la caricatura, orden lógico o alterado –in media res-.
7. **La predicación. El verbo. Valores temporales y modales**. La construcción **pasiva.**
8. **Los adverbios. La preposición**.
9. **La oración.** Enfoque cognitivo.
10. **El texto periodístico.**
11. Resumir, poner títulos.
12. **La reproducción de citas**: dos puntos, comillas, el guión.
13. **Situación:** retratar y relatar.
14. **Otras lenguas**. El verbo (tercera persona), las perífrasis, el tiempo y el modo. El orden de palabras, la transitividad, la transformación a pasiva, la impersonalidad. Estructuras de énfasis. El adjetivo: la posición.

CUARTO DE LA ESO

1. **La intención.** Inferencias y presuposiciones.
2. **Las Máximas.** Sé sincero, sé breve, sé relevante, sé claro. Violaciones.
3. **El significado: denotación y connotación**. La **relación semántica** entre palabras.
4. **Tópico**, **tabú** y **eufemismo.**
5. **La exposición**. Aprender a hacer trabajos académicos.
6. **La argumentación** y sus clases.
7. Conectar las oraciones**: los nexos**. **La oración compuesta: yuxtaposición** y **coordinación.**
8. **Oración compuesta subordinada.** Los valores pragmáticos de la oración compuesta.
9. Leer y resumir (la estructura de los textos). **Coherencia** y **cohesión**.
10. **Las variedades diafásicas.** Diferencia entre **código restringido** y **código elaborado.**
11. Debatir y argumentar por escrito. **Los marcadores textuales y conversacionales.**
12. Acentuación y puntuación. Todos los recursos.
13. **Situación**: el debate. Buscar información en las fuentes. Formarse una opinión.
14. **Otras lenguas**: conectores, marcadores específicos, el relativo, los estilos directo e indirecto.

Capítulo 3

HABILIDADES LINGÜÍSTICAS

3.1. La expresión oral

Parece una broma eso de decir que tenemos que aprender a comunicarnos oralmente. O, dicho de otra manera, a hablar. Y digo que parece una broma porque quien más quien menos es capaz de entablar una conversación con otra persona y, por supuesto, de atender a sus necesidades comunicativas utilizando la lengua oral: saludar a nuestros vecinos, cambiar impresiones con ellos, contarnos nuestras experiencias. Lo que pasa es que utilizar el canal oral es algo más que hablar entre nosotros. Por expresarlo de otra forma, se trata de que, si te preguntan por algo, sepas responder adecuadamente. Si te piden tu opinión, estés en condiciones de hacerlo de forma digna. Si tienes que hablar en público, te quites de encima la vergüenza y puedas comunicarte con claridad, para que todo el mundo te entienda, con soltura, planificadamente y utilizando el registro adecuado.

Cuántas cosas se pueden decir en tan poco espacio.

En cualquier caso, yo no te voy a aconsejar cómo ni qué tienes que hablar con tus compañeros, con tus vecinos, con la gente que te rodea. Es tu problema. Sólo se me ocurre decirte que tienes que respetar a tu interlocutor y exigir el mismo respeto para ti. Hasta ahí podíamos llegar. Ahora bien, si de lo que se trata es de hablar en público, sí que te proporciono algunas indicaciones.

En primer lugar, has de cuidar tu dicción, tu manera de pronunciar, si es que tienes problemas con ello, no exagerando las formas, ni mucho menos (eso puede parecer afectación), sino intentando hablar o leer alto, claro y despacio.

Porque, no es fácil hablar en público. Fíjate que a mí me cuesta, y eso que soy profesor. Por eso, si has de intervenir ante un grupo de personas, lo mejor es que te prepares más o menos como te preparas cuando escribes. Claro, que hay cierta diferencia: cuando hablas, puedes percatarte de la situación de tu auditorio y, por tanto, modular, cambiar o suprimir cosas, cuando veas que lo que dices no viene exactamente a cuento o no observas una actitud muy receptiva entre los que te escuchan. (Alguien bosteza, otro entorna los ojos, la de allá tiene una cara de aburrimiento que espanta).

Resumiendo. La oralidad es más propia de la comunicación espontánea –la conversación-, pero también está presente en otras prácticas, como se verá más adelante.

Pues bien. Las características que definen la comunicación *oral* las podemos diferenciar entre las circunstancias en que se produce la comunicación-el *cómo*- y la comunicación propiamente dicha –el *qué*-.

En cuanto al *cómo,* existe una forma estándar de comunicación (la situación prototípica, la conversación informal) que responde a las siguientes características:

- Los interlocutores suelen conocerse entre sí, al menos físicamente, puesto que se trata de una comunicación *vis à vis* o cara a cara (excepto en situaciones del tipo de los mensajes televisivos o radiofónicos).
- El lugar en que se desarrolla la comunicación suele ser compartido por el hablante y el oyente de manera que la señalización y, en general, el lenguaje no verbal (aspectos gestuales o espaciales como la distancia), o el lenguaje paraverbal (entonación, timbre, tono de voz) son aspectos fundamentales en la comunicación (exceptuando los casos antes mencionados, la conversación telefónica, etc.).
- El tiempo que transcurre entre la emisión y la recepción del mensaje es normalmente irrelevante o despreciable. (A no ser en situaciones de pregrabación diferida).

En cuanto al *qué* nos comunicamos, lo que podríamos denominar el *texto* oral, se caracteriza por lo siguiente:

- El mensaje no es fácilmente recuperable (*verba volant, scripta manent*) por lo que, con cierta frecuencia, es necesario el uso de repeticiones o redundancias, si se quiere asegurar la comunicación, etc.
- Sin embargo, sin ser recuperable, el texto sí es en cierto sentido *corregible*, al menos en cuanto al sentido de los mensajes; es posible el llamado *feedback* (el usuario, que escucha el texto al mismo tiempo que lo emite, puede rectificar la información, matizarla en función de cómo haya sido la recepción).
- La *espontaneidad* de la comunicación en ocasiones se refleja en faltas de concordancia (anacoluto), frecuentes cambios de tema, en el uso de in-

formación no relevante....; sin embargo, en esto siempre se da un cierto nivel de tolerancia entre los que escuchan.

- Asimismo, cuando hablamos son claramente perceptibles los rasgos fónicos en general, los *rasgos dialectales* (variaciones lingüísticas por causa geográfica), *sociolectales* (variaciones que responden a motivos sociales) e *idiolectales* (rasgos personales) de los que participan en el acto de habla, el uso del léxico coloquial, etc., lo que no quiere decir que siempre se pueda hablar como a uno le dé la gana.
- En cuanto a la organización del texto (de lo que se dice), no responde en general a los principios de planificación y organización textual que rigen en los textos escritos, a no ser que estemos hablando de intervenciones en público sobre un tema u otro tipo de actuaciones que requieran realmente cierta planificación.

Hay otras prácticas discursivas orales que poseen sus propias características definitorias: la entrevista, la consulta, la transacción comercial, el debate, la tertulia, la mesa redonda, el examen oral; la charla, la conferencia, el mitin, el sermón (en este caso con un único emisor). Estas prácticas se dan en diferentes ámbitos (periodístico, publicidad, jurídico...). Cada caso permite matizar alguno de los rasgos señalados con carácter general. La entrevista, por ejemplo, responde al esquema "uno pregunta y el otro responde". (Aunque si nos fijamos bien hasta en esto de las entrevistas han cambiado las cosas: se pueden mezclar las preguntas y las respuestas con comentarios, hay entrevistadores que se miran más a sí mismos que al entrevistador –quieren lucirse-, y así sucesivamente).

Pasa igual en los debates o tertulias, en los que siempre hay algún participante que quiere asomar la cresta por encima de los demás –recuerdo los debates que se realizan actualmente en muchos programas en los que aquello se asemeja más a un gallinero que a un grupo de adultos que intercambian opinión-. Y así en otros casos.

3.2. La comprensión oral

La comprensión oral es un aspecto del aprendizaje de la lengua que específicamente no se trabaja en las clases de lengua y, en general, en las clases de secundaria. De hecho, si atendemos al currículo oficial de la Región de Murcia, podemos observar que es verdad que aparecen contenidos relacionados con la comprensión oral, la lectura en voz alta y la realización de exposiciones, pero, lo que se dice una estrategia didáctica orientada al desarrollo tanto de la expresión como de la comprensión oral, nada de nada. Para empezar, vamos a hacernos la pregunta del millón: el alumno que está ahí sentado, acodado sobre la mesa horas y horas, mirando fijamente a su profesor, ¿realmente entiende lo que este dice? La verdad es

que muchas veces los alumnos me dan lástima. Cuántas veces los ves ahí, delante, escuchando (al menos oyendo, o ni siquiera eso), y tú te percatas perfectamente de que no entienden nada. Y aguantan horas y horas, a un profesor y a otro…¿Qué pasará por sus cabezas? ¿Cuántos discursos crearán, fluirán por esas mentes que al tiempo han de estar al acecho de cualquier disparo que les pueda alcanzar. (*A ver, Juan, repite a tus compañeros lo que acabo de explicar*). Ese es un problema. (Y ahí todos tenemos nuestra cuota de responsabilidad, no solo los alumnos).

Otro problema bien distinto es que es necesario desarrollar la capacidad de escucha de los alumnos, no sólo porque activa y ejercita facultades fundamentales como la percepción, la atención o la memoria o qué se yo, sino también porque supone una muestra de respeto hacia las personas que nos rodean, de interés por lo que piensan o dicen. Por eso, aunque parezca complicado, el aula tiene que ser ámbito de intercambio social, ámbito que estimule en el alumno el interés por los temas que se trabajan en clase y por el uso adecuado y pertinente del lenguaje. En nuestro caso, este segundo aspecto resulta de particular importancia, pero en todos los casos, en todas las asignaturas, tiene cabida este enfoque pedagógico a que nos referimos.

Varios son los factores que pueden incidir en la mejora de la capacidad de escucha y de atención:

- Antes que nada debemos hacernos con la situación, ¿dónde me encuentro?, ¿quiénes estamos y para qué?, ¿cuál es mi papel?
- ¿Qué actividad estamos desarrollando? Para potenciar la capacidad de escucha no sólo existe 'el profesor habla y el alumno escucha', a veces es imposible mantener la atención durante tanto tiempo. Existen los debates, las exposiciones breves…
- Importa también saber cuál es mi posición como oyente: puedo ser oyente pero no destinatario de lo que se dice, miembro del público pero no oyente, escuchador incidental, ¿qué se yo?
- En cualquier caso, la orientación del que habla ha de ser siempre la de implicar al que le escucha en lo que dice, si no, la cosa parece que no tiene gracia.
  -Por cierto, se puede escuchar con diferente propósito: aprender, curiosear, pasar el tiempo, fisgonear, etc…Pero es importante escuchar, escuchar y escuchar.

3.3. La escritura

Veíamos en otro apartado que la escritura requiere un aprendizaje muy continuo…De hecho, la escolarización al fin y al cabo lo que persigue es la alfabetización, hacernos capaces de acceder a la lectura y escritura. A hablar se

va aprendiendo casi sin querer, aunque creo que también deberíamos centrar nuestros esfuerzos en mejorar las prácticas orales para que dejen de ser simples mecanismos de contacto entre personas, útiles para solventar nuestras necesidades diarias y para intercambiar mínimamente opiniones e información, sí, pero a veces poco más. Pero eso lo vemos en otro apartado.

En general, podemos afirmar que no hay tradición pedagógica sobre la enseñanza de la escritura. Da la impresión de que es una habilidad infusa o de que es el resultado automático del aprendizaje de la lengua que se enseña en nuestras aulas. Otros afirman que el aprendizaje de la escritura es consecuencia directa del desarrollo de la competencia lectora. Lo cierto y verdad es que cuando se le dice a alguien que elabore un texto de protesta, que resuma las actas de una reunión, que prepare un texto sobre cualquier tema, en muchos casos ese alguien se echa a temblar. Qué difícil resulta expresar con claridad y corrección las ideas! Pero esto pasa a todos los niveles: profesores, políticos, profesionales…con honrosas excepciones, claro está. Pues bien, a lo que vamos…no hay tradición pedagógica sobre la enseñanza de la escritura. A lo más, los profesores encargan –o encargaban- alguna redacción sobre tema libre o dirigido, a veces corregida de mala gana, algún trabajo visto más bien por encima…pero, pautas, lo que se dice pautas concretas sobre cómo escribir, estrategias de aprendizaje de la escritura, actividades que desarrollen las habilidades que la escritura implica, nada de nada, que yo sepa. Y que me perdonen aquellos que sí hacen esto último, pero creo que siguen siendo una muy honrosa excepción. Es verdad que ocasionalmente se han puesto en práctica talleres de escritura donde se ha planteado este enfoque didáctico, pero, en general, como una actividad opcional y diferenciada de la clase de lengua.

Sin embargo, ahora que la gramática textual, la lingüística cognitiva y la pragmática nos proveen de instrumentos teóricos para incentivar esta actividad e integrarla en el quehacer diario del aula como elemento fundamental del desarrollo del currículo, resulta que la escritura ni siquiera se considera de forma estratégica en las programaciones.

¿Quién enseña a tomar apuntes a los alumnos? ¿Quién a realizar los exámenes con un mínimo de criterio sobre su elaboración? ¿Y los trabajos? No hay más remedio que integrar la enseñanza de la escritura con los contenidos que se trabajan de lengua y con la propia lectura. Y trabajar con un método para ello.

Adelanto tres ideas que considero importantes.

- Tenemos que tener en cuenta que una de las características del *texto*, una vez terminado, es que normalmente es *recuperable* (está escrito y, por tanto, se puede volver sobre él en cualquier momento) pero no corregible. Por tanto, antes de su terminación, el proceso de corrección es fundamental para que el texto cumpla la función para la que se realiza (imaginemos un examen). En consecuencia:

- La planificación del texto, por regla general, ha de ser más meticulosa que si estamos hablando (por ejemplo, no se permiten errores ortográficos, ni otro tipo de licencias propias del lenguaje oral, si no son intencionales).
- En tercer lugar, los rasgos *dialectales, sociolectales o idiolectales*, sobre todo los de tipo fónico o entonativo, no suelen ser perceptibles. Ya sabemos que el alumno no se identifica con el lenguaje más formal de su profesor y traslada miméticamente su forma habitual de hablar a la escritura. Pero hay que convencerle de la necesidad de adaptar su forma de escribir a la situación concreta en la que nos comunicamos y, por tanto, ser capaz de pasar del registro informal o restringido que utilizamos en el habla espontánea a un registro más formal, más serio, en otro tipo de circunstancias.

Desde luego, para empezar a escribir lo primero es tener algo que escribir, a no ser que practiquemos la escritura automática (escribo lo primero que se me ocurre). Esto está bien como entretenimiento o como ejercicio creativo. Tengo que tener algo, insisto, sobre lo que escribir. Y a continuación tengo que decidir cómo expongo ese algo, si como me venga a la cabeza o haciendo antes un esquema con las ideas principales y el orden de desarrollo. Tengo que decidir cómo lo redacto, si tal como me lo he aprendido de memoria o utilizando las palabras que realmente entiendo. Claro que todo depende del tipo de texto que vaya a escribir. Pero, da igual. Aunque sea un cartel o un anuncio, hay que pensar lo que se quiere decir y cómo, y por supuesto, si me es posible, corregir, corregir y corregir. Como recuerda S. Gutiérrez en su discurso de entrada a la RAE, para aprender a escribir se necesita ensayo y corrección y tiempo, o como dice Gertrude Stein en su conocido poema:

Escribir es escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir
y escribir y escribir.

Por supuesto que en la escritura está también la presencia de los aspectos no verbales o icónicos (tipos de letra, color, tamaño, combinación con imágenes, música), pero son de orden bien distinto.

Las prácticas discursivas escritas son muy variadas y se producen en diferentes ámbitos (instancias, leyes, instrucciones, bandos, panfletos, artículos, informes, actas). Cada una de ellas tiene también su propia característica definitoria que la distingue de las demás, y que no vamos ahora a matizar.

¿Y la escritura creativa, que al fin y al cabo es la más estimulante? ¿La reservamos a los tocados por ese don superior? A todos nos gusta contar y escuchar historias, revivir acontecimientos de nuestra vida pasada, expresar

nuestras experiencias o sensaciones más íntimas. Y este gusto tan común hay que potenciarlo, introducir su práctica en nuestras aulas. Eso sí, respetando que la lengua, aunque sea escrita, es diversa, y que los escritores tienen su estilo, su particular forma de expresarse. Y no digamos si son jóvenes –estos se encuentran extraños dentro de unos mundos y de unos lenguajes que no identifican como suyos-. Pero precisamente por eso se ha de fomentar la conciencia de que los registros lingüísticos están para algo y que nuestra forma de expresión debemos adaptarla a las más diversas situaciones comunicativas y que, por más que nos pese, el hecho de escribir sobre un papel ya nos condiciona, nos obliga a unas prácticas que no coinciden con la expresión oral –ortografía, puntuación, expresión no espontánea, etc.-, en fin, todo lo que hemos estado diciendo anteriormente.

En un mundo en el que predomina lo audiovisual, la recepción pasiva de historias y situaciones, no viene nunca de más intentar que el alumno se aficione a la soledad del papel, al acto, creo, más sublime que existe cual es el ir transformando una superficie en blanco en una superficie manchada, pero manchada por signos que nos salen de dentro, de lo más profundo de nuestra mente. Y aquí adquiere sentido la ortografía. Sentido ecológico, puesto que de lo que se trata es de limpiar nuestras incorrecciones, aprender a guiar adecuadamente a quien nos lee –la puntuación-, en fin, a tomar conciencia de la importancia que tiene cuidar el instrumento que más nos identifica y une como humanos.

Y, por supuesto, incluir este punto como elemento estratégico de las programaciones integrando los contenidos de lengua, la lectura y el aprendizaje de la escritura.

3.4. La lectura

Menuda historia con el tema de la lectura. Hoy no se lee, los adultos no leen, los jóvenes no leen. Nos pasamos la vida oyendo y leyendo sobre que no se lee, pero al final no parece que la cosa tenga visos de poder solucionarse. ¿En qué consiste lo que se llama saber leer, eso que ahora tan pomposamente se denomina la competencia lectora? Desde luego, leer no es sólo saber interpretar los símbolos gráficos de una lengua determinada, vamos, las letras. Parece que es algo más. Analfabeto analfabeto es el que no sabe leer, el que es incapaz de descodificar esos símbolos a que nos hemos referido. De estos, al menos en España, parece que ya quedan pocos; pero la persona que, aun sabiendo leer, no entiende lo que lee y no extrae de la lectura una comprensión suficiente para relacionar lo que lee con la vida, es lo que se llama un analfabeto funcional, aunque sea una denominación un tanto fuerte. Ya lo dice el informe Pisa: "El concepto de competencia lectora de Pisa va más allá

de la capacidad de un estudiante para descodificar y comprender literalmente determinada información. En Pisa, la competencia lectora implica además la capacidad de comprender y utilizar textos escritos y de reflexionar sobre ellos. Importa…..para la consecución de las metas de los individuos y para su participación en la sociedad como ciudadanos activos". Y no hace falta que lo diga el informe Pisa, pero, bueno, lo saco a colación por ser un elemento de referencia.

A lo que vamos. Quieras que no, leer leemos. Si eres estudiante, hay que ver la cantidad de libros que tienes que manejar y que te obligan a leer. Si no lo eres, algo lees también en relación con tu ocupación profesional: periódicos, instrucciones, órdenes, informes. Y no digamos si tenemos en cuenta los libros que se venden. Hay autores de bestsellers (Ruiz Zafón, Ken Follet) que venden cientos de miles de ejemplares. Y, la verdad, alguien tendrá que leerlos. Pero, en fin, todos sabemos a lo que se refieren los estudios sobre los hábitos de la gente cuando dicen que no se lee. En síntesis, horas y horas de tele y cero de tiempo a la lectura de libros de entretenimiento o de formación. Un ejemplo muy claro lo tenemos en muchas casas: padres que son asiduos lectores –de periódicos, de novelas, de libros de historia-, es decir, que los hijos han visto desde siempre el libro en sus manos y, sin embargo, a ellos, a menudo estudiantes universitarios, fuera de los libros de estudio y un ratito el periódico nunca se les ve leer; sí se les ve, y mucho, delante de la tele, o en el ordenador –donde algo tendrán que leer, por cierto-; que yo sepa, en el Messenger se lee y se escribe, -y de qué forma-.

En fin, leer, en el sentido de coger un libro cuando no representa una obligación, hay que reconocer que hoy día es una tarea bastante complicada, por no decir una heroicidad. Los videojuegos han sustituido a la lectura de cómics y los juegos de imaginación, la televisión ha suprimido prácticamente la comunicación entre las personas que habitan la misma casa, y el ordenador, en particular internet, se ha convertido en el refugio imprescindible de nuestros jóvenes, y no tan jóvenes, cuyo conocimiento de la realidad se ve fuertemente mediatizado por ese mundo virtual que en la práctica ha sustituido al mundo real.

De todas formas, yo distinguiría dos aspectos en esto de la lectura:

- Primero, el desarrollo de lo que se llama la *competencia lectora*, es decir, preparar al alumno para que esté en condiciones de entender los textos que caen en sus manos –de propaganda, de publicidad, leyes, normas, contratos, textos técnicos y científicos, los periódicos- y, como parte inseparable de ella, desarrollar la competencia lingüística en todos sus niveles –morfología, sintaxis, léxico, cohesión textual, etc.-, no en vano la lectura nos sirve para comprender la realidad en que nos movemos (y a ello tienden los objetivos de preparación lingüística de los alumnos) y es una herramienta imprescindible para el aprendizaje en general, en

cuyo caso el manejo de la lengua en su vertiente sistemática es del todo fundamental.

- Segundo, procurar generar en el alumno un placer estético por la obra literaria, como arte que es, por lo que una educación específica en este sentido es del todo fundamental. Y es ahí donde las clases de lengua y literatura hacen agua de la manera más flagrante. Porque la lectura como afición, siendo algo que también se aprende –en la medida en que se les propongan a los alumnos modelos atractivos y motivadores, que se ocupen de los temas que realmente les preocupan-, siendo, digo, algo que también se aprende, requiere una práctica continua, pues depende de muchos otros factores tanto psicológicos –no es igual ser tranquilo que culo de mal asiento- como ambientales –disfrutar de modelos que nos motiven- y culturales –no estar siempre con el monotema del fútbol-.

Pues bien. El primer aspecto –desarrollo de la competencia lectora en el sentido apuntado- exige la participación no sólo de los profesores de lengua sino también de los profesores del resto de asignaturas, en la medida en que en todas las materias se manejan textos de diversa índole, con temas en general susceptibles de despertar el interés de los aprendices –pensemos en la biología, la historia, la filosofía-.

El segundo aspecto –la lectura como hobby, como afición- es más propio de las clases de lengua y desde luego plantea la necesidad de que la elección de los libros de lectura para los alumnos sea una elección muy meditada y contrastada por los resultados de años anteriores; vamos, que las lecturas tienen que ser atractivas, tienen que motivar a los alumnos por los temas que tratan, el mundo que reflejan, los personajes que crean, etc. Exige también replantear la elección de los libros clásicos en la medida en que la distancia lingüística de esos textos con la realidad actual los convierte más en objeto de estudio filológico que en objeto de estudio literario. Independientemente de que los temas, los personajes, los tópicos o el lenguaje literario en general tengan un interés incuestionable en lo que es el estudio de la literatura. Digo replantear, no suprimir. Hacer lecturas muy guiadas, pequeños comentarios en clase sobre fragmentos seleccionados, traducir del lenguaje clásico al lenguaje actual, etc., etc., etc.

Ya son muchas las voces que propugnan horas específicas para trabajar la lectura de forma independiente de la clase de lengua, incluso la existencia de dos asignaturas diferenciadas –literatura y lengua-.

Capítulo 4

COMPETENCIA COMUNICATIVA

4.1. Competencia discursiva

4.1.1. Conversar

A hablar aprendemos sin darnos cuenta. Poco a poco. Escuchamos a nuestros padres y hermanos en nuestra casa, a las personas que nos cuidan de pequeños, a otros niños en la *guarde*, a la gente en la calle, de manera que, casi por arte de magia, vamos identificando las palabras que ininterrumpidamente llegan a nuestros oídos hasta terminar por entenderlas. Las entendemos y al mismo tiempo vamos aprendiendo a utilizarlas. Es un misterio. Sobre todo la forma de poner en práctica determinadas estructuras de la lengua que no parecen precisamente fáciles. Pero lo cierto y verdad es que con el tiempo, tras varios años, aprendemos a comunicarnos oralmente con quienes nos rodean. Lo de escribir, sin embargo, ya es otra cosa. Eso sí que cuesta bastante más. Como que todavía hoy os machacan vuestros profesores con lo de que hay que mejorar la escritura, hay que aprender a expresar las ideas en el papel de forma correcta, adecuada y ordenada, etc. Pero de momento, sin abandonar el aprendizaje de la escritura ni mucho menos, vamos a hacer también hincapié en el hablar. Y no porque no sepáis hablar a vuestra edad. Vaya que si sabéis. ¿Es que no se nota? Pero si no paráis, ni siquiera en clase, que menudos disgustos se toman los profes con esa historia. Pues bien. Ahora toca encauzar ese torrente de palabras que se os escapa por la boca, muchas veces a voz en grito, y aprender a **dialogar**, es decir, hablar y dejar hablar, escuchar y dejar que los demás escuchen, lo que se llama **tomar el turno** de palabra y

dejar que los demás también lo tomen cuando les corresponda. Tenemos, en fin, que aprender a mordernos la lengua de vez en cuando y saber esperar nuestro momento para tomar parte en la conversación o el debate entre varias personas. Lo que no puede ser es que sea siempre el mismo el que lleve la voz cantante y no deje que los demás puedan decir esta boca es mía. Hombre, la verdad es que siempre hay alguien que lleva la voz cantante, un poco como el líder del grupo, así funcionan las cosas, pero vosotros entendéis muy bien lo que quiero decir: no avasallar a nadie ni dejarnos avasallar por nadie. De manera que hemos de aprender a hablar, a conversar, a *platicar,* como dicen nuestros amigos americanos, a compartir ideas y sentimientos. Y el diálogo, para empezar, pasa por el respeto a la otra persona, por el trato **cortés** y considerado a los demás. No quiero ni pensar en otras actitudes como el desprecio, la discriminación o la agresión verbal, no digamos física. Eso es del todo repudiable y, por supuesto, no tiene cabida o no debe tenerla entre nuestras paredes.

La cortesía. La cortesía pasa por no gritar, por no levantar la voz cuando hablamos. Y menos levantársela a nadie. (Fíjate la diferencia entre levantar la voz y levantarle a alguien la voz). Pasa también por seguir unas reglas elementales en el trato: solicitar las cosas por favor y dar las gracias. En esto otros países nos llevan la delantera. **Saludar, pedir por favor, dar las gracias** es la trilogía de la persona sociable y respetuosa. Hola, por favor, gracias, de nada. Hey, excuse me, thanks, you' re welcome. Allo, pardon, mercie, pas du tout. En árabe, en rumano, en ucraniano. Tienes la oportunidad de aprenderlo en diferentes lenguas. Menuda suerte. Que no ocurra lo que una profesora recogía en el periódico en boca de un alumno chino: *pero, ¿de verdad hay que enseñar a los extranjeros cómo se dice gracias en español? Si aquí no lo dice nadie.* Y no le falta razón a esa persona.

Hay también otros recursos para establecer relaciones basadas en la cortesía. Inténtalos y yo te diré en qué consisten. En cualquier caso, hay que evitar el parecer exigente o autoritario con la persona a la que me dirijo, por más confianza que con ella se tenga. Al final, las formas se pierden si no se practican adecuadamente, y de esto todos somos responsables.

De momento, si tenemos en cuenta lo anterior, ya hemos puesto la primera piedra, ya estamos en condiciones de participar de forma adecuada en las situaciones comunicativas que diariamente nos surgen. Otra cosa distinta es el lenguaje que utilizamos para ello. Cuando hablamos, normalmente nos retratamos ante los demás, manifestamos mucho de nosotros mismos. Les decimos cuál es nuestra procedencia –se nota perfectamente en nuestro acento-, pero también nuestro nivel de instrucción, nuestra pertenencia a un sector social –los jóvenes, las mujeres, los mayores-. Es verdad que los jóvenes tenéis vuestro propio lenguaje, y con él os entendéis perfectamente entre vosotros, pero también lo es que una de las características de ese lenguaje es cierta ten-

dencia a la *dejadez expresiva –chacho, tío, joer-* a los *vulgarismos* –hay algunos que de dos palabras dicen tres tacos-, a *las palabras comodines –eso, cosa-*. Y no está mal que así sea, tampoco vamos a estar continuamente pensando y repensando lo que decimos. Pero eso es una cosa, la otra es que tenemos que aprender a modificar nuestra forma de hablar en función de la situación en la que nos encontremos. No es lo mismo estar en clase que en la calle. Hablar con nuestros padres que con nuestros amigos, dirigirme a un desconocido que a alguien de confianza. Y así sucesivamente. ¡Cuánta culpa de todo esto tiene la televisión! Parece que si no se es lo suficientemente grosero y maleducado no se tiene suficiente 'preparación' para participar en muchos de los programas que pueblan la televisión.

De manera que, aunque no lo parezca, también es posible mejorar nuestra forma de hablar, nuestra manera de dirigirnos a los que nos rodean. En muchos aspectos.

Pues bien. Los textos dialógicos consisten precisamente en reproducir por escrito conversaciones entre personas, o mejor, entre personajes si la finalidad es que se representen esos diálogos como ocurre en las obras de teatro. Y, la verdad, no es nada fácil reproducir diálogos, sobre todo si están insertos en una narración, porque tiene que quedar muy claro que las palabras que se reproducen pertenecen a alguien en particular, por eso se separan las intervenciones con guiones o se introducen las palabras con los llamados verbos de lengua –*dijo, exclamó, preguntó*, etc.-. De todo esto hay mucho que decir. Sugiero una pequeña investigación sobre la manera de reproducir las palabras de las personas en un texto.

4.1.2. Observar y describir

Cuántas cosas pasan por delante de nuestros ojos sin que nos demos cuenta de ello. Y más ahora, con las prisas y el automatismo con que funcionamos. Me levanto, me visto, el insti, la comida, los deberes, el inglés, la tele, el ordenador, el móvil. No paramos. Bueno, si reparamos bien, la mayor parte de las actividades anteriormente mencionadas es de carácter mecánico, son actividades que conllevan dejarse arrastrar por los acontecimientos sin pararse a reflexionar lo más mínimo. Y la cosa es que hay que parar, hay que decir *stop*, basta ya de automatismos. Hay que parar para poder pensar en nuestras cosas, en lo que nos ocupa y en lo que nos preocupa, en lo que nos rodea y en los que nos rodean. (Se nos pasan una y otra vez los cumpleaños de la gente a la que queremos, pasamos de detalles con nuestros padres, hermanos o amigos; ahora, eso sí, a nosotros sí que nos gusta que nos tengan en cuenta, que se acuerden de nosotros). Pensar –hacia dentro- y observar –hacia fuera-. Son dos ejercicios mentales que debemos potenciar más, pues son básicos para el desarrollo de nuestro lenguaje, de nuestra capacidad de expresión. Si ob-

servamos, seguro que descubrimos nuevas cosas, nuevas realidades, nuevos mundos que han pasado desapercibidos ante nuestros ojos. Si pensamos, lo que decimos siempre tendrá mayor fundamento. Haz una pequeña prueba. A ver si conoces, mejor, si sabes nombrar, todos los objetos que se encuentran a tu alrededor. La puerta, el marco, el dintel, las bisagras, ¿pomo, picaporte, manivela, manubrio, tirador? Así puedes hacer con muchas otras cosas. Pues bien, la observación es también la base de una de las modalidades discursivas más comunes cual es la descripción. -Recuerda que las modalidades discursivas son formas de expresión lingüística que se adoptan al hablar o escribir para comunicarnos con los demás-.

La descripción proporciona una *información concreta* de algo real, de algo que entra por nuestros sentidos, en un momento determinado, de forma generalmente *estática*, nos proporciona lo que se dice una foto de la realidad objetiva. Bueno, también puedo describir mi estado de ánimo –cómo me encuentro-, la forma de ser de alguien –si es nervioso, tranquilo, simpático o un ogro-, pero en este caso la cuestión es más subjetiva, ya que estoy manifestando mis impresiones, mi punto de vista.

¿Y qué instrumentos o resortes lingüísticos utilizamos más frecuentemente en el caso de la descripción? Está claro: el nombre y el adjetivo para identificar los objetos en el espacio, el adjetivo más subjetivo si lo que hago es hablar de mí mismo o expreso una opinión sobre lo que veo. La casa es *blanca, pequeña, espaciosa*; el chico es *tímido, majo, imprudente*; me encuentro *deprimido, aburrido, hecho un desastre*. Mediante la descripción, que a veces es de urgencia, la que se llama descripción definida –cuando a alguien le llamamos *el cara de perro, la guapa, el idiota*-, decimos si algo nos gusta o no, nos parece mejor o peor –opinamos-, comparamos una cosa con otra –valoramos: *más grande, más guapa, más inteligente*-, y también idealizamos, manejamos *estereotipos* -imágenes fijas de las personas y las cosas-, porque nos resulta más cómodo para comunicarnos entre nosotros. Idealizamos, y hundimos en la miseria. Decimos de alguien que es *un animal, un bestia, un fenómeno*. No hay término medio.

Pero, bueno, si lo que de verdad quieres es aprender a retratar, a dibujar con las palabras, aquí tienes algunos consejos para ello.

Puedo fijarme en los detalles más pequeños de lo que quiero describir porque pretendo que mi descripción parezca una foto de la realidad –*detallismo*- o interesarme sólo por los aspectos que a mí me llaman más la atención, que yo considero más relevantes de lo que describo –*impresionismo*-. Sobre estos temas podías preguntarle a tu profesor de historia o de arte para que te ponga ejemplos de pintores o escultores que practican más el realismo –los griegos, algunos clásicos españoles y flamencos- o el impresionismo –hay una escuela de pintura con ese nombre entre los siglos XIX y XX-.

Puedo utilizar técnicas como el *trávelin* –igual que en el cine: esta técnica consiste en que la cámara acompaña al objeto en movimiento, dándonos

una descripción dinámica- o el *zum* –con un teleobjetivo especial la imagen se acerca o se aleja del punto de visión-. Si tienes cámara de fotos, el zum puedes practicarlo sin más problemas.

Puedo hacer un *retrato* de alguien –me fijo tanto en los aspectos físicos como psicológicos: menudos retratos hay hechos tanto mediante el pincel como mediante la palabra-, o bien una *prosopopeya* –sólo recojo el aspecto físico de la persona que describo- o una *etopeya* –en este caso el retrato es solo psicológico-, o *un autorretrato* –me describo a mí mismo-.

Pero también puedo deformar la realidad exagerando rasgos de lo que estoy describiendo –el recurso a la exageración recibe el nombre de *hipérbole-* y convertirlo en una *caricatura* -se deforman las facciones o el aspecto de alguien normalmente con intención satírica-, modalidad que puede transformarse en *esperpento* –cuando hay una carga excesivamente grotesca en la caricatura-, nombre que, como sabemos, tiene su origen en las obras de teatro del escritor del 98 Valle Inclán.

Fíjate cuántas cosas podemos hacer. Inténtalo y verás cómo te gusta.

4.1.3. Recordar y narrar

La otra modalidad de discurso que se estudia junto a la descripción es la narración, el contar cosas. (No contar 1,2 y 3, sino contar en el sentido de relatar. Por cierto, a esto, a que una palabra signifique varias cosas se le llama *polisemia*). Para ello la memoria es fundamental. Se narra lo que ya ha acontecido, aunque también podemos contar cosas que nos van a ocurrir porque son predecibles, probables, o incluso imaginarias, porque yo me las invento. Cuando narro, la *información* que proporciono también es *concreta,* real, como en la descripción, pero no estática, como una foto, como allí ocurre, sino más bien *dinámica*, narrar implica que algo acontece en el tiempo –en el pasado es lo más frecuente; pero también en el presente, fíjate si no en el narrador de un partido de fútbol; o en el futuro, tal como hemos dicho antes-, y si los hechos acontecen en el tiempo, se ha de apreciar, por tanto, la *secuencia temporal*, mejor que una foto, la narración es como un vídeo, como una película.

Pero no siempre la historia responde a un desarrollo lógico –se empieza por el principio y se termina por el final-. Puedo alterar ese orden en función de lo que más me interesa –ocurre con novelas como *Crónica de una muerte anunciada-*, puedo comenzar por la mitad –*in media res-* o dar saltos en el tiempo –hacia atrás: *flash back* y hacia delante: *flash forward-*, de esto hay muchos ejemplos en el cine.

El instrumento lingüístico fundamental que utilizamos para narrar es el verbo, en general en pretérito –indica acción o procesos temporales: *salí, me encontré, llegué, regresé-* y también los circunstantes –hablando en plata, las expresiones que sitúan el acontecimiento que estoy narrando en un lugar o

en un tiempo, época o momento determinado: *en un lugar de la mancha*; *no ha mucho tiempo*; *hace una hora; en el avión*-. De manera que, para empezar, el verbo sitúa la acción que se narra en el eje del fluir del tiempo -pasado, presente y futuro–, eso lo hace mediante los tiempos verbales que, por cierto, también nos informan de otras cosas como veremos en su momento.

Pero si pones manos a la obra y quieres aprender bien lo que es narrar, entonces tienes que tener en cuenta algunas cosas más.

Seguro que eres seguidor de alguna serie de televisión o tienes alguna película preferida. En las series, más que contarnos cosas se nos presentan situaciones en general graciosas y chocantes que pretenden reflejar la vida o ser estampas de ella, aunque normalmente sea con cierta dosis de exageración. Es muy importante en estos casos que el *diálogo* sea vivo y directo, original, también que *los personajes* estén bien caracterizados –el bueno, el malo, el simpático, el tristón-, que se produzca algún acontecimiento inesperado, que al fin y al cabo es lo que mola, lo que atrapa. En las películas, sin embargo, creo que en la mayoría, se nos cuentan historias reales o verídicas, fantásticas o extravagantes, e importa mucho más *el ritmo* de las cosas que ocurren, la progresión de la acción, el desenlace. También, por supuesto, los personajes, y los diálogos, pero, sobre todo, *la historia*.

Si haces la prueba de contar algo que te ha ocurrido o que se te ocurra, verás que lo mejor es utilizar oraciones no muy largas, seleccionar los tiempos de los verbos –fíjate que incluso puedo narrar un hecho pasado utilizando la forma del presente-, anclar las historias en el contexto. En fin, toda historia, toda crónica ha de responder un poco a lo que los periodistas llaman las seis *w*, que en español se traduce por ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo? y ¿por qué?

¿Y quién narra? Vaya tontería, dirás, pues el narrador, que es el que cuenta la historia. Por ejemplo, yo, si soy el que está contando lo que hice ayer. Y es verdad, yo puede estar contando mi vida (*autobiografía*, ahora está de moda), en cuyo caso utilizo la primera persona del verbo, o puedo estar relatando la vida de otro (*biografía*), pero cuando invento la historia, yo, como narrador, puedo adoptar dos puntos de vista: uno, el contarla dando a entender que controlo toda la historia, lo que va a ocurrir, qué pasa por la mente de los personajes, hasta me permito de vez en cuando asomar por ahí ofreciendo mi punto de vista sobre lo que está sucediendo o sobre la actitud de algún personaje –*narrador omnisciente*-, otro, dejando hablar y actuar a los personajes cuyo comportamiento vamos descubriendo a lo largo de la obra a través de sus propias palabras y acciones –*narrador observador*-.

Puedo situar la acción de lo que narro en lugares y tiempos reales o imaginarios, con personajes reales, no humanos, mitológicos o fantásticos. A mí particularmente me gustan mucho los mitos, porque, siendo como son historias irreales o fantásticas, encierran, sin embargo, auténticas verdades sobre

la existencia humana. En otras clases estudiáis los mitos –historia, literatura, cultura clásica-. Investiga sobre algunos de ellos: el de la caverna, el de Sísifo, el de Apolo y Dafne.

4.1.4. Exponer

Esta forma de discurso se utiliza frecuentemente en dos sentidos: uno, para dar a conocer un fenómeno analizando las causas que lo producen –el hecho de que la gente se drogue, por ejemplo-, otro, planteando un tema conflictivo y buscando la resolución del problema –qué hacemos con la historia del botelleo o botellón-. De manera que la exposición puede ser de análisis de causas y de resolución de problemas.

El profesor nos ha dicho que tenemos que preparar un **tema** para exponerlo en clase. Parece que ahora está de moda en todas las asignaturas hacer trabajos sobre esto o sobre lo otro, total, dicen algunos, para que después algunos profesores ni se los lean. Pero, en fin, vamos a ver qué hacemos con este trabajo de lengua.

Antes que nada tengo que seleccionar un **tema que me interese y que pueda interesar a mis compañeros**. No sé, el fútbol, por ejemplo, aunque este tema puede que no interese a todo el mundo, o la música, este tema lo veo más delicado, parece que no todos los chicos y chicas tenemos los mismos gustos. Pero, en fin, hay otros temas: las relaciones humanas, la televisión, la política, la emigración, las enfermedades que más nos afectan –anorexia, bulimia-, la relación con los padres, con los profesores, yo qué sé. Podemos hablar de tantas cosas…

Una vez elegido el tema, tenemos que **buscar toda la información** que podamos sobre él –consultando libros y revistas en la biblioteca del centro, buscando en **Internet,** preguntando o haciendo entrevistas a los que saben de eso- y **guardarla** cuidadosamente en una carpeta (carpeta- carpeta, de plástico o de cartón, si se trata de guardar fotocopias, recortes y papeles, o carpeta- archivo de ordenador, si se trata de guardar información que se recoge *on line*). Si veo que dispongo de material suficiente, me paro a pensar cómo voy a **ordenar todo lo que tengo** para que mis compañeros lo entiendan bien.

Entonces hago un **plan.** Es fundamental porque, si no, vamos improvisando y mezclando cosas que no tienen relación entre sí, tal como se me ocurren. *Primero,* tengo que plantear en breves líneas **de qué tema voy a hablar** y **por qué**. *Después,* voy a **organizar el desarrollo de la exposición** partiendo de los datos de que dispongo, expondré **ideas generales** pero siempre acompañadas de **ejemplos concretos**, o expondré varios ejemplos y de ahí llegaré a ideas generales, y *finalmente*, plantearé las **conclusiones** y propuestas que el tema me ha sugerido. Estas formas de exponer reciben respectivamente el nombre de estructura deductiva –de lo general a lo particular- y estructura inductiva –de lo particular a lo general-.

Para la **exposición,** lo mejor es preparar una presentación en **power point** en la que se resuman de forma clara y precisa las ideas más importantes y se incluya la información gráfica –esquemas, imágenes-; para el trabajo escrito, es preciso cuidar la expresión buscando la claridad, sobre todo mediante la utilización de oraciones simples o coordinadas, y un léxico que todos puedan entender. Encárgate de 'traducir' las palabras técnicas que creas que tus compañeros no conocen.

Pues bien. Yo he elegido como **tema la tele basura**. Es, claro, una exposición de análisis de causas.

Bueno, lo primero que he hecho ha sido **consultar en wikipedia** y la verdad es que prácticamente me ha solucionado el problema. Que si prensa sensacionalista, que si manipulación informativa, que si atracción por el sexo, el escándalo y la violencia, que si uso de un lenguaje soez y ofensivo; que si *Gran Hermano* o el *Tomate*. Que si cuándo nace este tipo de programas, cómo se extienden rápidamente por todas las cadenas. Qué sé yo. Son tantas las teclas que puedo tocar…Pero, entonces, ¿no voy a hacer yo nada por mi cuenta?

Pues, aparte de recoger toda esa información de *wikipedia* y de otras páginas *web* que me proporcione el buscador *google*, voy a **grabar algunos fragmentos de esos programas**, voy a señalar, si los encuentro, cuáles son los **aspectos que definen la telebasura**, voy a **expresar mi opinión** al respecto y, finalmente, voy a provocar un **debate** sobre el tema en cuestión. Seguro que este tema sí interesa en la clase. Para empezar, voy a preguntar quiénes siguen habitualmente estos programas y por qué (nos podemos llevar una sorpresa). Ojo, y voy a **incorporar las opiniones de mis compañeros**, si de verdad aportan algo novedoso a lo que yo ya he estudiado, que seguro que sí. Para esto, el realizar un debate en clase puede ser una actividad más que interesante.

En el **trabajo escrito,** seré muy cuidadoso en cuanto a la **presentación**, en cuanto a la **estructuración en partes**, sacaré unas **conclusiones** referidas a lo que el tema me ha aportado como conocimiento y como estimulante del interés por aprender otras cosas. Si tienes instalado un corrector ortográfico, hazle caso, por supuesto, pero no te olvides de tomar nota y buscar la razón por la que te señala en rojo algunas palabras o expresiones.

Y he aquí una sencilla receta para elaborar una sencilla exposición. Por algo se empieza.

4.1.5. Argumentar

Seguro que conocéis a algún compañero de clase al que le interesa la política. O no. Todo es posible. Quizás es que yo soy demasiado optimista. Pero supongamos que es así. No sé, escucha a sus padres en la casa, o a los políticos en la televisión, y le ha picado el gusanillo de la política. Y sigue los debates, las discusiones entre los políticos. Y la verdad es que es una lástima, pero es

muy posible que termine por aburrirse, si no por descorazonarse. ¿Por qué los políticos están siempre discutiendo? ¿Por qué no podrán ponerse de acuerdo en algo? Les pregunto a mis padres y los malos siempre son los otros. Si son del PSOE, los del PP, y al revés. Pregunto a mis profesores y, bien, me responden a cuestiones puntuales –que si el divorcio, la homosexualidad- y, claro, sabes cómo piensan, desde luego, la ideología que tienen –eso siempre se trasluce en lo que dicen- pero las más de las veces no quieren explayarse porque parece ser que hablar de determinadas cosas ante los alumnos está mal visto. O puede ocasionarles problemas ante los padres.

A mí hay una cosa que realmente me preocupa. ¿Por qué la ideología es tan fuerte que puede ser la causa de serios enfrentamientos entre amigos, vecinos y compañeros de trabajo? ¿Por qué las creencias se modifican tan poco a lo largo de la vida? Yo, cuando alguien dice, *yo siempre fui así*, o *yo siempre he pensado de esta manera,* o *es lo que he aprendido en mi casa,* me pongo a temblar. Porque, está bien que respetemos la tradición, que no seamos volubles en lo que pensamos, etc., pero, ¿por qué una persona no puede modificar a lo largo de su vida sus creencias, su forma de ver la vida, su forma de entender las preocupaciones personales o de resolver los problemas sociales? Muchas preguntas estoy yo haciendo. Pero, eso sí, todas van en el mismo sentido. Está bien que hayamos mamado una ideología, unos principios como ahora se dice, o unas creencias. Pero también que todo eso debe pasar por el tamiz de nuestra razón, de nuestra sensibilidad, de nuestras experiencias. Vamos, que tenemos que formarnos nuestra propia opinión sobre las cosas, informarnos a fondo, escuchar los pros y los contras y no tener miedo a decir lo que pensamos. Y a actuar en consecuencia. Aun a riesgo de equivocarnos, pero siendo siempre dueños de nuestras propias decisiones. En el sexo, en el trabajo, en las relaciones con los padres, con los amigos, en los temas religiosos. Para ello no debemos dejarnos llevar por los impulsos, por la pasión, hemos de razonar, profundizar en las causas de los problemas…y razonar. Razonar con argumentos, no con impresiones, con esquemas prefabricados, con prejuicios o con la utilización de medias verdades. Menudo cuento eso de *siempre se ha hecho así –argumento de tradición-* o *lo digo yo y se acabó –argumento autoritario-* o….*lo hago porque me da la gana.* Anda, pon ejemplos que no te van a faltar.

Vayamos a un tema muy polémico: la emigración. Para unos es la causante absoluta de nuestros males (los que provocan la delincuencia, la falta de trabajo para los de aquí, la degradación de las ciudades –barrios marginales, prostitución, droga-…). Para los más, gentes que han venido a ganarse la vida a nuestro país, como en otra época hicieron nuestros antepasados en América y también en Europa, y que colaboran activamente en la actual etapa de desarrollo que está viviendo España. Y tenemos que intentar convencer a los que o bien están desinformados, o se dejan llevar por las circunstancias –amigos, familia- o, y es lo peor, actúan de mala fe manipulando y engañando a la gente.

Mira, tenemos que evitar que nos engañen con argumentos del tipo *Lo han dicho en la tele, en la radio o en el periódico*. Pero, ¿quién es la tele o el periódico? Y más ahora que hay tantos canales y que cualquier persona opina sobre casi todo.

La falacia, el engaño, la mentira, son recursos frecuentes en nuestra vida diaria, recursos que hay que evitar y por supuesto prevenir.

Uno de los argumentos que más se manejan es el que se llama argumento *ad hominem*. Lo vas a entender a la primera. ¿Quién ha dicho eso? Ese es un imbécil, o esa es una envidiosa o una acomplejada. No valoro lo que dice, sino que intento desautorizar a quien lo dice con cuestiones que afectan a la persona.

La verdad es que no siempre es fácil decir convincentemente lo que uno piensa, y ello porque con frecuencia se mezclan razones hedonistas, de utilidad, estéticas, etc. A veces decimos, ¿cómo es capaz ese de llevar la melena que lleva –es incómodo, le está fatal-? Bueno, pues sus razones tendrá, a lo mejor es que quiere eso: hacer lo contrario de los que eso opinan.

Otro ejemplo. María es amiga de los tacones, pero no porque sean cómodos –razón hedonista-, sino porque son elegantes –razón estética-.

En realidad, lo que pretendemos cuando discutimos con alguien es darle razones para que admita nuestros argumentos, es decir, persuadirle para que haga algo –o disuadirle para que no lo haga-. Pero también hemos de estar atentos a las razones que los demás puedan abrigar.

4.1.6. La publicidad

Damos paso…a la publicidad, y acto seguido empezamos con el zapping si tenemos el mando de la televisión; cambiamos de canal, y más publicidad, y a otro canal, y más publicidad, en ocasiones hasta es el mismo anuncio. Pero, qué casualidad, todos recordamos este o aquel anuncio, porque es machacón, porque nos hace gracia, oye, porque es buenísimo. En cierta manera, la publicidad domina nuestras vidas. En fin, que es un mundo apasionante. Lo que pasa es que nosotros estamos en clase de lengua, y nos interesa este fenómeno por el uso que se hace en él del lenguaje, de la palabra, que es sólo una pequeña parte de los recursos que se utilizan. La imagen, la música, son fundamentales, sobre todo si estamos en televisión. Y es verdad que a veces sólo con la imagen y el nombre de la marca, se acabó, es suficiente (pensemos en *Coca cola, D & G*, los anuncios de bebidas, etc.…), pero la palabra también tiene su importancia en la publicidad. Y tanto que la tiene. Para poder retener las marcas o los productos que estas anuncian, para destacar alguna de sus cualidades o ventajas –en este sentido actúan los eslóganes-, para convencer con argumentos breves y directos. Para todo ello. Hay que tener en cuenta que el objetivo de los publicitarios pasa por apelar a los sentidos –deleitar-,

a la inteligencia –enseñar algo, mostrar ventajas- y a la voluntad –una vez convencidos, tomar la decisión de acercarnos al producto-. Y desde luego, el lenguaje es el instrumento ideal para conseguir estos fines. Un ligero vistazo a una revista semanal nos muestra lo siguiente:

Cindy Crawford's choice…
Omega. Pure White Linen.
Estée Lauder.
Una fragancia para vivirla todo el año.
Mucho más que un perfume.
Vente a movistar y elige uno de estos móviles por O euros.
Da igual donde viajes, tu tarifa será la misma que en España.
En el coche puedes vivirlo todo o perderlo todo, tú decides.
Podemos (eslogan de una televisión para los europeos de fútbol).

En general estos anuncios aparecen acompañados de bellas imágenes –de mujeres u hombres jóvenes, de paisajes-. Observamos que cada eslogan apela a uno u otro de los tres aspectos que antes hemos señalado.

Así podríamos continuar indefinidamente.

Lo que sí tenemos que ser capaces de diferenciar es la publicidad que se mueve en unos márgenes normales de persuasión de la que es engañosa, la que intenta meterte gato por liebre, porque oculta daños o defectos del producto o proclama beneficios que no existen. La primera es normal que utilice la exageración, que barra para su propia casa, la segunda puede incurrir directamente en el fraude: te dicen que te vas a curar, que tal o cual producto tiene virtudes milagrosas, te meten en la letra pequeña unas condiciones que casi anulan lo que se promete, te toman la apalabra por teléfono y te mandan un producto que tú no has pedido. Qué casualidad! Para darte de alta en un servicio o comprar algún producto basta con tu palabra por teléfono. En cambio, para darte de baja en ese mismo servicio o devolver un producto defectuoso, te piden mil y una averiguaciones, tu palabra ya no tiene ningún valor.

Te resumo brevemente las principales estrategias que se utilizan en publicidad y que tienen que ver con el lenguaje.

Estrategias lingüísticas en la publicidad.

Estrategias de *reiteración*: paralelismo sintáctico, reiteración de sintagmas, de atributos, de léxico técnico científico, de interlengua –otras lenguas-.

Estrategias de *coherencia local*: causalidad y condición, especificación, generalización.

Estrategias *pragmáticas*: tipos de actos de habla (promesa, información, especificación….).

Estrategias *retóricas:* exageración, mitigación, enumeración, comparación, contraste, énfasis, fuentes autorizadas.

4.1.7. La instrucción

Quería hacer un texto instructivo pero al final me he topado en el periódico con uno, creo que bastante útil, y he pensado: ¿qué mejor que reproducir el texto que además tiene la pinta de novedoso? Está claro, en estos textos prima el orden, el invocar que la persona que lo lee siga unos pasos, el uso de la forma imperativa. Suelen ser enunciados breves, en forma de máximas, seguidos en ocasiones de alguna sencilla explicación. Pero siempre son prácticos. Ahí va.

Reglas sobre el correo electrónico

1. Mire todos los mensajes de una sola vez: si va escudriñando los de su jefe, los privados, los más urgentes, los que puede borrar, etcétera, acabará repasando la lista de entrada varias veces, y perderá mucho tiempo.
2. Agrúpelos en cuatro carpetas. Por ejemplo, llámelas así:
   * *Por hacer*
   * *Debo*
   * *Me deben*
   * *Leer*
3. Juegue al primer toque: los mensajes electrónicos hay que abrirlos el menor número de veces posible. Cuando abra uno:
   * Si es inútil, bórrelo sin más.
   * Si tiene información que pueda serle útil en algún momento, póngalo en la carpeta *Leer.*
   * Si puede contestarlos en menos de dos minutos, no lo retrase ni lo deje para más tarde. Hágalo ya o le hará perder el tiempo en otro momento. Si le llevara más tiempo, guárdelo en *Debo.*
   * Si necesita que le confirmen o aprueben algo, póngalo en el *Me deben.*
4. Procese las carpetas *Por hacer* y *Debo* lo antes posible. No deje que engorden. Y utilice sus ratos libres para gestionar *Leer* (y borrar todo lo que pueda una vez haya recogido la información pertinente).
5. Minimice el número de mensajes que envía y recibe. Regla de oro: cuantos menos mande, menos le llegarán.
6. Haga que su cuenta de correo trabaje por usted.
   No se autoengañe pensando que no tiene tiempo para aprender unas cuantas reglas. En media hora puede aprender un par de cosas que le ahorrarán mucho trabajo.
7. No viva pendiente del correo. Mírelo dos o tres veces al día como máximo.

Estas reglas han sido elaboradas por José Miguel Bolívar, inspiradas en la filosofía GTD *(Getting Things Done)*, que trata de mejorar la productividad en todos los ámbitos de la vida mediante un método sencillo y flexible.
(EL PAÍS, 31 de marzo de 2009)

4.2. Competencia pragmática

4.2.1. Actos de habla

¿Para qué sirve el lenguaje? Buena pregunta. Pues para hablar, me dirás, para qué va a ser. Y para escribir. Y es verdad. Claro que lo es. Pero también lo es que, cuando hablamos, o escribimos, a menudo ocurren cosas como consecuencia de eso que hablamos o escribimos. Nuestras palabras producen ciertos efectos en el comportamiento de las personas de nuestro entorno, ya que con ellas realizamos determinados tipos de actos que les afectan. Y a la inversa. Las palabras que los demás nos dirigen no nos son ni mucho menos indiferentes. Por poner un ejemplo, si yo le digo a un compañero *idiota!*, además de emitir una palabra le estoy dirigiendo un insulto que puede provocar en él una reacción no precisamente agradable. Por tanto, nuestras palabras influyen en los demás, les afectan en un sentido o en otro. Todo depende de cuándo, cómo y a quién se las digamos. Esa misma palabra *idiota* puede adoptar un matiz cariñoso en algunos casos. Pero, por supuesto que las palabras influyen. Y tanto que influyen. Cuando digo *te lo juro!* parece que me estoy comprometiendo con lo que digo, o *te lo prometo*. Es verdad que para algunos la palabra no tiene ningún valor y que donde *dije digo digo diego* y no pasa nada. Por no hablar de las promesas de ciertos charlatanes que nos rodean… Pero también es verdad que hay gente de palabra, personas que cumplen lo que dicen. Todos conocemos a unos y a otros. A lo que vamos. A diario podemos comprobar cómo con **nuestras palabras hacemos cosas** y cómo nuestros interlocutores reaccionan ante ellas de una u otra forma; eso, claro, dependerá, como ya se ha dicho, de las palabras que se les dirijan y de la situación en que se realice el acto de comunicación.

Cuando quiero ***decirles algo*** a mis amigos, utilizo el lenguaje –normalmente bastante relajado: *acho, tío, que hemos aprobao, amos, taluego*-, cuando ***pido algo*** a alguien, lo hago a través del lenguaje, cuando quiero ***agradecer*** algo, ***prometer***, también cuando ***critico***…todo ello lo hago a través del lenguaje. Quiere esto decir que las palabras no son inocuas (vaya palabreja que se me ha ocurrido: *inocuas* quiere decir algo así como inocentes: las palabras no son inocentes, pueden producir daño, o beneficio). Por eso los bocazas se meten en tantos líos, porque son incapaces de controlar sus palabras, de medir lo que dicen. (Ya sabes el refrán: *en boca cerrada*…).

En fin, resumiendo, normalmente se dice que al hablar podemos realizar cuatro tipos de actos principales y otros actos que se consideran más bien secundarios. Los principales son la ***aserción*** –cuando transmito una información o doy algo por cierto-, la ***pregunta*** –cuando solicito información sobre algo-, la ***orden*** o ***petición*** –ya sabes- y el acto ***expresivo*** –cuando manifiesto mi estado de ánimo, mi reacción ante los acontecimientos, doy las gracias…-.

Lo más complicado desde luego es pedir, solicitar algo. Hay quienes sólo saben mandar (y no señalo a nadie en particular…) y no tienen la menor consideración para con los jóvenes, el eslabón más débil, que terminan ya hasta el gorro de *Juan haz esto, lo otro, ahora ven, trae, sube, baja*. Pero, seamos justos…¿Y esos chicos que tratan a sus padres en plan despótico, como si fueran sus esclavos? *Mamá, la cena. ¿Dónde está la ropa? Joder, que tengo prisa*. Sobre esto convendría reflexionar un poco. Si queremos que nos traten con consideración, no tenemos más remedio que ser nosotros también considerados.

En otra unidad hablábamos precisamente de la **cortesía** en relación con el uso del *usted*. Ahora tenemos que hacerlo en la forma de realizar las peticiones o preguntas. Para eso tenemos en nuestra lengua determinadas frases introductorias de una pregunta o petición y el uso del verbo en potencial o condicional. En lugar de decir *¿Cuánto vale esto?* cabe hacerlo de estas otras maneras: *¿Me podría decir cuánto vale esto? ¿Le importaría decirme…? Por favor, si no le importa…¿Puedo preguntarle algo?* No hay cosa que más me fastidie que cuando estoy hablando con algún dependiente o dependienta de una tienda llegue otra persona y, sin mediar palabra, interrumpa de golpe nuestra conversación mientras espeta de forma brusca y exigente al vendedor: *Oiga, ¿Tiene esta talla?*

Estos actos se corresponden generalmente con lo que llamamos las ***modalidades de la oración***, de manera que, si quiero preguntar algo utilizo la ***interrogación*** –al hablar uso una entonación determinada que termina en forma ascendente y, al escribir, los signos de interrogación: *¿Cuándo empieza el curso?*-, si asevero algo, utilizo la ***enunciación*** o ***declaración***– la entonación termina en una cadencia y al escribir no hay signos, puesto que es lo que se llama la forma no marcada, la normal: *El curso comienza a mediados de septiembre*-, si mando o solicito, la ***exhortación*** –se suele utilizar el vocativo, o nombre de la persona a la que me dirijo, y el verbo en modo imperativo: *María, por favor, acerca el salero*- y si expreso mis sentimientos, utilizo la ***exclamación*** –en la escritura se expresa mediante los signos de exclamación: *Qué día más frío!*-.

¿Siempre es así? Pues no. No siempre es así. Podemos solicitar información de diferentes maneras, ordenar, también de distintas formas, y así sucesivamente. A esto se llama ***acto indirecto***. Veamos estos ejemplos. Una petición se puede realizar mediante un enunciado declarativo -*No me queda dinero*-, una pregunta -*¿Me das algo de dinero?*- o una exhortación -*Anda, dame algo de dinero*-. La modalidad interrogativa, por otra parte, es susceptible de ser utili-

zada como pregunta -*¿Qué hora es?*-, como orden -*¿Le importa esperar?*- o como amenaza -*¿Lo volverás a hacer?*-. La cortesía tiene mucho que ver con que se seleccione una u otra forma de comunicación.

Por cierto, te recuerdo que en español los signos de interrogación y de exclamación se utilizan al principio y al final de la expresión interrogativa o exclamativa, no solo al final, como ocurre en inglés y en otras lenguas.

Pero hay más actos, más actos…: la promesa, la crítica, la alabanza, la amenaza….Lo que pasa es que estos actos dependen mucho del contexto, de la personalidad de los que intervienen en la comunicación, de la relación que existe entre ellos. Por eso se producen tantos malentendidos entre las personas, malentendidos que en ocasiones pueden acarrear graves consecuencias.

Seguro que te suenan algunos diálogos de películas en las que un personaje le dice a otro en una determinada situación: *Y ahora, tenga cuidado cuando regrese a este barrio.- ¿Es una amenaza?*, responde el aludido. *No, es solo un consejo*. Ya sabes, la intención del acto está determinada por el contexto. La frontera, por ejemplo, entre la amenaza y el consejo, el elogio y el baboseo, el cumplido o la burla a veces es muy difusa y no resulta fácil de establecer. No es lo mismo cuando tu madre te aconseja *Ten cuidado con lo que haces,* si ve que te vas de marcha, que cuando tu padre te dice *Ten cuidado con lo que haces*, porque te la puedes ganar si no le haces caso. Bueno, también puede ser al revés, pero en general parece que las madres son más comprensivas.

No quiero terminar sin referirme a los llamados actos **realizativos** o, dicho de otra forma, a los enunciados y expresiones que, al ser emitidos, producen automáticamente un efecto en la situación en la que se profieren. *Yo os declaro marido y mujer*, o *Doy por inaugurado este acto*. Esto me parece realmente fantástico –decir es hacer-. Si se emiten en una situación determinada, con unos participantes determinados, con los ingredientes, en fin, necesarios para que el acto sea efectivo, producirán el **resultado** apetecido. Pero, ojo, depende de quién lo diga y a quién o quiénes y cuándo se lo diga. Si yo me encuentro con una pareja de antiguos alumnos, les invito a unas cervezas y les digo *Yo os declaro marido y mujer*, pues más bien va a ser que no los case de ninguna de las maneras.

Sin ir más lejos, cuando estoy en un grupo y digo *me voy* todo el mundo interpreta que inicias la marcha, a no ser que seas el típico pesado que dice mil veces *me voy* y no se va, hasta que termina todo el mundo gritando, *pero ¿no decías que te ibas?*

4.2.2. El contexto

El contexto, el contexto. Sacar de contexto, contextualizar, descontextualizar. ¿Tan importante es esa palabra? La comunicación se produce entre personas. Pero entre personas reales, de carne y hueso. Que ocupan una posición en

la sociedad –alcalde, profesor, alumno, dependienta; bueno, con el alcalde no es precisamente fácil comunicarse-; personas que comparten un espacio –nos comunicamos en nuestra casa, por la calle, en el fútbol, en el bar- y un tiempo –por la mañana, a mediodía, por la noche; en invierno o en verano-. Las personas que se comunican pertenecen a una época, a una generación, tienen una cultura y unas costumbres, una ideología o forma de pensar, unos propósitos en la vida, unas ilusiones, unos deseos, bla, bla, bla. Creo que se ve por dónde van los tiros. En estos intercambios que realizamos, la palabra, desde luego, es importantísima para que se produzca la comunicación, pero el contexto, el contexto lo es tanto o más si cabe. Sobre todo en la comunicación del día a día. Hasta el punto de que una palabra puede significar una cosa y la contraria según en qué contexto se haya utilizado. Expresiones como *tonto, feo* o *idiota* pueden adoptar una u otra significación.

Las circunstancias físicas –el aquí y el ahora, el dónde y el cuándo nos comunicamos- influyen en primera instancia, porque anclan los elementos más importantes del proceso de comunicación. Es lo que se llama la **situación**. Quiénes se comunican –así identificamos al *yo* y al *tú*-. Qué espacio perceptivo comparten, para situar los objetos en el mundo –si ven o escuchan lo mismo-. Esta es la situación inmediata, la que marcan las coordenadas espacio-temporales, tan importantes para entender palabras como *aquí* y *allí, este* o *aquel*, o *ayer, hoy* y *mañana*. Por cierto, una de las formas más utilizadas para orientarnos espacialmente tiene que ver con la orientación según las coordenadas polares -Norte, Sur, Este y Oeste- y ello no sólo porque nos pueden orientar cuando vamos de excursión –con la brújula, bueno, la verdad es que con los GPS parece que sobran las brújulas- o sobre el mapa –zona septentrional o meridional- sino también porque conviene tenerlas en cuenta hasta cuando nos compramos una casa –si está orientada a mediodía, levante o poniente-.

Siguiendo en esta línea se pueden estudiar diferentes tipos o aspectos relacionados con el contexto que influyen de forma determinante en la comunicación: el contexto **físico** –la calle, la casa, un encuentro ocasional con alguien, o más formal, por ejemplo con el médico-, **empírico** –lo que conocemos del mundo aunque no esté a la vista, si hablamos de la familia, de personas o lugares conocidos-, **histórico** o **cultura**l –la información que en este sentido se maneja-. Está claro que los europeos nos movemos en un contexto determinado, así como los españoles, por supuesto, y no digamos los americanos, que desconocen todo acerca de la vieja Europa.

Otro tipo de contexto que también es importante es el que se denomina **contexto psicológico**, es decir, el que se refiere a determinados rasgos que afectan al hablante y al oyente; este contexto incluye su estatus o posición social –profesor, alumno, padre, hijo, jefe, subordinado-, su enciclopedia –vaya palabreja: cultura, conocimiento del mundo, ideología-, sus intenciones –que normalmente inferimos de las cosas que hace o dice-. En fin, todos los aspec-

tos que pertenecen a la esfera de los hablantes y que marcan unas reglas de juego o de conducta. No descubro nada si digo que no es lo mismo hablar con una persona desconocida que con una conocida, con tu profesor que con tu amigo, con tu padre que con el médico. Porque no decimos las mismas cosas, ni por supuesto las decimos igual. Se puede hablar tanto sobre todo esto.

Bueno, y no nos debemos olvidar del denominado **contexto verbal**, las palabras que se han dicho antes o se dirán después, lo que se conoce que se ha dicho, lo que otros opinan sobre la materia o el tema sobre el que hablamos. Este contexto es más relevante cuando se utiliza el canal escrito, puesto que aquí las palabras permanecen y son siempre recuperables. Cuántas veces terminamos de entender algo con lo que se dice después, hay palabras que iluminan otras palabras dichas con anterioridad. *Ahora caigo…Con razón, no entendía…* ¿Te suenan estas expresiones? En su uso oral, este contexto es más volátil –*verba volant-*, sólo queda la huella de la palabra, lo que permanece en la memoria que, como sabemos, es más bien frágil. Pero, en la lengua escrita, las palabras permanecen indefinidamente –*scripta manent-*. Los otros tipos de contexto más situacionales que he mencionado antes no son, sin embargo, tan importantes cuando utilizamos la escritura. En general, claro. Porque hay escritos que sí utilizan recursos no estrictamente lingüísticos –la publicidad, como siempre- y textos cuyo único sentido viene determinado por la situación en la que se encuentran. Pensemos en el cartel de *Aquí está prohibido fumar.*

¿Y qué decir del **contexto no verbal**, que se suele subdividir a su vez en lenguaje paraverbal y no verbal propiamente dicho? Sólo con escuchar a alguien, aunque no lo entienda, sé si está enfadado, triste, alegre o preocupado. Lo noto por cómo habla. Sí, porque hay determinados rasgos de nuestra entonación (si alargamos una palabra, si hablamos de forma nerviosa o pausada, si elevamos la voz) que son fundamentales para entender a nuestro interlocutor. Pues todo eso son lo que se llama recursos **paraverbales** (verbales porque se articulan oralmente, pero no tienen un significado del todo fijo, no están lo suficientemente estudiados, por ese se llaman **para**-verbales). (Ya sabes que no es lo mismo una farmacia que una para-farmacia, militar que paramilitar, el prefijo *para* quiere decir *semejante a*). Pero hay también otros recursos que facilitan la comunicación y que a veces incluso tienen más importancia que las mismas palabras que decimos (cualquiera puede poner ejemplos). Estos recursos, llamados **no verbales,** se refieren a los **gestos** (del rostro, de la mano, corporales en general) y a la **distancia** que se establece entre las personas que se comunican (si están más cerca, más lejos). En cuanto a los primeros, todos los utilizamos constantemente (levantar las cejas, fruncir el entrecejo, sonreír, guiñar un ojo, dar palmaditas, saludar con la mano, echarse las manos a la cabeza). En cuanto a la distancia, es este un tema curioso, que cambia mucho de una cultura a otra. Normalmente, la cercanía implica familiaridad y la lejanía, más bien frialdad. Pero hay culturas que tienen rígidamente establecido

el tema de la distancia comunicativa: una persona no puede dirigirse a otra a menos de una distancia determinada. Lo que está claro es que cuando vemos que amigos o amigas se sientan muy juntos y se hablan al oído o en voz baja, algo parece que ocurre. O al revés, si un extraño se sienta a nuestro lado en el metro o en el autobús e intenta una aproximación imprudente no tenemos más remedio que marcar las distancias. Porque, claro, hay una distancia mínima, que sólo pueden invadir las personas que son de mucha confianza, otra más personal –en el trabajo, con los amigos-, y otra finalmente más social –las personas no se conocen bien- o más amplia, si nos dirigimos a un grupo numeroso de personas.

4.2.3. La intención

Siempre que nos comunicamos, nuestro acto comunicativo esconde un propósito –a no ser que se nos haya ido la olla y hablemos por hablar-. Dicho de otra forma, nuestras palabras esconden las más de las veces una intención más o menos manifiesta: informar, agradar, compartir, saludar, romper el fuego, qué sé yo. Por eso, cuando hablamos con alguien es bueno intentar averiguar qué pretende decir nuestro interlocutor con las palabras que está diciendo. De manera que los intercambios no se limiten únicamente a codificar y descodificar, a hablar y responder mecánicamente como si fuéramos traductores automáticos. Las más de las veces hay que interpretar lo que dice nuestro *partner* o compañero de charla, porque hasta puede que quiera decir lo contrario de lo que está diciendo –esto ya es el colmo, claro-. Si vas a un bar y quieres utilizar el baño y este está cerrado, lo más seguro es que busques al camarero o al encargado y le digas: *el baño está cerrado*. En buena lógica, no esperas que te diga: *sí es verdad, está cerrado*, y punto, sino que coja la llave y te la entregue: *tome la llave*. La situación facilita el hecho de que el camarero infiera o deduzca que tú no sólo estás constatando un hecho –como cuando dices *está lloviendo*, es verdad que el baño está cerrado, pero eso seguro que lo sabe el camarero- sino que estás realizando implícitamente una petición que esperas sea atendida. Los ejemplos son muchísimos. En una conocida tienda de la ciudad, cuando vas a la caja a pagar la compra que has realizado, las empleadas tienen la consigna de decir: *¿Quiere colaborar con la Cruz Roja?* Todos sabemos que lo que se pretende con ello es venderte un billete de lotería nacional, pero no te dicen *¿Quiere usted un billete de lotería de la Cruz Roja?*, sino, *¿quiere colaborar…?* De manera que la respuesta negativa –*no*-, que en realidad equivale a *no quiero comprar lotería*, puede perfectamente ser interpretada como *no quiero colaborar con la Cruz Roja*, lo que añade injustamente cierto matiz negativo y desagradable a nuestra respuesta. La verdad es que no somos máquinas que emitimos información y nuestro interlocutor la procesa automáticamente. Somos hablantes que hemos de jugar con la información que el contexto nos

proporciona, los silencios, lo que sabemos sobre las personas y las cosas de que se habla. Todo esto tiene unos nombres muy raros en lingüística, pero esto no es una clase de lingüística precisamente.

Decía antes que incluso se puede decir lo contrario de lo que se piensa. Es verdad. A eso se le llama *ironía* y ocurre cuando la situación del acto de habla o el conocimiento que de lo que se habla tienen el hablante y el oyente están en desacuerdo con la expresión lingüística, no coinciden con lo que literalmente se está diciendo. En una noche de invierno, decir *vaya calorcito* o de una persona guapa decir *anda que es fea la niña* –expresiones nada infrecuentes en determinados contextos- son ejemplos de esa falta de acuerdo entre la expresión lingüística y la situación o el conocimiento que se tiene de la realidad. La verdad es que la intención tiene más que ver con el contexto que con la propia lengua. A no ser casos muy claros como pedir, ordenar, afirmar, que sí tienen una forma correspondiente en la lengua –la interrogación, el uso del imperativo o similar, el uso del indicativo, etc., todo ello acompañado de determinada entonación-, la intención la tenemos que averiguar por nosotros mismos en función de los indicios que en los enunciados aparecen. Y, ojo con atribuir siempre malas intenciones a los demás, cosa que frecuentemente ocurre.

Alguien se inventó que, cuando hablamos, tendemos a guiarnos por unas máximas o principios que traducen la idea de que, para que la comunicación tenga éxito, debemos cooperar unos con otros (Principio de cooperación). Estas Máximas Conversacionales lo que persiguen es asegurar la comunicación, hacerla lo más eficiente posible. Su creador, Grice, las formula en forma de mandamientos o decálogo, y son las siguientes: la *máxima de calida*d (sé sincero, no ocultes la verdad; no está bien decir algo de lo que no se tengan pruebas suficientes); la *máxima de cantidad* (que tu contribución sea todo lo informativa que requiera el propósito del diálogo, pero no más informativa de lo necesario; di justo lo necesario, no digas nada superfluo); la *máxima de relación* (sé relevante, di lo informativamente importante) y la *máxima de manera* (sé claro, sé breve; evita la oscuridad y la ambigüedad).

La verdad es que suenan un poco cursis, porque no hay ni que decir que las violaciones a estas normas o máximas son muy frecuentes e incluso pueden ser producto de la intención del emisor y responder a un propósito comunicativo particular. En el caso de la máxima de **calidad** (la que apela a la sinceridad en la comunicación), por ejemplo, está claro que en principio los hablantes partimos de una situación de confianza mutua, en cuanto que se da por sentado que el hablante dice la verdad y el oyente asume que su interlocutor no miente; sin embargo, ejemplos retóricos como la ironía violan esta máxima y exigen la comprensión de esta violación para poder restituir el sentido cabal de los enunciados. En el campo de la publicidad es muy frecuente su uso. Pero no hay que irse tan lejos, no siempre se dice la verdad, con frecuencia se hace uso de las mentirijillas, o no tan mentirijillas.

Aquí, como decía aquél, el que esté libre de culpa…En el caso de la máxima de **cantidad** (no decir ni más ni menos de lo necesario), las perogrulladas (*Hace frío porque estamos en invierno*), o las medias verdades, también suponen una violación frecuente, si bien requieren una interpretación particular. La máxima de **relación** (que tu información sea relevante), por su parte, se contraviene con el recurso frecuente a *perder el tiempo*, a aguantar la atención de alguien por alguna razón, con interpretar o no adecuadamente la intención del interlocutor, etc…Pero, esto es tan frecuente y tan propio como la vida misma. La máxima de **manera**, finalmente (sé claro), choca con las repeticiones, el uso de la redundancia, la rima inesperada, etc… Yo no digo que sobre todo para los textos escritos convenga tener en cuenta estos principios, pero, en la relación cotidiana entre personas, la salsa consiste precisamente en esas *violaciones,* que posiblemente exasperen a algunos participantes en el diálogo o la conversación, es verdad, pero de las que *democráticamente* todos participamos en alguna ocasión.

4.2.4. El enunciado

Nuestra comunicación diaria con quienes nos rodean se produce básicamente con expresiones del lenguaje más o menos breves que van desde el *Buenos días* a *Qué haces por aquí* o *Te voy a contar una cosa*. Esas expresiones, que van envueltas en cierta entonación o melodía y que contienen un mensaje con sentido completo dentro de la situación de comunicación, reciben el nombre de *enunciados*. -No debemos confundir estos enunciados con la forma como se formulan las preguntas en los exámenes, sobre todo los de Matemáticas. O con el sentido general de expresión breve y sencilla de una idea-. A veces dice el profesor: *¿Entendéis el enunciado de la pregunta?* Es otro sentido diferente. Quiere decir si se entienden los datos necesarios que se dan para resolver un problema. Si leemos un cartel publicitario lo más seguro es que esté compuesto también por piezas que tienen esas características (*Es tu momento, es vodafone*, *navega ahora dos meses gratis*, *el internet que tú quieres con vodafone*…). También cuando hablamos de textos escritos más elaborados se puede decir que estos están compuestos por unidades más pequeñas que se llaman enunciados. Recordemos la canción del Pirata de Espronceda: *…que es mi barco mi tesoro…que es mi dios la libertad…mi ley, la fuerza y el viento…mi única patria, la mar.*

Los enunciados, que es como decir el lenguaje en su uso social, desarrollan tres **funciones** fundamentales en la comunicación: se utilizan para informar de algo –función **representativa** o referencial-, ponernos en contacto con otras personas –función **interpersonal**- o expresar lo que sentimos –función emotiva o **expresiva**-. Bueno, y para muchas otras cosas como entretener –función **lúdica**-, poner normas –función **regulativa**-, crear –fun-

ción **poética**-, hablar sobre el propio lenguaje –función **metalingüística**-, aprender –función **heurística**-. Ah, y para que las personas que se quieren comunicar entre sí puedan establecer ese contacto, lo que habitualmente llamamos romper el fuego, que tanto cuesta en ocasiones –la llamada función **fática**: *pss, oiga, escucha, hola*-.

Si bien el enunciado que más utilizamos tiene la forma de la oración –con sujeto y predicado-, también es verdad que muchas veces echamos mano de estructuras lingüísticas que no llegan a ser oraciones, porque no tienen núcleo verbal, lo que se conoce como *frases*, o incluso de unidades aún más pequeñas. Por ejemplo, la **interjección** (*rin, zas*; *eh, chisssst, ay, hola, ojalá*) y expresiones equivalentes (*bueno, vamos, claro*…). En la conversación son frecuentes también las **elisiones** –omitimos fragmentos completos porque se sobreentienden-: *¿Quién ha sido? Yo* –se supone que se responde: *Yo he sido*-; expresiones como *a trabajar, andando, ojo*; en rótulos y etiquetas se utilizan las frases breves (el cartel de entrada o salida de un establecimiento, enunciados como *No fumar,* los que se ponen a los pies de cuadros o fotografías: *Atardecer en la playa, Campo de girasoles*) y, bueno, en los refranes sobre todo también se utilizan las estructuras bimembres –de dos miembros o partes- (*año de nieves, año de bienes*), que no tienen estructura oracional propiamente dicha.

Donde más aparecen las expresiones breves como enunciados es en el campo de la publicidad, en los eslóganes, porque estos tienen que estar compuestos por frases muy claras y llamativas.

Pero decíamos que el enunciado más, digamos, completo es la oración, y ello porque parece que puede incluir en él todos los elementos que se necesitan para transmitir una información más acabada. Pues bien, los enunciados en general, tanto si son oraciones como si no, se estructuran de diferente manera según el punto de vista que adopte el hablante o las personas que lo emiten. Suelen disponer de una parte principal –*el **tema***-, que es sobre la que se quiere llamar la atención, y de un ***comentario*** sobre el tema, que es lo que propiamente se quiere decir. Fíjate en este ejemplo tomado de Fernando Alonso: *Del coche, podemos mejorarlo todo*. No hay duda de cuál es la parte principal –*del coche*- y cuál el comentario –*podemos mejorarlo todo*- que, por cierto, no coinciden con el sujeto y el predicado respectivamente.

Pero el ejemplo más característico en nuestra lengua en cuanto a la forma de articular el tema es el del uso de la **construcción pasiva**. Sabemos que ese mecanismo consiste en modificar los papeles de una oración. El sujeto de la oración activa pasa a agente en la pasiva, y el objeto directo de la activa se convierte en sujeto de la pasiva. Por ejemplo: si se quiere informar de que [*Protección Civil ha rescatado a dos montañeros en Sierra Nevada*], ese evento lo podemos expresar tal como se ha formulado antes, en activa, que es la forma más habitual (*Protección Civil ha rescatado a dos montañeros en Sierra Nevada*) o hacerlo también de esta otra manera: *Dos montañeros han sido rescatados en*

Sierra Nevada por protección civil, o bien *En Sierra Nevada se ha rescatado a dos montañeros*, que es una fórmula intermedia. Está claro que el elemento más importante, o que se quiere destacar, debe aparecer en primer plano, según lo cual, la fórmula más indicada de las tres que he utilizado para dar esa noticia sabemos muy bien cuál es –la segunda-. Pero hay otras fórmulas para destacar aquello a lo que le concedemos más importancia: la entonación, el tipo de letra, en fin, mil y un recursos de énfasis que se utilizan en la conversación.

Ahora bien, en nuestras conversaciones estructuramos también los enunciados en función de lo que el hablante considera que es **nuevo** para su interlocutor, que es una información que no conoce. Lo normal es que se parta de lo que se conoce, para añadir posteriormente la noticia, la parte novedosa. Me recuerda esto la fórmula que utiliza mucha gente para iniciar las conversaciones cuando tiene mucho interés en informar de algo que el interlocutor desconoce. *¿Sabes qué?...Pues no. Pues que el vecino de la playa…sí, hombre, el del bañador verde, que sale con una chica de Madrid, que…-Ah, sí* –se comparte la información vieja-. *Pues que el otro día, cuando salía de mi casa, me encontré…*-y la otra persona se exaspera porque está impaciente por conocer la noticia-, *bueno, pero dime, dime ya qué es lo que pasa. Pues que se ha casado. Anda, ¿y para eso tanto?*, puede ser una respuesta, o bien *No me digas!*, si la información realmente responde a las expectativas que se suscitan. Para destacar la información nueva utilizamos también otros recursos: la entonación –*El vecino de la playa SE HA CASADO*-, estructuras de énfasis, etc.…pero uno de los más interesantes es, como el del ejemplo, crear expectativas en los demás, retrasar la información nueva para que esta tenga más impacto en nuestro oyente que si se dice de golpe. O al revés, decir primero la información nueva y ocultar las circunstancias, como hacen con frecuencia en la televisión en los espacios de noticias.

Observarás que el estudio de los enunciados nos lleva al conocimiento de todo un mundo apasionante como es el de las estrategias que utilizamos en nuestros intercambios comunicativos para que nuestra comunicación tenga el mayor éxito posible. Pero, claro, esto no tiene solo que ver con el estudio de la lengua, también importan la psicología, la sociología, la cultura, la formación. Y si no que se lo digan a los que se dedican al mundo de la comunicación o de la publicidad.

Con los enunciados asimismo componemos textos o productos textuales que, como se verá en el apartado en el que tratemos de ello, se caracterizan por responder a una intención de comunicación cerrada en relación con una situación particular. Son, cómo no, de diferente complejidad y pueden constar tanto de un solo enunciado (*Nos vemos a la salida, Stop, Entrada*) como de páginas y páginas, como en el caso de una novela. Pero este tema lo veremos más adelante cuando escribamos sobre los textos.

4.2.5. Las variedades de la lengua

A. La lengua, como sistema de comunicación común a millones de hablantes que la usan en diferentes ámbitos geográficos, durante muchos siglos y en diferentes grupos sociales que a veces son antagónicos entre sí, suele reflejar tendencias *centrípetas* (a que sea igual, a que no varíe en exceso) y tendencias *centrífugas* (a marcar diferencias por este u otro motivo). Las primeras, las que permiten la cohesión de la lengua y que sus diferencias no sean tales que se fragmente en dialectos ininteligibles como ocurrió con el Latín –el francés, el catalán, el italiano son dialectos del latín pero han llegado a un grado de diferenciación muy importante entre sí-, las tendencias centrípetas, digo, tienen su principal expresión en la lengua escrita y, más en concreto hoy, en los medios de comunicación. Hay la tendencia a un español *estándar*, intercambiable, que refleje tan sólo variaciones de entonación y léxicas siempre fácilmente asumibles. Pensemos en los doblajes de las películas. Las segundas, las tendencias centrífugas, son las que marcan las diferencias dialectales, la reivindicación de lo particular, etc. Estas diferencias se mueven en tres niveles: el espacial o diatópico (los dialectos), el social o diastrático (los sociolectos o jergas) y el particular o diafásico (los idiolectos).

B. *Variedades geográficas: los dialectos.*

Hasta hace poco, en nuestra provincia, prácticamente todos hablábamos igual, con los rasgos propios de nuestro dialecto particular (murciano, andaluz, castellano). Sólo algún *despistao* que venía de otra provincia llamaba la atención. Ahora, sin embargo, gracias a la gran cantidad de personas que ha venido a nuestro país a trabajar se escuchan muchos y diferentes acentos, de los que hablan nuestra lengua de otra forma, el español de América, de los que la están aprendiendo y presentan acentos especiales –países del este o africanos-. Todo eso son lo que se llama **variedades geográficas del español:** los **dialectos**, si la forma de expresarse tiene que ver con el lugar de procedencia de los que hablamos español –América, Andalucía, Canarias, Castilla o Cataluña…-.

Normalmente, en la península, se distinguen los dialectos septentrionales –los que se hablan en Castilla, en el Norte de España, en Aragón- y los meridionales –los hablados en el sur: Andalucía, Extremadura, Murcia y Canarias-. Junto a estas variedades, el español de América presenta también unos rasgos muy peculiares –algunos compartidos con dialectos de la península, otros más bien idiosincrásicos- que afectan a la pronunciación, como el seseo, el yeísmo; a la entonación; al léxico –palabras de origen amerindio o castellanas que en la península están en desuso-; y a variedades de carácter morfosintáctico como el voseo, el dequeísmo, el uso frecuente del diminutivo, incluso en los adverbios –*lueguito*-, la construcción de *Me rompí la pierna* en lugar de *Me he roto la pierna*, etc.

Pero, incluso dentro de una región o provincia, podemos distinguir hablas locales que se diferencian claramente entre sí, de un pueblo a otro. Sobre estos casos todos tenemos experiencia.

C. *Variedades sociales. La jerga o el argot.*

Si esas diferencias en el hablar tienen que ver con el nivel de instrucción que cada uno tiene, el grupo social o profesional a que se pertenece, si se es hombre o mujer, mayor o joven, etc., etc., etc., entonces estamos hablando de **variedades sociales**.

Los factores sociales que muestran mayor capacidad de influencia son:

- El sexo. Hay detalles de la conducta de hombres y mujeres que se manifiestan en diferentes aspectos: la pronunciación, el léxico (*lila, monín, monada, divino, corazón*), el uso de prefijos –*supersimpática*-, acortamientos -*pelu, porfa, gordi*-. De todas formas, es discutible que estas diferencias, y otras, puedan permitirnos hablar de una variedad social fundamentada en el sexo. Lo que sí parece comprobado es que las mujeres, en general, muestran una actitud más positiva ante la norma, y que el hombre es más propenso a contravenirla consciente o inconscientemente.
- La edad. Es muy importante, es un factor constante y no constante (en las personas). La edad va modificando y determinando los caracteres y los hábitos sociales de los individuos, incluidos los comunicativos y puramente lingüísticos, por eso, en la vida lingüística de un individuo, se suelen distinguir diferentes etapas. La más importante es la de adquisición. Los autores proponen tres períodos: infancia (familia y amigos), adolescencia (se comparte la misma red social: jergas…) y la edad adulta joven (mayor uso de la variedad normativa).
- Otros factores como la clase social, el nivel de instrucción –si se es capaz de cambiar de un código restringido a otro más elaborado-, la profesión –que facilita el uso de diferentes argots o jergas-, la procedencia y los barrios, la raza o etnia, también pueden ser significativos. Algunos grupos sociales utilizan las jergas como seña de identidad, de pertenencia al grupo, de ahí que esos lenguajes tengan en ocasiones un sentido críptico –oculto, solo entendido por los que pertenecen al clan-.

D. *Variedades funcionales: el registro.*

El registro sirve para definir el uso de la lengua en una unidad comunicativa de acuerdo con la situación en que se encuentra el hablante. Dado que el uso es variado en relación con cada una de las situaciones posibles se le denomina variedad funcional, y está incluida en la variación diatípica o diafásica.

Esta variación se solapa frecuentemente con la variación diastrática.

Referido a los textos, el registro es una noción que define la variedad textual. El conjunto de elementos lingüísticos que el hablante elige para determinada situación constituye el registro. Los registros se dan en un continuum. Se pueden cambiar, en cuyo caso el cambio o ruptura es siempre significativo. Si estamos dando una charla o conferencia, por lo que parece lógico que estemos utilizando un registro formal y elaborado, y de pronto utilizamos un vulgarismo o un taco o una expresión coloquial, ni que decir tiene que ese cambio tendrá que ver con nuestra intención comunicativa: ejemplificar, recabar la atención de nuestro auditorio, relajar la situación…

Los registros recorren un camino que va desde el elaborado, cuidado, culto, planificado, técnico, especializado, protocolario, formulístico, solemne, elevado, anacrónico, formal… pasa por el común, neutro, expresivo, familiar, espontáneo… hasta llegar al argótico, marginal, popular, vulgar….

Su uso está condicionado por el tema de que se trata, las relaciones establecidas entre los interlocutores y la intención del hablante y el formato que elegimos para comunicarnos –oral, escrito, teléfono, Internet, etc…-.

4.3. Competencia textual

4.3.1. El texto

Cuando hemos aprendido a leer y a escribir con soltura es cuando estamos en condiciones de entender textos escritos y también de escribir algo inventado por nosotros. Eso son los textos, los mensajes que nos dejan o nosotros dejamos, en general por escrito. Si has escrito alguno (vaya tontería que digo, ¿cuántos exámenes habrás hecho ya en tu vida?), pues eso, si has escrito algún texto te habrás dado cuenta de lo complicado que resulta poner en el papel, o en el ordenador, lo que uno quiere decir. De hecho, las más de las veces lo que se hace es aprenderse las cosas de memoria y escribirlas tal cual, sobre todo si se trata de realizar exámenes. Con lo que, claro, te expones, en algunas asignaturas, no en todas, a que el profesor te diga: *no quiero que escribas las cosas de memoria sino que expreses las ideas que has aprendido con tus propias palabras*. El profesor quiere comprobar si has entendido lo que has estudiado. Y ahí duele. La experiencia nos dice que no es fácil expresar con nuestras propias palabras lo que queremos decir. Fíjate, texto quiere decir tejido, entrelazado. Supone que hay que unir diferentes piezas para formar una más grande que represente lo que yo quiero componer, el mensaje que quiero transmitir. Si el sastre (la verdad es que no sé si quedan ya sastres, pero me gusta la imagen, ya que hablamos de tejidos), si el sastre, digo, quiere confeccionar una chaqueta, por poner un ejemplo, pues ha de proveerse primero de los materiales que necesita –diferentes clases de tejido, botones, hilo-, cortar después los hombros,

las mangas, las solapas, hacer los ojales, el cuello, los bolsillos, todo nace de trozos de tela que se transforman para, una vez conjuntados, formar una chaqueta. Pero el sastre no corta la tela al tuntún. Antes de empezar a cortar (en nuestro caso sería a escribir) se hacen los patrones –el esquema-, se decide qué tipo de tela se necesita –para verano o para invierno- y, si me apuras, si quiero que sea más o menos original, que sea más o menos *fashion*, como ahora se dice. (Claro, que ahora todo eso se hace por ordenador y con una maquinaria totalmente automatizada). Pues bien, *los textos en general son mensajes más o menos extensos que responden a una planificación de diferente complejidad, en función del uso que se les quiera dar*, tal como ocurre con los trajes. Si sólo quiero poner un cartel anunciando la celebración de una fiesta, pues pienso un poco en lo más importante: de qué va la fiesta, quién la promueve, para qué es, dónde se celebra y cuándo, bueno, y si es gratis o hay alguna oferta, cerveza gratis, por ejemplo. Podéis construir un cartel con estos ingredientes, la cosa no parece especialmente difícil, y aun así, veremos que no todo el mundo lo realiza de la misma manera. La publicidad es experta en estos textos que contienen mensajes cortos y directos, que llaman la atención del público y que dejan en la retina del que los lee la excelencia del producto y la marca –por eso ésta siempre aparece con letras más grandes y llamativas-. Bueno, la verdad es que en la publicidad se hacen auténticas virguerías y los textos los preparan expertos profesionales que estudian al detalle el eslogan, las imágenes o la música, etc. Merece la pena dedicar un tiempo a estudiar estas cosas.

Pero volvamos a lo nuestro. Si se trata de escribir un examen o algo más complicado como un trabajo para determinada asignatura, lo primero que tengo que hacer es pensar lo que quiero transmitir, qué voy a decir en primer lugar, qué después y cómo voy a terminar. De esta manera habremos trazado un camino o guía para poder caminar sin perdernos, aunque siempre se pueda olvidar algo. Pero, claro, puede que no tenga nada que decir y entonces me dedique a divagar, a expresar generalidades, a marear la perdiz como vulgarmente se dice. Es una estrategia de algunos alumnos, es verdad, que a veces puede salir bien (*por lo menos ha dicho algo, no lo expresa tan mal*, piensan algunos profesores), pero lo más frecuente es que te pillen, por supuesto (eso ya te lo esperas). Si se trata de hacer un trabajo, ahora está de moda el cortar y pegar en el ordenador, con lo que la planificación del texto brilla por su ausencia, entre otras cosas porque en lugar de sacar información de las diferentes fuentes que se consultan, se utilizan directamente, se copian, a ver si cuela.

La verdad es que nos pasamos la vida leyendo textos -los que están en los libros de texto, los libros de lectura…-. Pues bien, leyendo textos bien hechos se aprende a escribirlos mejor, por eso es tan útil la práctica del comentario: cuál es la idea principal que en el texto se refleja, cómo se organiza –apartados-, cómo está escrito, qué tipo de registro o qué estilo utiliza el autor, cómo relaciona las partes del texto. Qué pasa con las repeticiones. A esto dedica-

remos otro apartado. Pero sí me gustaría recordar que una de las tareas más importantes a la hora de escribir los textos es la que los clásicos llamaban la *emmendatio,* es decir, la corrección. Volver sobre lo escrito, comprobar si es realmente inteligible, si se aprecian incorrecciones gramaticales, si hay excesivas repeticiones, si se han conectado adecuadamente las diferentes partes entre sí –cohesión-. Todo esto es fundamental y requiere un trabajo específico del profesor para que el alumno pueda adquirir una cierta competencia en saber hacerlo. Aquí también reviste importancia el uso de la puntuación (la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos…), incluidos los llamados signos de carácter metalingüístico –las comillas, el subrayado, la cursiva si estamos en el ordenador, o la negrita, o el uso de la mayúscula-.

El texto. Los latinos hablaban de diferentes fases a la hora de componerlo: la *inventio*, la *intellectio*, la *dispositio* y la *elocutio*, además de la *emmendatio* y la *pronuntiatio*. Estas palabrejas, que traigo aquí no para que te las aprendas sino para que veas desde cuándo se estudian todas estas cosas, en realidad nos quieren decir que no debemos improvisar. Que antes de hablar tenemos que saber de qué hablamos –o escribimos-; que tenemos que aprender a planificar, a ordenar lo que queremos transmitir y, finalmente, que hay que cuidar la forma, el lenguaje, el cómo escribo o hablo de manera que el que me escuche o me lea me entienda y, además, si es posible, se lo pase bien. Bueno, sin olvidar la corrección, y la puesta en escena.

4.3.2. La cohesión

Cualquier texto, por pequeño que sea, necesita unos elementos de relación que unan sus partes y las presenten cohesionadas. El texto ha de ser coherente –lo que se dice debe tener sentido, los conceptos que en él aparecen tienen que relacionarse entre sí de forma adecuada-, pero también las partes que lo componen han de estar bien trabadas. Dicho en términos lingüísticos, han de estar bien construidos en cuanto a la sintaxis o forma de expresión. Ya el hecho de que el texto tenga sentido proporciona una importante cohesión, pero los hablantes disponemos de un conjunto de recursos de cohesión que, utilizados de forma adecuada, pueden hacer que el texto esté mejor construido, sea, por tanto, más útil para el propósito de su creador. Ocurre con las casas. La mayoría de los arquitectos manejan los mismos conceptos para las casas –habitaciones, cocina, cuartos de baño, terraza…-, pero no siempre los materiales son los mismos, ni la distribución, ni la orientación, ni muchas más cosas. La cohesión proporciona al texto una envoltura que lo hace más atractivo. Claro, que no debemos pasarnos. La envoltura ha de estar proporcionada al regalo, a lo que se quiere decir. Muchas veces nos pasa: habla bien, pero no dice nada, o al revés, tiene dificultades para la expresión, pero lo que dice es interesante. O, parece demasiado engolado para la ocasión. Como siempre, lo importante es

el equilibrio. ¿Y cuáles son esos mecanismos que utilizamos para dar textura a los textos? Tenemos primeramente los marcadores textuales o discursivos que sirven para ordenar el texto o marcar sus relaciones lógicas o la importancia de alguna de sus partes (*en primer lugar, aun así, para terminar, dicho sea de paso)*. La repetición pura y dura, ya sea total o parcial; la sinonimia, que es una forma de repetición, la hiponimia, la metáfora, las proformas –pronominales, léxicas, verbales o adjetivales-, la deixis, la elipsis y la consecutio temporum. Estos recursos, combinados adecuadamente, hacen que el texto presente una apariencia más aceptable de cara al que lo lee, independientemente del estilo o la competencia escritora que el autor refleje en él. Fíjate que hasta un sencillo anuncio de cuatro líneas –*Los deseos te invitan a soñar. RON BARCELÓ. Un mundo de deseos*- debe presentar elementos de cohesión para que el mensaje cale mejor en la persona receptora.

Desde luego que todos los fenómenos que he señalado requieren una explicación y una ejemplificación…y un estudio en los comentarios de textos con el fin de aprender bien esos mecanismos.

4.3.3. Los tipos de texto

En la otra unidad nos dedicábamos a definir lo que era un texto. Decíamos que texto es cualquier manifestación del lenguaje que se conserve, escrita o grabada, y que responda a cierta intención de comunicación. Claro, que también, gracias a la memoria de nuestros antepasados, se han conservado canciones y textos orales que han pasado de boca en boca hasta nuestros días.

Pero, ¿podemos clasificar los textos que existen, para ordenar nuestras ideas y también para saber cómo se hacen si uno quiere construir uno en un momento determinado? La verdad es que resulta una tarea difícil, pero lo vamos a intentar. Para empezar, tenemos los textos antiguos escritos en papiros o las inscripciones en piedra, los palimpsestos o manuscritos que conservan huellas de una escritura anterior, práctica que fue muy común en el siglo VII, etc., etc. Todo eso son textos. La ciencia que estudia la escritura antigua se llama paleografía –papirografía si está en papiros y epigrafía si se trata de escritura en piedra-. Más cerca están los textos impresos a partir del siglo XV, o los mensajes que se encuentran en una botella (acuérdate de la película).

Pero nosotros nos referimos a los textos actuales, aquellos con los que nos encontramos a diario. Empecemos por los más sencillos, los textos *ocasionales*, que algunos llaman de desecho –chistes, bromas, carteles- y que responden a diferentes motivaciones: hacer gracia, realizar una encuesta, avisar sobre cualquier asunto**.** Aquí está claro que la importancia del texto guarda relación con la finalidad que se pretende con él en un momento determinado. No es a estos textos a los que habitualmente nos referimos cuando hablamos de texto. Los textos que llegan a nuestras manos continuamente aparecen en libros, periódicos, revistas, la publi-

cidad, las leyes y normas, etc. Los periódicos, ya sabemos, son un cajón de sastre –ahí cabe todo: anuncios, noticias, necrológicas, horarios, televisión-. Las leyes y las normas las distinguimos a la primera –quizás sea el código de circulación el primer texto en forma de norma que cae en nuestras manos-. Todo muy bien ordenadito, muy bien articulado, aunque no siempre expresado con la claridad que se precisa. Y los libros. No nos faltan libros: los de texto –y sabes que no pesan-, los libros de lectura. Solo tienes que asomarte a cualquier biblioteca. El mismo de lengua. Es un libro que quiere ser **didáctico** –pretende enseñar-, por eso tiene tantos ejercicios, pero también en él se hacen exposiciones sobre temas, definiciones, incluye fragmentos de obras literarias, cuadros, esquemas, imágenes, etc….

Una interesante clasificación de textos es la que se hace en el informe Pisa entre t**extos continuos y textos discontinuos.** Los primeros son los clásicos textos que responden a una tipología y a una determinada intencionalidad por parte de su autor: *la narración, la exposición, la descripción, la argumentación, la instrucción, los documentos en los que se registra información, el hipertexto*. Los segundos son textos ocasionales o de apoyo que se clasifican básicamente por su formato –cuadros y gráficos, diagramas, certificados, mapas, formularios, hojas informativas, convocatorias – y que pueden aparecer dentro de los otros textos. A entender y realizar estos segundos textos se aprende en todas las asignaturas, no sólo en las de lengua, y no conviene descuidar su estudio porque en la vida se encuentra uno con todas esas cosas.

En cuanto a los otros, los textos continuos, pues se suelen clasificar desde tres puntos de vista:

- Su **finalidad**: enseñar –*didácticos*: los libros de texto-, divertir –*lúdicos*: chistes, anécdotas, historias-, informar –*informativos*: crónicas, reportajes, historias-, establecer normas –*prescriptivos* e *instructivos*: normas, leyes, instrucciones de uso…-, producir un placer estético, artístico –los textos *literarios*: poesía, novela, teatro, etc.-. Los textos literarios combinan casi siempre varios de esos aspectos: enseñan, informan, divierten, producen placer estético, por eso su lectura es imprescindible para mantenernos a tono culturalmente hablando.
- El **ámbito** en el que se realizan: el periódico –*periodísticos*-, la publicidad –*publicitarios*-, el instituto o la universidad –*académicos*-, la iglesia –*sermones*-, los juzgados –*textos jurídicos*-, la televisión –textos orales de diverso tipo, debates, tertulias-. La cosa desde luego cambia según el texto se deba a uno u otro de los contextos antes mencionados.
- Por su **estructura interna**, por cómo son por dentro, cuál es el tipo de secuencia –conjunto de enunciados- que predomina en su organización: *descriptivos* –si predomina la descripción-, *narrativos* –si la narración-, *expositivos* –si la exposición-, *argumentativos* –si la argumentación-, *instructivos* -si predomina el formato de pasos a seguir-, o *dialógicos* –si predomina la forma dialogal-.

Junto a ellos no hemos de olvidar un tipo de texto fundamental y que a lo largo de nuestra vida practicamos de forma reiterada: el *resumen*. El resumen nos capacita para entender y condensar lo más importante de un texto y es de extraordinaria utilidad para el estudio diario de todas las asignaturas. El resumen, por supuesto, lo podemos aplicar a cualquiera de los textos antes mencionados, porque de lo que trata fundamentalmente es de señalar el tema o la idea principal.

El no va más de la idea de texto es lo que se llama el **hipertexto**, es decir, la relación que se establece entre diferentes textos que a su vez puede constituir para el lector un texto nuevo y variado. Los links que aparecen en las páginas de internet nos permiten la posibilidad de ir ampliando aspectos de un texto original de forma prácticamente indefinida y de construir nuestro propio texto adjuntando imágenes, esquemas, ejemplos de textos, etc. Las posibilidades son enormes y constituyen uno de los aspectos más apasionantes de internet.

Eso conecta con lo que se da en llamar **intertextualidad**. Se llama intertextualidad a la presencia de un texto dentro de otro bien a través de citas, de ideas que se ven reflejadas o de ecos que nos sugieren esa presencia de otros textos. Es como cuando decimos, *Anda, eso es lo que dice también Fulano,* o, *Eso me suena.* En estas cosas hay que ser de lo más honesto. Si lo que quiero decir pertenece a otro autor, se cita la procedencia, no vale copiar ideas o textos de otros haciéndolos pasar por propios –a eso se llama plagio y me parece que hasta es una figura penal-.

Decía antes que los textos se clasifican por cómo son por dentro, cómo es su estructura. Según esto, los clasificábamos en descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y conversacionales. Cada tipo de texto responde a un esquema en cuanto a su composición. Por eso, si pretendemos crear estos textos hemos de conocer cuál es ese esquema. Es lo que se llama la *superestructura*, y tenemos que respetarla. Hablaremos de ello.

Capítulo 5

LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

5.1. El nivel fónico

5.1.1. El sonido

Los sonidos son la materia prima de la lengua. Claro, son la materia prima para la mayoría de los usuarios de las lenguas, pero no para todos. Los sordomudos, por poner un ejemplo, utilizan otras formas de expresión como los signos o las letras, que también dan forma a los significados de las palabras. Con esas emisiones sonoras que producimos con nuestro aparato fonador (las cuerdas vocales y la glotis, la mandíbula inferior, la lengua, los labios, el paladar) somos capaces de emitir una cantidad más que considerable de signos lingüísticos. Desde luego, si sumamos todos los sonidos que se pronuncian en todas las lenguas la cosa puede resultar espectacular. Escucha, escucha a un chino, o japonés, o árabe, o africano y verás si su forma de pronunciar llama la atención. Pero, en fin, en cuanto a las lenguas más conocidas, al menos para nosotros, podemos decir que sus hablantes se manejan, o nos manejamos, con determinados tipos de sonidos más que con otros. En nuestra lengua, el español, utilizamos un número relativamente pequeño de **sonidos-tipo** para comunicarnos, de hecho se dice que nuestro sistema fonológico es de lo más simple (los hay, como en todo, más simples aún). Fíjate que hablo de **sonidos** tipo –los que todos tendemos a pronunciar-; otra cosa será los que realmente pronunciamos. Si conoces a gente de otros sitios de España o de países en

que se hable español observarás que no todos pronunciamos igual todos las palabras –no son iguales las *eses*, ni las *jotas*, ni las *ches*, ni en general la entonación- y, aun así, qué curioso, nos entendemos entre nosotros, y nos entendemos precisamente porque tendemos a pronunciar un tipo de **sonido-ideal**, que ha de llevar necesariamente determinados rasgos y que recibe el nombre de **fonema**, y el nombre que recibe el que realmente pronunciamos, pues eso, **sonido.**

De forma más gráfica: los fonemas serían algo así como la receta que detalla los ingredientes que ha de tener determinado producto culinario, supongamos que un bizcocho, el cómo se combinan estos ingredientes, cuánto tiempo ha de someterse el bizcocho a cocción, a cuántos grados de calor, etc. Los sonidos serían los diferentes bizcochos realizados por diferentes personas siguiendo esa receta. ¿A que no todos los bizcochos que se preparan con la misma receta son iguales? Los ingredientes no eran exactamente los mismos, ni la cantidad, ni el tipo de horno, eso provoca la diferencia.

Es como si nos dicen que pintemos una casa, todos tenderemos a pintar la casa ideal –esa casa con tejado, chimenea, puertas y ventanas-. Ha de tener una determinada forma, y unos determinados elementos para que se pueda identificar como casa. Pero, claro, si treinta personas pintan una casa nunca las casas serán iguales, siempre habrá alguna pequeña, o no tan pequeña, diferencia entre ellas, eso sí, la forma y los elementos que la identifican han de decirnos que se trata de una casa. Pues tampoco la realización de los fonemas es la misma en diferentes grupos de hablantes, diferentes personas e incluso en la misma persona a lo largo de su vida. Escúchate a ti mismo en una grabación de años atrás y verás la diferencia. Esto ocurre, entre otras razones, porque los órganos que intervienen en la articulación de los sonidos son diferentes o van cambiando con el tiempo. Cuando intentamos aprender la pronunciación de una lengua extranjera hemos de hacer un esfuerzo considerable de adaptación de nuestros órganos articulatorios para poder conseguir pronunciar lo que queremos pronunciar. Eso no quiere decir que no exista cierto grado de tolerancia entre los hablantes de las lenguas. Cuando escuchamos a un extranjero hablar español ocurre con frecuencia que a duras penas entendemos lo que dice pero, sin embargo, hacemos un esfuerzo para suplir los fallos que comete. Ahora bien, en cualquier caso, aunque sea de forma elemental, debemos de ser capaces de pronunciar los rasgos realmente pertinentes del fonema de que se trate si pretendemos que se nos entienda. Debemos seguir la receta del bizcocho.

Las unidades fónicas de la lengua por sí mismas no significan nada, pero, combinadas entre sí, dan como resultado unidades mayores como la palabra. Cada lengua -el español, el inglés, el francés- dispone de un **inventario de sonidos** que es el realmente pertinente para esa lengua en

cuestión. Esos inventarios se forman porque las lenguas seleccionan unos rasgos fónicos que tienen que ver con cómo se produce la articulación de los sonidos (órganos que intervienen, punto en que estos se tocan o aproximan, cómo se produce la salida del aire, si interviene o no la cavidad nasal, etc.). Por ejemplo, en español, el sistema vocálico es muy sencillo, dispone de sólo cinco vocales. Si comparamos este sistema con el del inglés vemos que en esta última lengua el sistema vocálico es más complejo, es decir, se tienen en cuenta más rasgos como pertinentes. Hay al menos doce fonemas vocálicos. Tenemos varios tipos de *i*, de *a*, etc. Repasa en tu clase de inglés ejemplos como *eat*, *it*, *cat*, *cut*….El francés dispone de catorce o quince fonemas vocálicos y también de fonemas consonánticos que no existen en español, por ejemplo, la diferencia entre la *s* sorda y la *s* sonora. La primera es la que habitualmente pronunciamos los hablantes del español –*casa*-, la segunda es la que pronunciamos en palabras como *musgo.* Pero para nosotros esa diferencia no es relevante. En francés, sin embargo, el clásico ejemplo de *poison* –*s* sonora: *veneno*- y *poisson* –*s* sorda: *pescado*- resulta llamativo en este sentido. Bueno, sin ir más lejos, en español, incluso, hay ocasiones en que una mayor apertura de la vocal final puede producir cambio de significado: la *s final* de los dialectos meridionales. En Murcia, Andalucía y Extremadura, entre otras regiones, el plural de los nombres y adjetivos no se distingue por la pronunciación de la ese, sino porque la vocal final se realiza más abierta (*niño*/*niñO*). Por tanto, en murciano hay más fonemas vocálicos, porque se pueden distinguir otras *a*, *e* y *o* más abiertas que, en determinada posición, son lo que se llama pertinentes. Estos rasgos fónicos pertinentes, cuando se combinan, dan como resultado los fonemas da cada lengua.

Del estudio de esas unidades abstractas –los fonemas: lo que en realidad queremos pronunciar- se encarga la **fonología**; del estudio de los sonidos concretos –lo que pronunciamos realmente- se encarga la **fonética**.

Volvamos al ejemplo de *eat* –*comer*- e *it* –*ello, lo*-; si se abre un poquito la *i*, sin llegar a ser nuestra *e*, pues la palabra significa otra cosa, son dos *ies*, que para nosotros parecen iguales, pero que en inglés no lo son y tienen la capacidad de poder diferenciar significados. ¿Por qué? Pues porque las cosas son así en inglés como hemos explicado antes.

Cuando hablamos, percibimos secuencias o series de signos, unidades portadoras de significación, a través de secuencias de sonidos. Claro, siempre que entendamos lo que esos signos significan. Estos sonidos, que, como hemos dicho, son producidos por el aparato fonador –*fonos* en griego es sonido y de ahí derivan palabras como *megáfono* o el *fonendo* que usan los médicos para auscultar a los pacientes-, los percibimos por el aparato auditivo. En general, lo que se hace es analizar los sonidos en su origen, en su articulación, fenómeno que consiste en la transformación del aire espirado

por los pulmones en el trayecto que va desde la laringe a los labios y las fosas nasales. Dado que los fonemas solo se realizan a través de los sonidos del habla, cada fonema tiene más rasgos de los necesarios para su correcta articulación (alófonos). Los ejemplos de *beber* y *vivir* nos dicen que no se trata de dos sonidos idénticos a pesar de que realizan el mismo fonema. Haz si no la prueba y comprobarás cómo las dos *b* – de *beber* y de *vivir*- no son realmente idénticas. Pasa con lo que decíamos de los bizcochos: parecen iguales, pero unos tienen más o menos sabor, están más o menos cocidos, y así sucesivamente.

Normalmente, los sonidos que emitimos se clasifican en **vocales** y **consonantes**, dependiendo de si el aire encuentra algún obstáculo en su salida por la boca –consonantes- o no -vocales-. Las vocales del español son cinco –*a, e, i, o, u*- y las consonantes, 19 –*b, p, ce, de, te, efe, gue, jota, che, ele, elle, eme, ene, eñe, ere, erre, ese, ka*-, tal como suenan, y veremos cómo las letras que los representan son en algunos casos diferentes. Bueno, son 18 porque aceptamos la idea de que los sonidos representados por la *ll* y por la *y* son los mismos, cosa que en algunos sitios sabemos que no es así.

Las vocales se oponen entre sí por a) *la localización*, o parte de la boca en que se produce su articulación –anterior: *i, e*; central: *a*; y posterior: *o, u*- y por b) el grado de *apertura* de la cavidad bucal al pronunciarlas –cerradas: *i, u*; medias: *e, o* y abierta: *a.* En el caso de las consonantes, pasa algo parecido. El español tiene en cuenta tres rasgos pertinentes sobre todo: el *modo de articulación* –cómo sale el aire-, el *punto de articulación* –punto en el que contactan los órganos articulatorios- y la *vibración* o no de las cuerdas vocales –sonoridad-. (Consulta el cuadro adjunto).

Pues bien, nuestro sistema consonántico sí admite este último rasgo –la sonoridad- como distintivo entre las consonantes oclusivas, aquellas cuyo modo de articulación consiste en la salida del aire de forma repentina dado que encuentra un obstáculo insalvable al salir (*bilabiales*, cuyo punto de articulación está en la unión de los labios –*beso, peso*-; *dentales*, se tocan la lengua y los dientes –*tuna, duna*-; y *guturales*, se tocan el dorso de la lengua y el velo del paladar –*casa, gasa*-), pero no lo admite en las *alveolares* –se toca la lengua con los alvéolos- y fricativas –el aire sale como frotando- como la *s*. (Da igual que la *s* de *casa* la realicemos como sorda –*casa*- o como sonora-*casa*). Este rasgo, sin embargo, como ya se ha dicho, sí es pertinente en francés: *poison- poisson; dessert- desert*. Podríamos extender la comparación a muchos otros fonemas. En español, el que la *s* sea sorda o sonora es asunto de la fonética, pero no tiene que ver con la fonología puesto que no es un rasgo que sea pertinente para ese fonema. En francés, sin embargo, el que la *s* sea sorda o sonora sí tiene que ver también con la fonología.

De la relación de consonantes que tenemos en el cuadro, algunos hablantes se comen alguna y la sustituyen por otra. Es lo que pasa con el llamado

seseo. Son hablantes que no pronuncian la *zeta* y en su lugar pronuncian la *ese*. Para ellos es lo mismo *caza* que *casa.* Pero, vamos, es un fenómeno muy circunscrito a zonas de Andalucía e Hispanoamérica. Otros hacen al revés, la *ese* tienden a pronunciarla como *zeta* (*ceceo*). Y, en fin, lo del *yeísmo* es otra historia. Hubo un tiempo en que se diferenciaban palabras como *haya* y *halla*, *callado* y *cayado*. Ahora ocurre así en algunos sitios, pero lo normal es que se tienda a pronunciar como *y* (por eso se llama a este fenómeno yeísmo) en los dos casos. Aunque esa *y* se pronuncie también de forma diferente en según qué lugar (pienso en Argentina, donde se pronuncian de forma muy peculiar algunos fonemas).

La ortografía

Un fonema puede verse representado por varias letras: *b,v –beso, vaso-*; *ce, zeta –ceniza, zapato-*; *je, gi –jefe, gimnasia-*; *ca, que, ki –casa, queso, kilo-*; *ga, gue –ganas, guerra-*; *i, y –risa, ley-*.

Si nos fijamos bien, las que causan problemas son las letras B/V, C, G, Y.

Tenemos también una letra que representa dos fonemas: x (K/S) y una letra que llaman muda porque no representa sonido alguno (la hache).

La suma de varios sonidos forma la *sílaba*, que es el elemento que articula las palabras. La sílaba nos va a servir para marcar el acento de intensidad de una palabra porque todas las sílabas no se pronuncian igual. El que las palabras sean agudas, llanas o esdrújulas va a determinar el hecho de que después en la escritura tengamos que colocar o no la tilde a la palabra en cuestión. También hay que tener en cuenta las sílabas para saber separar las palabras –cuando llegamos a final de línea-, pues en español hay grupos consonánticos –*br, pr, bl, pl-* que no pueden separarse de la vocal siguiente. En la página web de la RAE (www.rae.es) se puede consultar el manual de ortografía de la Academia.

La ortología

La ortología es el arte de pronunciar correctamente, de hablar con propiedad. La ortología aconseja qué variantes deben usarse y cuáles evitarse. La hay del fonema (letra), la palabra y la frase.

Vamos a recordar cuáles son las desviaciones más frecuentes.

La norma es seguir las realizaciones que han sido consolidadas por el uso, procurando una pronunciación cuidada, pero, eso sí, sin afectaciones, amaneramientos o vulgarismos. En el ejemplo *Me he compra**d**o un coche*, la *d* sabemos que tiende a no ser pronunciada en algunos casos y sí en otros, pero incluso en el caso en que se pronuncia no se hace como una oclusiva fuerte como en ***d**ar*, sino más suave -tirando a fricativa-. En la escritura, por supuesto, no puede faltar de ninguna manera.

Los errores más frecuentes se pueden agrupar en estos fenómenos:

- vocales átonas (las vocales pueden ser átonas –sin acento- o tónicas, sobre las que recae el acento prosódico, estas últimas se pronuncian con mayor nitidez, las átonas tienden a relajarse): asimilaciones (*visícula, pinicilina*), disimilaciones (*cevil, redículo*).
- diptongos (unión de dos vocales en la misma sílaba) y triptongos (tres vocales): a) es muy vulgar: la monoptongación (*uropeo, estadunidense, pos;* b) aumento (*preveer, gaseoducto, fuertísimo*).
- hiatos (dos vocales que pertenecen a sílabas distintas, se reducen por sinéresis: *por ahi (por ahí*). Hay algunos casos que generalmente se admiten: *mediterráneo, crustáceo, maestro,* no se admite en *creencia, leer, creer*. En pronunciación cuidada es conveniente mantener el hiato.
- consonantes en posición implosiva –posición final de sílaba-: es vulgar reducirlas a cero: *inorancia, conceto, ato,* o pronunciar *zeta, madriz*, o *t, verdat.* La *r* de *tierno* o *comer*, ni exagerarla, ni reducirla: *comé*.
- grupos consonánticos: a) en posición implosiva: la norma es la pronunciación relajada del primer elemento –*exterior, adscribir-*, en *obs* y *subs*, se puede reducir a cero: *oscuro* y *sustancia*. El caso de la *x* es particular: si es intervocálica –*anexo, claxon, taxi-* y ante consonante se pronuncia como *gs*, aunque en el segundo caso puede reducirse a *s*: *ses(x)to, es(x)cavar, es(x)tender*. No se admite la reducción al final (*dúplex*): b) en posición inicial: hay reducción en los grupos: *ps –psicología-, mn –mnemotecnia-, gn –gnomo-* y *x –xilofón-*. Cuando la *r* va detrás de *sub* o *ab*, pertenece a distinta sílaba y la *r* es múltiple: *subrogar, abrogar.*
- otros vulgarismos: síncopa de la *d* intervocálica (*abogao*); apócope de fonemas o sílabas finales (*pa, to*); aféresis (*orta por aorta*); adición o paragoge (*inclusive, traspiés, metrópolis, concreción, inflacción*).

VOCALES

En **español** tenemos un sistema muy reducido de **fonemas** vocales: sólo cinco que podemos esquematizar como sigue:

Timbre (localización)			**Abertura**
Agudos	medios	graves	
/i/		/u/	mínima
/e/		/o/	media
	/a/		máxima

CONSONANTES

El sistema fonológico de las consonantes es también relativamente reducido ya que presenta diecinueve **fonemas**. Además, hay que tener en cuenta

que lo normal en el mundo hispánico es que ese sistema sea aún más reducido. Esos **fonemas** son los siguientes:

	Bilabiales		Labiodental		Interdental		Dentales		Alveolares		Palatales		Velares	
	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro	Sordo	Sonoro
Oclusivas	p	b					t	d					k	g
Nasales		m								n		ɲ		
Africadas											tʃ			
Fricativas			f		θ				s			ʃ̃	χ	
Laterales										l		(ʎ)		
Vibrantes										r̄				
										r				

5.1.2. La entonación

Los enunciados de una lengua natural no son sólo una secuencia de expresiones lingüísticas. Junto a este componente verbal disponen de un componente no verbal, en el que destaca como uno de los elementos más importantes el prosódico (la entonación, el modelo acentual), además de otros elementos paralingüísticos a los que nos hemos referido en alguna ocasión. De manera que, en consecuencia, la entonación puede afectar también de forma importante a la significación de los enunciados. En efecto, lo verdaderamente pertinente en la entonación es el tipo de descripción que hace la curva melódica para expresar las llamadas modalidades oracionales: un ascenso tonal al principio, un cuerpo central y una cadencia final descendente, en el caso de las oraciones asertivas o **enunciativas**; en el caso de las **exclamativas**, un ascenso melódico rápido y un descenso también rápido; y en las **interrogativas**, dependiendo del tipo de interrogación, un final descendente-ascendente en el caso de las totales, final descendente en las parciales, etc. Los tonemas o inflexiones muestran, además, la relación entre los enunciados, pues los separan mediante pausas, así como el cambio de fuerza ilocutiva –el paso de la pregunta a la orden, de la aseveración a la amenaza-. Si bien es cierto que esas inflexiones son diferentes, no ya en las distintas lenguas sino entre los propios dialectos de una lengua, es mucho más lo que los dialectos tienen entre sí que lo que los separa y, en general, es frecuente que se mantengan los rasgos distintivos que oponen la aserción, la interrogación y la apelación. Por eso con frecuencia ocurre que, cuando escuchamos a una persona hablar en otra lengua diferente a la nuestra, aunque no seamos capaces de entender nada de lo que dice, sí podemos seguramente apreciar si esa persona está preguntando, exhortando, incluso si está alegre o enfadada. Veámoslo más despacio.

- En el caso del enunciado asertivo, las inflexiones entonativas que lo caracterizan (ascendente al intentar registrar el enunciado en el habla, descendente en su terminación) son, en cierto modo, *índice natural* de la propia actividad fisiológica del aparato fonador: adaptación de las cuerdas vocales antes de proferir el enunciado, distensión una vez ya emitido. Es la entonación no marcada.

- En cuanto a las construcciones interrogativas, por otra parte, el tonema final ascendente no es sino la otra cara del carácter abierto que presenta la proposición interrogativa; cosa distinta serán los valores que la interrogación pueda tener en el discurso propiamente dicho (actos de habla indirectos: como sabemos hay interrogaciones que no son preguntas o aserciones que son mandatos, etc.). El mismo esquema entonativo circunflejo (^), caracterizado por una subida constante seguida inmediatamente de un marcado descenso, propio de algunos tipos de interrogativa en que el emisor repite una intervención anterior (interrogativas eco o atribuidas), no es sino el resultado de negar el carácter de pregunta o, mejor, el carácter *arrogante* que encierra la pregunta con su terminación ascendente, sobre todo en el caso de las interrogativas totales. Veamos el siguiente ejemplo:

¿*Te gustan los deportes?* (___/)
¿*Que si me gustan los deportes*? (^).

En el segundo enunciado, que es de interrogativa llamada atribuida, el patrón entonativo circunflejo es una marca que comunica la atribución a otro del contenido del enunciado, es justo la imagen contraria de las interrogativas totales, como podemos observar.

-Los patrones entonativos, asimismo, de la apelación, en el que, en general, se destaca el vocativo entre pausas, con diferentes matices según la posición sea inicial, media o final, o el de la exclamación, en el que se resalta enfáticamente alguno de los elementos del enunciado, guardan relación también con el significado sistemático de los patrones entonativos de las llamadas modalidades oracionales.

Dicho todo esto en forma más o menos seria o ilustrada, hay que recordar que con la entonación ocurre igual que con la pronunciación en general. Conviene respetar la norma, pero no exagerarla. Hay una entonación que es necesaria. Si hago una pregunta, si exclamo, si me dirijo a alguien. Hemos de saber diferenciar una modalidad de otra. El caso de la exclamación, pues hay quien la exagera más, me estoy acordando de los locutores de fútbol, en especial de algunos en particular, cuanto cantan gol. Hombre, ni una cosa ni otra, ni exagerar ni que se produzca el gol y ni te enteres -bueno eso ocurre cuando marca el equipo contrario, no se canta precisamente con alegría-.

En este sentido, siempre se ha aceptado la prioridad de la lengua hablada sobre la lengua escrita, código este último que nunca llegará a captar los mil y un aspectos entonativos del lenguaje por mucho que se recurra, y de hecho se recurre, a diferentes procedimientos para traducirlos. Lo normal es verbalizar esas situaciones, si bien hoy se juega con abundantes recursos, sobre todo en el campo de los medios de comunicación y, más en particular, de los mensajes publicitarios (tipos y tamaño de letra, color, combinación con la imagen, etc.), que intentan reflejar de la forma más fiel posible esos rasgos propios del código oral.

Otros aspectos expresivos del sonido, no exactamente entonativos, tienen que ver con cuestiones de énfasis, como los *alargamientos fónicos,* que pueden reflejar diferentes matices significativos (refuerzo exhortativo como en *no se lo deeejes*), la pronunciación marcada, que actúa como refuerzo de la información (*Es un TONTO)*, además de *la intensidad y el ritmo*, que si es rápido indica nerviosismo y si lento estado de ánimo relajado y tranquilo.

5.2. El nivel de la palabra

5.2.1. La palabra

La palabra es la unidad que en la lengua encarna los significados más valiosos. A veces esperamos con ansiedad una sola palabra (*sí*), porque puede encerrar para nosotros todo un mundo de deseos e ilusiones que podemos realizar, o la tememos (*no*), porque nos cierra las puertas a algún mundo con el que soñamos. Tenemos una imagen mental de las palabras (quizás tomada de su representación escrita) y la verdad es que en general no hay especial dificultad en su identificación. La palabra va entre pausas –o mejor entre blancos-, comporta una significación, puede aparecer sola (*agua*) o muy difícilmente (*sin*). Digo difícilmente porque hasta *sin* puede formar parte de un enunciado elíptico: *Una cerveza. ¿Con o sin?*

Generalmente, es verdad que diferenciamos entre dos tipos de palabras: las independientes o autónomas y las dependientes.

Las primeras tienen significados plenos, importantes y suelen remitir a un aspecto de la realidad o a una representación mental del mundo en general: así ocurre con los sustantivos –*cerveza, mano, alegría-*, los adjetivos –*alegre, cercano, amarillo-*, los verbos –*caminar, opinar, hablar-* o algunos adverbios –*desgraciadamente, cerca, luego-*. Las segundas tienen un significado más difuso, aunque lo tienen, y suelen usarse para asociarse con las anteriores y formar un grupo (artículo, determinativos) o bien para relacionar unas palabras con otras (preposiciones y conjunciones).

Las primeras, además, excepto los adverbios, son variables (adaptan su forma a determinados contextos), en tanto que las segundas no varían casi nunca su forma, a excepción de los llamados determinativos.

Una palabra como *leer*, por ejemplo, puede variar su forma en dos sentidos: a) manteniendo la categoría de verbo y cambiando levemente, o no tan levemente, su terminación (*leo, leeré, leíamos*), b) añadiendo elementos al principio o al final, derivando hacia una palabra nueva normalmente perteneciente a otra categoría gramatical (*leer*: *leedor*), aunque no necesariamente (*leer*: *releer*). Es lo que normalmente se conoce como *flexión* y *derivación* respectivamente.

Una palabra cambia su terminación *-mesa-s, niño-a-s, am-o, amar-ás-* en función de los significados gramaticales (plural, femenino, presente, futuro, primera o segunda persona). Estas variaciones las estudiaremos cuando hablemos de los nombres, los adjetivos y los verbos. Es la **morfología flexiva.**

Pero también, decíamos, la palabra admite añadidos –afijos- delante –prefijos- o detrás –sufijos- para modificar su significado. *Mesa, mesilla; carta, cartera; legal, ilegal, nombrable, innombrable.* Con estos añadidos, o con otros, podemos estar continuamente creando palabras y modificando sus significados, porque esos afijos, en general, también significan –en los ejemplos anteriores *in* niega, *illa,* indica menor tamaño, *re* repetición-. Es la **morfología derivativa**.

Otro de los mecanismos más rentables para la creación de palabras es la composición. En este caso se trata de palabras nuevas que se forman sobre dos o más palabras que son independientes –*agridulce, carricoche, parabrisas, espantapájaros*-. En esto de la composición, el grado de integración de las palabras puede ser total, como en los casos anteriores, o parcial –*guardia civil, coche bomba*-. Se nota, tanto porque no llegan a fundirse del todo en una sola palabra, como porque las partes admiten variaciones de plural en algunos casos –*coches bomba-*.

Todas, todas las palabras, en fin, tienen su historia. Precisamente, los filólogos lo que hacen es estudiar los textos en relación con la época en que aparecen con el fin de precisar de la mejor manera posible el significado real de las palabras en cuestión en cada momento. Las palabras nacen, se desarrollan y mueren. Y sobre la forma de nacer, además de lo ya comentado, podemos añadir algo más. Las nuevas tecnologías, la industria, la moda, los deportes están continuamente provocando la introducción de palabras nuevas –**neologismos**- que con frecuencia nos sorprenden –*recolocación, windsurfismo, dj-* y en ocasiones nos desbordan –el campo de las nuevas tecnologías-.

Bueno, este es un mundo apasionante que nos lleva al conocimiento de los mecanismos que tenemos en nuestra lengua para expresar nuevos matices de la realidad o nuevas relaciones entre las palabras. O nuevas modas, por qué no decirlo.

Ya hemos hablado de la derivación y la composición; son los mecanismos más cómodos –*carne, encarnar, descarnado, carnicero, carnívoro*-. Pero hay ejemplos de nuevas palabras que merece la pena comentar. *Subidón, cuponazo, cedé, fashion, la RENFE,* cada palabra ejemplifica alguno de los diferentes mecanismos que se utilizan para enriquecer nuestro léxico.

Con *subidón* tenemos la formación de un neologismo mediante el proceso de la sufijación, en este caso añadiendo el sufijo –*ón* al sustantivo *subida*. Con la particularidad de que es un sufijo particularmente expresivo. Algo parecido ocurre con –*azo* en *cuponazo* o *tijeretazo*.

Con *cedé* formamos una palabra nueva sobre la base de unas siglas –iniciales de *compact disk*-, igual que con RENFE –en ambos casos se mantiene la conciencia de que existe una sigla, más en el segundo que en el primero-. Cosa que no está tan clara en *sida –síndrome de inmunodeficiencia adquirida*- y menos aún en *rádar –Radio Detection and Ranking*- o *láser -Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation*-.

Con *fashion* nos estamos refiriendo a los préstamos o palabras de origen extranjero, sobre todo del inglés, que pueden aparecer tal cual o con cierto grado de adaptación –*zum, trávelin, glamur*-. Sobre este tema te aconsejo que acudas al apartado que trata precisamente sobre los extranjerismos.

5.2.2. Las clases de palabras

Nos manejamos con unidades independientes que reciben el nombre de palabras. Si yo releo lo que acabo de escribir (*nos manejamos*…) puedo observar que utilizo once unidades diferentes o palabras. Cuando hablamos la cosa parece distinta. Si leo lo anterior en voz alta, la impresión es que decimos *nosmanejamos conunidades independientes quereciben elnombre depalabras.* Parece que hay como dos grupos de palabras, las que no tienen vida propia y buscan arrimarse a otra palabra (*nos, con, que, el, de*) y las que parece que tienen más fuste, hasta parece que mayor presencia. Para empezar, palabras con más contenido, que pueden aparecer solas (verbos, adjetivos y nombres) y palabras con significado más escaso, que necesitan ir acompañadas (determinativos, pronombres, preposiciones y conjunciones), como decíamos en el apartado anterior..

Ni que decir tiene que las palabras con más presencia son las que desarrollan las principales funciones sintácticas en el seno de la oración: sujeto, predicado, atributo, complementos de distinto tipo…

Si ahora nos fijamos un poco más, en la serie anterior hay palabras que pueden presentar diferentes formas (*manejamos, independientes, unidades, reciben, el, nombre, palabras*) y las que no varían nunca (*con, de*). Esto nos da la primera clasificación, que atiende a su apariencia, a su forma: las palabras pueden ser variables o invariables. Es decir, pueden admitir lo que anteriormente llamábamos flexión, o no admitirla.

Visto lo anterior, y combinando los tres aspectos que tradicionalmente se estudian en la caracterización de las palabras –forma, función y significado-, nos podemos encontrar con diferentes casos:

- las palabras son variables, suelen ser núcleo de un grupo y tienen un significado importante –léxico-; son los nombres –*niño, caballo, ciudad*-,

los adjetivos –*ligero, estupendo, pequeño*- y los verbos –*andar, saber, romper*-. Aquí podemos incluir los pronombres personales –*yo, tú, nosotros, me, a mí, te, a ti, se, nos, os, lo, las, les*-. Estos pueden aparecer solos o acompañados.

- las palabras son invariables, no pueden ir solas ni ser núcleo de un grupo, y su significado es un tanto diverso según el contexto –ocasional-: preposiciones –*a, con, de, sobre*-, conjunciones –*y, pero, si, aunque*- y algunos pronombres como el relativo *que*.
- palabras que no varían –sólo lo hacen excepcionalmente-, tienen un significado preciso en general y pueden aparecer solas –desempeñando una función en la oración- o acompañadas –como modificadores de otras palabras-: los adverbios –*luego, antes, ahora, lentamente, muy*-.
- palabras que no varían, tienen un significado concreto o contextual y son independientes funcionalmente: los pronombres indefinidos –*alguien, algo, nadie, nada*- y los demostrativos –*esto, eso* y *aquello*-.
- palabras que son variables, su significado es ocasional –depende de a qué palabra sustituyan- y pueden desempeñar en la oración las funciones sintácticas propias de los nombres –*cual-es, quien-es, cuyo-s*-.
- hay también palabras que son variables, no gozan de independencia funcional y tienen lo que se llama un significado gramatical: el artículo –*el, la, lo, los, las*- y los llamados adjetivos determinativos (demostrativos –*este, ese, aquel*-, posesivos –*mi, tu, su; mío, tuyo suyo*-, numerales –*uno, primero*…- e indefinidos –*alguno, cierto, varios, ninguno*…-)...

Finalmente, tenemos la interjección, cuyo significado es enteramente expresivo, pues depende del entorno y conducta del hablante y no tiene, por tanto, contenido propiamente dicho sino sólo fuerza expresiva. Las interjecciones se suelen dividir en *sintomáticas* (*ay, oh*), que reflejan un sentimiento o la reacción del hablante ante determinadas situaciones, *apelativas (hala, venga*), que se utilizan en la interlocución en la función conativa o apelativa del lenguaje, y las *onomatopéyicas*, que son las que reproducen sonidos y ruidos. Nuestra forma de hablar está plagada de expresiones que, aunque originariamente son palabras de una u otra naturaleza, especializan su significado en los valores que le hemos dado a la interjección. (*Anda que, mira que, vamos, vaya)*.

Menudo galimatías, me dirás. Y es verdad. Más adelante te hablaré un poquito de cada una de estas clases de palabra.

En definitiva, siempre habremos de retener de ellas tres aspectos: la *forma* –si son invariables o más bien admiten algunos de los morfemas gramaticales: género, número, persona, tiempo, etc.-, el *papel* que pueden representar en la oración –funciones argumentales: sujeto, complemento directo, complemento indirecto, o funciones más bien secundarias: complementos circunstanciales, o solo la función de modificar el núcleo de un grupo de palabras- y el *significado* que generalmente denotan, si es referencial, es decir, aluden a una

realidad, objeto, evento o idea, o más bien es de tipo gramatical como antes hemos señalado.

Esta clasificación, con ligeras variantes, es común a las lenguas románicas y otras como el inglés o el alemán. Una de estas variantes, por ejemplo, tiene que ver con el adjetivo en inglés, que es palabra invariable –no admite morfema de género ni de número-, cosa que, como sabemos, no ocurre así en español.

5.2.3. Los determinativos y el artículo

Las palabras que integran este grupo son muy sencillas y todos las manejamos con naturalidad. Es verdad que al escribir nos surgen dudas sobre si es necesario o no el artículo, si el indefinido realmente expresa lo que quiero decir, y así muchos casos. Yo me limito a recordar algunas cosas.

a. *El artículo*

El inventario del artículo en español es: *el, la, los, las; un, una, unos, unas* y *lo*.

-*el/un*: se oponen porque el determinado *el* alude a un objeto conocido en tanto que *un* lo hace a lo no conocido: Observemos la diferencia entre *Me he comprado un coche blanco/ Me he comprado el coche blanco*. ¿Es siempre así? Pues no. Son muchos los casos en que no ocurre de esta forma.

Conviene llamar la atención sobre la diferencia en el uso del artículo entre el español y el inglés. En esta lengua el artículo se omite cuando se está generalizando (*Los atletas deben seguir una dieta equilibrada/ Atheletes should follow a well-ballanced diet*), cosa que en español es justo al contrario.

Sin olvidar, por supuesto, el caso de las palabras que empiezan por *a* tónica (*el aula*), en donde se producen pésimos usos del tipo *Ha llovido mucho agua*, pues se ignora que *agua* es femenino y el cambio de *el* o *un* delante de palabras que empiezan por *a* tónica no altera el género de la palabra cuando se anteponen otros determinantes diferentes.

En cuanto al artículo *lo*, recuerdo simplemente sus valores:

-cualitativo: *lo inteligentes que son*; cuantitativo: *no duerme lo necesario*; abstractivo: *lo dulce, lo romántico*. Acompaña a todos menos al nombre.

El artículo, finalmente, no acompaña al nombre propio, a no ser…

b. *Los determinativos*

En la clase de los determinativos incluimos a los que conocemos como determinantes –excepto el artículo- es decir: los demostrativos, posesivos, indefinidos y numerales, además de a los adjetivos determinativos prenucleares –*mismo, dos*, combinados con el determinante artículo- y posnucleares –*suyo*-.

Estas palabras tienen significado, como no podía ser menos, pero no un referente –un objeto o una idea detrás-, ahora bien, ayudan a actualizar esos objetos o esas ideas.

- El posesivo

El posesivo en español (*mi, tu, su,* etc.) indica posesión. ¿Quiere decir que *Mi foto* se refiere siempre a una foto que me pertenece? ¿No puede ser la foto que se me ha hecho o que yo he hecho, pero que no me pertenece? Todos estos matices, que afectan al uso del posesivo, conviene tenerlos en cuenta sobre todo de cara al aprendizaje de otras lenguas. Pero casi más urgente es recordar que nuestro sistema de posesivos, sobre todo en el caso de la tercera persona –*su*-, es bastante ambiguo. *Su casa* puede ser *de él, de ella, de ellos de ellas, del perro*. El sistema del inglés diferencia esa pertenencia personal (*his, her, theirs, its*), también el del francés (*son, sa, leur*…). Por eso en español no es raro tener que matizar *He estado en su casa, sí en la de María* o *en la de Los Sánchez*… Recuerdo de nuevo el hecho de que en inglés su uso es más frecuente y sustituye al artículo (*I put the ball in* ***my*** *pocket*).

Forma:	Determinante:	*mi, tu, su*
	Adjetivo:	*mío, tuyo, suyo*
	Pronombre:	*el mío, el tuyo, el suyo*

- Demostrativos

Los demostrativos son expresiones de la lengua que sitúan los objetos en el espacio físico o de la memoria –*este, ese libro, aquel chico del que hablamos ayer*-. Casi todas las lenguas que conocemos sólo marcan dos distancias: el lugar cercano al hablante –*este*- y el lugar alejado del hablante –*aquel*-. En español parece que somos más completos, porque también tenemos la forma *ese*, que suele situar los objetos, se dice, cerca del oyente. De manera que el sistema de los demostrativos es *este, ese* y *aquel.* Pero tampoco hay que fiarse. La segunda persona, el *ese*, tiene usos más extensos que indicar hacia algo que pertenece al espacio del oyente. Se utiliza mucho con valor emocional. *He visto a Juan. ¿A ese? Ese es un idiota. ¿Ese? Ni lo nombres.* De manera que hay gramáticos que dicen que los demostrativos son realmente dos: *este* y *aquel*, y que el de segunda persona tiene otros valores que van más allá de la distancia –la posición del oyente-. O a veces se confunde con el de cercanía –*este*-. Eso, la verdad, se nota más en los adverbios. *Deja la caja aquí/ahí* son frecuentemente intercambiables.

El demostrativo casi siempre va delante del sustantivo, si bien puede aparecer después -¿*Dónde se habrá metido el niño-tonto- este*?, en cuyo caso aporta un valor expresivo, y en algunos casos despreciativo. Como otros determinativos –posesivos, indefinidos…-los demostrativos pueden funcionar con valor adjetivo o también como pronombres –cuando van solos-. Pues bien, en este sentido queda recordar que en la última edición de la ortografía de la RAE no se plantea ya la obligatoriedad de poner tilde al demostrativo que funciona como pronombre. (Los neutros solo desempeñan esa función y, por tanto, no era necesario acentuarlos gráficamente).

En su función anafórica, por otra parte, –cuando los demostrativos señalan a otras palabras ya mencionadas –*Vinieron juntos Juan, con sus gafas de sol supermodernas, y María, más seria que la una,* ***esta*** *se ve que estaba enfadada,* ***aquel*** *no dijo ni pío*- está más clara la oposición *este/aquel*, el *ese* no se usa prácticamente.

En algunos países de Hispanoamérica el *este* actúa como si fuera una muletilla y se utiliza para comenzar a hablar, para marcar una interrupción, para apoyar una pausa. Son usos que nada tienen que ver con el valor deíctico o mostrativo.

- Los cuantificadores -numerales e indefinidos-.

El resto de determinativos son los indefinidos, que pueden basarse en un orden parcial: *uno, alguno, cualquiera, cada.* Los que marcan un límite: *mucho, poco, todo, bastante, demasiado, casi, apenas*. Y los que se basan en una partición del conjunto: *otro, ambos, demás* y *sendos.*

Los *numerales*, a su vez, se clasifican en: ordinales –*primero, segundo*-, cardinales –*uno, dos, tres*-, partitivos –*medio, cuarto*-, multiplicativos –*doble, triple*- y colectivos –*decena, centena*-.

-Interrogativos y exclamativos.

Determinadas partículas pueden aparecer acompañando a un nombre en enunciados exclamativos e interrogativos - *Qué película he visto! ¿Qué coche te has comprado? Cuántas ganas tengo de verte!*-

Pues bien, todas estas palabras conforman con el nombre, como veremos, grupos funcionales o sintagmas que desempeñan determinadas funciones dentro de la oración y los enunciados.

5.2.4. El nombre

Ya hemos visto que nombrar es ponerles a las cosas una etiqueta para poder identificarlas. Las personas, los lugares, las montañas llevan una etiqueta que permite que sean seres inconfundibles (el *Everest*, el *Segura, California, Obama*…son nombres propios que se asocian a realidades únicas). Es verdad que son tantos los seres existentes en el mundo que no resulta fácil que cada uno tenga un nombre diferente e inconfundible. Por eso hay muchos *Juanes, Antonios, Bill* y, si me apuras, incluso nombres de pueblos y ciudades que se repiten (Toledo, Madrid, Granada…existen en otras partes del mundo). Pero, claro, ya utilizamos otros medios para que se sepa de lo que estamos hablando, Toledo (EE.UU o España), los apellidos, si se trata de personas, y, si aun así coinciden, una *descripción que defina* su profesión (*el médico*), su físico (*el rubio*), su carácter (*el simpático*).

Además de los nombres que **designan** a entidades individuales, los hay que nos dicen que tal entidad pertenece a una clase de individuos y que por

tanto sus rasgos son *comunes* a ese grupo o clase (*mesa, río, comida, niño, pájaro*); a entidades que se pueden identificar por los sentidos, son los nombres *concretos*; o también a conceptos que representan ideas (*paz, libertad, bondad*) o cualidades (*belleza, simpatía*) o estados anímicos (*felicidad, tristeza…*), estos son los nombres *abstractos.* Dentro de cada clase hay también una interesante variedad de seres que comparten unos rasgos y difieren en otros. No todos los pájaros presentan las mismas características, ni todas las mesas, ni todos los árboles. Nuestra curiosidad tiene que llevarnos a saber designar las cosas por su nombre: *gorrión, canario, carpintero, golondrina*…Un ensayo: empieza por darle nombre a lo que ves a tu alrededor. A ver si eres capaz de poner un nombre a cada cosa.

Con frecuencia, nuestra pereza, o nuestro desconocimiento, nos lleva a utilizar expresiones comodines para designar lo que tenemos alrededor (*dame eso, pon eso ahí…*o bien…*tienes una cosa en la cabeza*). Las expresiones *eso* o *cosa* serían en este caso los comodines.

Por otro lado, el nombre puede designar a un grupo de individuos (*multitud, grupo, manada, rebaño…*), son los nombres *colectivos*. Y, para terminar, los nombres que designan realidades físicas pueden ser *contables* (si lo designado tiene la suficiente entidad como para ser contado: *pez, libro, árbol*) o *no contables*, que son los nombres de masa o de entidades muy pequeñitas (*leche, arena*) que no se pueden contar. Esta división es importante para el inglés, dado que según sea un nombre contable o no contable requerirá determinada forma de determinante. En español, sin ser tan importante, también influye en la elección del determinante. *Dame un poco de leche; dame unos pocos caramelos…*

En contra de lo que ocurre con los nombres propios, los nombres comunes admiten casi siempre un modificador que va delante de él y que actualiza su significación. El más importante de todos es el artículo determinado (*el, la, los, las*) y el indeterminado (*un, una*). Pero, además de estos modificadores, si queremos añadir algún matiz más a esa actualización, pues utilizamos otros diferentes. Si quiero marcar la distancia del objeto con respecto a mí como hablante, utilizo los demostrativos –*este, ese, aquel*-, si lo que quiero es reflejar la relación de pertenencia –los posesivos *mi, tu, su…*-, si la cantidad en forma imprecisa, los indefinidos –*poco, mucho, alguno*-, en forma exacta, los numerales –*uno, dos…*- y así sucesivamente. Estas expresiones preceden al nombre para situarlo en el mundo, para concretar su designación.

El nombre admite también un modificador que vaya detrás, frecuentemente un adjetivo (*la casa* ***blanca***) u otro nombre unido directamente (*el rey* ***león***) o mediante una preposición (*las chicas* ***de oro***), también admite oraciones introducidas por el relativo *que* (*la casa* ***que me compre*** *tiene que tener garaje*). Este conjunto o grupo en cuyo centro está el nombre (*N*) y que puede ser modificado delante y detrás (*m*) –en una fórmula que podemos representar como *m* (*N*) *m*- constituye lo que se llama un **grupo nominal** y así aparece en

los enunciados *esta **oferta** económica, la **huelga** general, algunos **ciudadanos** de Madrid,* en los que el ***Núcleo*** viene representado por la letra en negrita.

La **forma** de los nombres responde en general a los siguientes constituyentes: por una parte, un elemento obligatorio, que es el que aporta la significación, la raíz, y por otra, unos signos que aportan una información de tipo gramatical –el género y el número- o que se añaden para formar nuevas palabras. Fíjate en los ejemplos: *puerta*-s, *com-puertas*; *mesa*-s, *mesilla*: *brasa*, *abrasador-a.*

Entre los signos que se añaden al nombre, destacan los llamados sufijos apreciativos: mediante ellos la realidad se hace más pequeña –*casita*- o más grande –*casona*- o más fea –*casucha*-. Pero hay otros casos, fíjate, como *cafetito, cochazo* o *periodicucho* en los que esos sufijos tienen un carácter más bien subjetivo, porque el hablante se está refiriendo a cosas con las que establece una particular relación afectiva. Que yo sepa, cuando alguien dice en el mercado *Ponme un kilito, un kilico o un kilo de manzanas*, el kilo siempre ha de equivaler a los 1000 gramos de manzanas y así lo entienden el que compra y el que vende.

En cuanto a su **función**, el nombre desempeña sobre todo la de sujeto, pero también puede ser el complemento del verbo en todas sus variantes: directo, indirecto, de compañía, agente, de modo, de lugar…..En estos casos ha de ir precedido de una preposición. *He visto a mi hermano, he regalado un libro a mi hermano, iba con mi hermano, con alegría, en mi casa*, qué se yo. Los nombres aparecen en todas las posiciones y con todas las funciones posibles, hasta se pueden modificar a sí mismos como hemos dicho antes –*reina madre*-.

Importa también saber que hay una clase especial de palabras cuya función es la de sustituir al nombre –los pronombres- y sobre todo que cualquier palabra de la lengua en un momento determinado puede ser el centro de un grupo nominal. Para eso se ha de producir lo que se llama una **transposición**, es decir, esas palabras han de ser tocadas por una varita mágica –el artículo o los determinativos- que en un momento determinado haga posible ese cambio. *El viejo, el dulce lamentar de dos pastores, Ayer se fue, mañana no ha llegado;* ahí tenemos ejemplos de un adjetivo –*viejo*-, un verbo –*lamentar*- y dos adverbios –*ayer* y *mañana*- que actúan realmente como sustantivos; fíjate en la ambigüedad que se produce en el último ejemplo al no ir los adverbios precedidos del artículo.

5.2.5. El nombre propio

Me llamo barro aunque Miguel me llame.
Barro es mi profesión y mi destino
que mancha con su lengua cuanto lame.
Soy un triste instrumento del camino.
Soy una lengua dulcemente infame
a los pies que idolatro desplegada.

Yo, a diferencia de Miguel Hernández, me llamo Juan y Juan me llaman. Así me conoce todo el mundo. Bueno, a veces, como somos muchos Juanes, me llaman por el apellido (Pérez) o con un mote o alias, apodo o sobrenombre. O me llaman el Juan, el Pérez, que es como nos llamamos entre los amigos, con ese artículo que le da un aire familiar a la persona con la que se conversa. Hasta cuando hablamos de los profes, los famosos o los políticos lo hacemos de esa forma (la Pantoja, el Zapatero…). Pues bien, con todas esas posibles variantes mi nombre, digo, es Juan. Y si le añado los dos apellidos, entonces ya tenemos mi identificación completa. Esa que ya está en poder del gobierno y de tantas otras organizaciones o entidades empresariales y administrativas que nos controlan como un Gran Hermano del que no podemos escapar.

> (El **Gran hermano** (mala traducción, pero más frecuente) o **Hermano mayor** (*Big Brother* en inglés) es un personaje de la novela de George Orwell *1984*, así como también de la película del mismo nombre basada en este libro).

Para que sea más completa y eficiente nuestra identificación, en las solicitudes que entregamos en los organismos oficiales, o en los contratos que firmamos con bancos o centros comerciales añadimos siempre la rúbrica o firma.

Sin embargo, a veces soy yo mismo el que utiliza otro nombre, seudónimo o nick –antes le llamábamos nombre de guerra-, que es como me identifico en los chat de internet, en el Messenger o en los foros en general, de manera que ahí, si queremos, nos podemos vengar del nombre que nos han puesto nuestros padres si este no nos gusta. Pero no sólo las personas tenemos nombre. También las ciudades, las montañas, los ríos, las casas comerciales. Los nombres son como una etiqueta que va pegada a cada cosa. **Por eso los nombres propios siempre han de escribirse con mayúscula,** porque lo propio del nombre propio es hacer que la cosa que lo lleva sea prácticamente única e irrepetible.

Pero, ¿siempre la palabra que va en mayúscula es un nombre propio? No. También la primera palabra, con la que encabezo un escrito, va con mayúscula. Y por supuesto siempre después de un punto. Bueno, ¿siempre? A ver: www.google.es. En el lenguaje informático (dirección de páginas *web* sobre todo) no siempre después de un punto va una mayúscula. Así es la vida. Y en el lenguaje publicitario la mayúscula se puede utilizar por diferentes razones (resaltar una palabra, incluso una letra). En la publicidad, vale todo. Pero ahí el tamaño de la letra no tiene un valor ortográfico sino más bien pragmático. Estudiaremos este asunto.

Para no repetir constantemente nuestros nombres, o para nombrar a alguien cuyo nombre desconocemos, utilizamos los pronombres personales *(¿Quién ha sido?* ***Yo****. Y* ***tú****, ¿Cómo te llamas?).* (A veces ocurre al revés, que para nombrarnos a nosotros mismos utilizamos nuestro nombre. En un entrena-

miento de la selección española de fútbol, les decía Luis Aragonés a sus jugadores: *Nadie tira las faltas mejor que Luis*).

Por otra parte, cuando queremos dirigirnos a alguien, o alguien se dirige a nosotros, lo llamamos o nos llaman diciendo el nombre –*Juan*-, mencionando el papel o estatus (*Profe, Jefe*) o simplemente utilizando un apelativo (*Eh, oye, chacho*…), -qué feo resulta esto último, pero, en fin, son tantos los que lo dicen en algunos pueblos de España…-. Ese nombre que se utiliza con la intención de llamar la atención de nuestro interlocutor se llama vocativo, o mejor, a la función que ese nombre desempeña en la oración se le llama **vocativo** y va siempre separado del resto de la frase o enunciado por una coma (*Luis, lee el capítulo uno; Andrés, ¿jugamos al tenis esta tarde?).* (*Vocare* en latín es *llamar*, de ahí palabras como *voz*, *invocar*, *convocar*, fíjate que siempre van con *v*, aunque tengan un parecido con *boca*).

Debajo de cada nombre propio se esconde un individuo que forma parte de una clase más amplia de individuos (*río, montaña, niño, joven, papá, profesor*: son los nombres comunes), pero que de esa forma lo identificamos sin dificultad. Por eso, no tenemos derecho a cambiarles el nombre a las personas, ni traducirlo si ellos no quieren. ¿Os imagináis que dijéramos Juan Kennedy o Antonio Blair o Santiago Chirac? Pues lo mismo ocurre en nuestro país y sus diferentes lenguas. Jorge Pujol, José Luis Carod…Por cierto, cómo cambian las modas de los nombres que nuestros padres nos ponen. Y qué diferentes los nombres que en otros países utilizan.

Ya no hay tantos Pepes, Juanes y Pacos, ni tantas Rosarios, Carmen, Antonias o Josefas. Prueba, prueba a preguntar y verás por dónde van las modas.

Los nombres cariñosos también se utilizan mucho –se les llama nombres afectivos– en forma diminutiva, abreviada o infantil: Conchi, Luci, Piti…aunque, y que me perdone si le afecta a alguien, a veces no sabemos si el nombre es de una persona o de una mascota.

Siempre me ha llamado la atención la moda que se extendió por Cuba tras la revolución. Se pusieron nombres absolutamente inventados (Daimí, Juyma…) combinando las iniciales de los nombres del padre y la madre (Daniel y Milagros, Juan y María) y ahora te encuentras con nombres absolutamente chocantes. También resultan curiosos nombres como Kevin Corner, Washington o Ivan Illich, con los que los padres expresan sus preferencias cinematográficas o políticas.

Pues bien, en relación con este tema tenemos toda una serie de palabrejas que se utilizan con cierta frecuencia y que, si todavía no las conoces, conviene que sepas a qué se refieren:

- Por ejemplo, *Antropónimo*, nombre propio de persona, que se opone a *Topónimo* o nombre de lugar.
- *Onomástica*: o día en que se celebra lo que en la tradición cristiana se llama el santo de una persona.

- *Pseudónimo*: nombre falso que se ponen algunos escritores (*Azorín* en lugar de José Martínez Ruiz) o los participantes en un concurso literario o de fotografía con el fin de preservar el anonimato (que no se sepa el nombre) de las personas que concurren y la deliberación del jurado sea lo más objetiva posible.
- Y, eso, *Anónimo*, cuando se desconoce el nombre de la persona autora de un texto.

5.2.6. El adjetivo

Cuando decimos que algo es sustantivo queremos decir que es importante, fundamental; si por el contrario decimos que es adjetivo, aludimos a algo secundario o accidental. El sustantivo tiene existencia independiente, el adjetivo siempre va referido a un sustantivo del que o bien expresa una cualidad o bien determina su campo de aplicación. Si llueve, lo importante es llevar **paraguas**, lo secundario es si el paraguas es **negro** o **rojo**, **grande** o **pequeño** –bueno, si es pequeño te puedes mojar-, **antiguo** o **moderno.**

En cuanto a la **forma**, la verdad es que el adjetivo y el nombre no se diferencian mucho, de hecho se les llama también nombre sustantivo y nombre adjetivo, sí lo hacen, sin embargo, en cuanto a su significación.

Aun así, se mantienen algunas diferencias: el adjetivo lleva habitualmente variación de género (*guapo-a*, *extraño-a*, no en el caso de *azul* o *feliz*, que son invariables), también de número, como el sustantivo, pero admite una variación particular –el grado- que es prácticamente privativa suya –*grandísimo, buenísimo*…formas que alternan con otras como *superbueno*, *extraplano*…- También admite, cómo no, sufijos apreciativos –*pequeñito, grandullón*- y no digamos prefijos derivativos –*innoble, redicho*…-. Por cierto, el adjetivo es capaz de ir precedido del artículo *lo* –*hay que ver lo guapa que es*-, si lo que quiero es atribuir una cualidad en grado máximo.

En cuanto al **significado**, el nombre, decíamos, designa los elementos de la realidad y los clasifica en grupos o clases. Cuando hablamos de realidad, también incluimos sentimientos, ideas y otros conceptos que no son exactamente tangibles. ¿Qué pasa con el adjetivo? De una forma sencilla, el adjetivo nos dice cómo son las cosas: su color –*gris, beige*-, su tamaño –*grande, pequeña*-, su forma –*redonda, rectangular*-, su utilidad –*refrescante, cómoda, rápida, flipante*-, su carácter o forma de ser (si hablamos de seres animados) –*serio, alegre, introvertido*-. También nos indica la procedencia de las personas –el llamado **gentilicio**: *español, madrileño*-. O, en el caso de los llamados adjetivos **relacionales**, nos dicen que un significado determinado afecta a un objeto concreto –*leche materna, problemas económicos, tarifa eléctrica*-. Estos adjetivos no pueden preceder al sustantivo, como ocurre con los calificativos.

Aunque siempre los adjetivos se refieren a algo o alguien (por eso su función en la lengua es más bien secundaria, porque, aunque enriquecen la expresión, no son realmente imprescindibles), no obstante, para describir e identificar los objetos que nos rodean el adjetivo es una pieza muy útil, porque le pone un matiz distintivo a lo que vemos. Lo utilizamos mucho para calificar a las personas (*es supersimpático*) o para comparar diferentes personas o cosas –*Juan es más estudioso que tú*-. Aunque a veces somos demasiado simplones a la hora de atribuir cualidades.

Las cosas no son casi nunca blancas o negras. Se mueven dentro de una escala de matices. Para mucha gente, en una escala valorativa, sólo existen *de puta madre* y una *mierda*. No hay nada entre esos extremos. Sin embargo, ni todo es tan *de puta madre*, ni lo contrario siempre es *una mierda.* Tenemos que aprender a ponderar adecuadamente lo que decimos, a utilizar la escala de matices que la lengua nos ofrece cuando estamos describiendo o valorando una cosa. Y, por supuesto, no confundamos lo objetivo –lo que no admite duda porque se ve: *Gasol es alto*- con lo subjetivo –lo que está más expuesto a la opinión o a los gustos de las personas: *Madonna es una fabulosa cantante*-. Yo no cuestiono determinadas músicas que escucho –porque sé que tienen su valor y gustan a mucha gente-, pero a mí me pueden parecer reiterativas, aburridas, estridentes o intrascendentes. Sin embargo, hay cosas que no admiten vuelta de hoja, y vosotros sabéis cuáles son. Con todo lo dicho anteriormente tiene que ver lo que se considera como uno de los problemas más serios de la gente joven –y no tan joven-: la pobreza expresiva. El no tener recursos para expresar lo que se piensa o siente de forma precisa y variada. Del *tío, vamos, el rollo, puta madre*… algunos no salen. Intentemos ser precisos a la hora de expresar lo que vemos o sentimos. Busquemos la palabra adecuada para diferenciar significados afines –*poco, escaso, diminuto, pequeño, minúsculo, insignificante*…se puede ampliar la lista-. Me decía una amiga ucraniana que le llamaba mucho la atención el hecho de que en castellano tuviéramos pocas palabras para describir la realidad, y me ponía precisamente el ejemplo de *pequeño* y *grande*, ¿es que no hay más palabras dentro de esa escala? Claro que las hay, pero por lo visto ella no las escuchaba.

Es verdad que para expresar las cualidades de una cosa puedo echar mano también de otros recursos –la comparación: *está como un flan*- y, por supuesto, la metáfora –*es un toro*-.

La **posición** del adjetivo es también muy importante. En general, en español el adjetivo aparece o bien sólo –en las oraciones que se llaman atributivas como *María es inteligente*, o en estructuras predicativas como *El agua viene sucia*- o bien unido al nombre al que modifica. En este caso puede aparecer o bien delante –*fresca sombra, gran ciudad*- o detrás –*ropa vieja, ciudad grande*-. La posición anterior le da un matiz más subjetivo al adjetivo, no parece estrictamente necesario, sólo que yo quiero destacar un aspecto del nombre; la posición posterior es más objetiva, por eso es más frecuente y es la otra la que llama la atención, a pesar de que hay adjetivos que solo pueden ir delante

–*mero ciudadano*- o detrás –*triángulo escaleno*-. Lo curioso del caso es que hay ocasiones en que, según vaya delante o detrás, el adjetivo significa una cosa diferente –*viejo amigo, amigo viejo; pobre hombre, hombre pobre; simple ciudadano, ciudadano simple*-. Al que va delante, o detrás entre comas, se le llama también **epíteto** o explicativo; el que va detrás recibe el nombre de especificativo.

Y, bueno, en esto de la posición tenemos una de las diferencias con el inglés –en esta lengua el adjetivo siempre precede al sustantivo, *hierba* ***verde*** es ***green*** *grass*-. La otra tiene que ver con el género –en inglés el adjetivo no lo tiene- y con el número –este viene expresado por el nombre pero no repercute en el adjetivo: ***white*** *house,* ***white*** *houses*-. Para que veamos que cada lengua funciona a su manera, por lo que conviene que tengamos muy en cuenta estas diferencias que ofrecen entre sí.

Otra cosa que distingue al adjetivo del resto de categorías es lo que tradicionalmente se llamaba el **grado –**cómo se significa la intensidad relativa de los calificativos-. El adjetivo puede aparecer tal cual, en grado que se llama positivo (*María es guapa*) o expresando una relación de comparación con otra persona o cosa (*María es más guapa que Luisa*) o expresando una cualidad en grado máximo (así se llama, grado superlativo: *María es guapísima* o *María es muy guapa* o *la más guapa*). Esto es bien sencillo y lo utilizamos sin problemas. Solo quiero recordar algunos comparativos o superlativos sintéticos (*mejor, óptimo, mayor, máximo, peor, pésimo*) cuyo uso va perdiendo terreno a favor de las otras formas (*más bueno, muy bueno o buenísimo; más grande, muy grande o grandísimo; más malo, muy malo o malísimo*). Claro, que coloquialmente los hablantes echamos mano de otros recursos mucho más espontáneos para expresar el grado, sobre todo el superlativo. *Es la mar de listo* o *Es de listo*…o *hay cantidad* o *mogollón* o *la tira* o…..añade tú expresiones a esta lista.

El adjetivo califica y determina al nombre. En este apartado sólo nos hemos referido a los que califican. Los que lo determinan afectan a su posición –demostrativos-, su relación con el nombre –posesivos-, su cantidad –numerales-. A estos adjetivos nos referiremos en el apartado de los determinativos como modificadores de los sustantivos en el grupo nominal.

5.2.7. El verbo

Hay que ver qué manía tienen los estudiantes a los verbos. Sobre todo, a eso de tener que aprenderse la conjugación (pretérito no sé cuantos…). Y es que, si comparamos nuestro sistema verbal con el de otras lenguas, qué suerte que tienen los que estudian esas lenguas, que no se calientan tanto la cabeza. Pero, bueno, también en inglés hay que poner un verbo auxiliar (*do*) cuando preguntamos o cuando negamos y en español no. Una cosa por la otra.

El verbo es una clase de palabra que puede **significar** en esencia tres cosas: la acción que un sujeto agente realiza voluntaria o involuntariamente: *correr*;

el proceso o fases por las que discurre un fenómeno espontáneo o causado por una fuerza externa: *crecer, romperse*; y el estado o situación en la que está algo durante un período de tiempo: *permanecer, quedar*. Eso, por cierto, también lo significan sus respectivos nombres (*carrera, crecimiento* y *permanencia*), la diferencia consiste en que un verbo relaciona normalmente esos significados con algo o con alguien dentro de un evento que ocurre en el transcurso del tiempo (**tiempo** pasado: *corrió*; presente: *corre*; futuro: *correrá*). El tiempo, en fin, es como el motor que da vida a la oración. Parece que si no hay verbo no hay movimiento, hay como una foto fija.

Pero, además del tiempo, el verbo nos dice si ese evento que predicamos del sujeto se da o no por acabado, es lo que se llama el **aspecto**: *Cuando lo vi –acabado-estaba comiendo- inacabado-*; y en nuestra lengua, además, nos dice si ese acontecimiento que estoy representando es real o más bien posible, el **modo**: indicativo: *Las vacaciones se acaban*, subjuntivo: *Si aprobara, si me tocara la lotería*. Fíjate cuántas cosas nos dice una expresión como ***Juan corría ayer por el parque.***

Que fue alguien quien realizó la acción de correr (**Juan**: tercera persona).
Que era una persona sola (singular).
Que la acción se produjo en el pasado (tiempo pasado).
Que la acción no se da por terminada (aspecto inacabado).
Que fue un hecho real (modo indicativo).

Mira este otro ejemplo: *Si **hubierais venido** no habría ocurrido eso.*
Se refiere a personas presentes con las que se habla (segunda persona).
Estas personas son varias (plural).
Indica pasado –con respecto a *habría ocurrido*, que indica una acción posterior-.
La acción se entiende como acabada (aspecto).
El hecho se entiende como posible o hipotético (modo subjuntivo).

Habrás observado un matiz en cuanto al tiempo: en el primer ejemplo el tiempo se relaciona con el momento en el que se está profiriendo el enunciado, es un tiempo absoluto (***Juan corría ayer***); en el segundo, el tiempo está en relación con el tiempo del otro verbo –que también se refiere al pasado-, es un tiempo relativo.

Por tanto, la **forma** del verbo, que es la conjugación, consta de la base o raíz, como los nombres y los adjetivos, que nos aporta la significación –acción, proceso, estado, logro- y una terminación que nos informa de todo lo que hemos comentado antes –persona, número, tiempo, modo y aspecto-, los morfemas gramaticales.

Como son tan utilizados –los verbos- están sometidos continuamente a desgaste. Eso hace que se produzcan con frecuencia formas que se llaman

irregulares –no siguen la pauta establecida por la norma, por la conjugación: *soy, eres, es, somos, sois, son; voy, fui; viene, vengo; fregamos, friego-*. En inglés son conocidas las listas de verbos que hay que aprenderse de memoria. Nosotros estas formas irregulares las vamos aprendiendo poco a poco. Por cierto, aprovecho para recordarte que se cometen muchos errores a la hora de utilizar los verbos. Los más frecuentes atañen al uso de algunos irregulares como *andar*, cuando se dice *andé* en lugar de *anduve; caber, cojo* en lugar de *quepo*; la segunda persona de *cantastes*; el imperativo, *callaros, sentaros*; bueno y casi me da vergüenza escribir eso de *ayer les ganemos a los de cuarto*.

Decíamos que los **tiempos** del verbo sitúan la acción o el evento en el eje del pasado, del presente y del futuro. No siempre. Por diferentes razones el sentido del verbo puede extenderse más allá de su significado habitual –ocurre sobre todo con el presente, aunque también con el imperfecto y con otras formas verbales-. Hay un presente que se relaciona con el momento en que se está hablando –*Me voy* o *¿Qué lees?*-, es un presente instantáneo; otro que lo hace con una acción que se realiza habitualmente -*¿Qué lees por las noches?*-; están también el histórico –*Cervantes nace en Alcalá de Henares*-, o con valor de futuro –*Este año la vuelta empieza en septiembre*-, el presente de mandato -*Ahora bajas la basura*-, el que se refiere a un hecho inmediatamente sucedido –*Llaman a la puerta*-, en fin, muchos, muchos ejemplos que utilizamos sin reparar excesivamente en ello.

Pasa igual con el pasado. El de cortesía: *¿Qué quería?* O el ejemplo: *¿Cuándo venía tu madre? Mañana.* Curiosa forma esa de *venía* para aludir a un hecho que aún no ha sucedido.

Pero conviene llamar la atención sobre el uso que algunos hablantes hacen de las formas verbales cuando, para indicar que se ha caído un libro, dicen *Se cayó el libro.* Es un ejemplo muy habitual en Latinoamérica así como en algunas zonas concretas de la península. Y, por supuesto, perfectamente normativo.

El tema del **aspecto** tiene también su interés. En realidad es lo que diferencia las formas *cuando estaba en el parque* de *cuando estuve en el parque.* En el primer caso el tiempo no se da por acabado, cosa que sí ocurre en el segundo. Pero esta información –si el evento va a comenzar, está en su realización o ya ha terminado- se expresa mejor con lo que se llaman las *perífrasis*, fenómeno que consiste en que dos verbos se juntan para expresar el desarrollo de un evento, porque los acontecimientos nacen, se desarrollan y mueren, de manera que es importante que el verbo nos proporcione la información de esos puntos de desarrollo. Hay verbos que por sí mismos nos dan esa información (*Disparar*-acción instantánea y terminada-, *besuquear* –acción iterativa-, *empezar* –comienzo de la acción-, *soler* –acción habitual-), pero lo más frecuente es que utilicemos las perífrasis –*voy a ir, empieza a llover, estoy escribiendo, tengo leído, vuelvo a leer*- para expresar esos matices que hemos mencionado antes: comienzo de la acción, realización, acción terminada, reiteración de la acción.

No debemos olvidar que en inglés la presencia de las perífrasis es muy frecuente y su uso no coincide exactamente con el que se le da en español.

Y el **modo**. El modo es curioso, porque no existe en muchas lenguas, de manera que, si yo quiero decir *si yo fuera rico,* digo el equivalente a *si yo era rico* y algunos hablantes vascos, incluso cultos, dicen *si yo sería rico*. Esto ya es una variante dialectal cuyo uso, al menos en el nivel escrito, no parece que digamos muy correcto.

En español, sin embargo, tenemos el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. El modo expresa, como sabemos, la actitud del hablante ante lo que dice: *Seguro que voy*, *Puede que vaya*, *Ojalá venga* o *viniera.* El subjuntivo plantea lo improbable, lo hipotético, lo deseable. El indicativo lo real, lo seguro. El imperativo, por otra parte, solo tiene dos formas, *canta* y *cantad,* que cuando lleva después un pronombre –*callaos*-, omite la *d* final. No vale eso de *callaros* y menos lo de *callarse.*

La **voz**, en fin, se refiere a un tipo de construcción que altera los papeles de sujeto y objeto haciendo que el sujeto que realiza la acción –agente-, que es el sujeto que concuerda con el verbo en la construcción llamada activa, pase a un segundo plano para conceder prioridad o primacía al objeto, que en la construcción pasiva se convierte en el sujeto concordante, por lo que aparece en un primer plano. En el ejemplo se entenderá mejor este galimatías.

Los animales han destrozado el jardín. El sujeto agente –*los animales*- es el que concuerda con el verbo –*han destrozado*- al tiempo que aparece en primer lugar, por lo que se realza la importancia o la responsabilidad de los animales en el destrozo del jardín. En la construcción pasiva, sin embargo –*El jardín fue destrozado por los animales*-, *el jardín* se convierte en sujeto tanto porque concuerda con el verbo –*fue destrozado*- como porque adquiere mayor relevancia perceptiva. De manera que el uso de un tipo de construcción o de otro cambia de forma significativa el enfoque del hablante sobre el acontecimiento que se está interpretando.

¿Y qué hace el verbo en la oración además de darnos toda la información que he explicado hasta este momento? Es el núcleo de la predicación, vamos, de lo que realmente quiero decir cuando hablo o escribo. Nos indica la posición de las personas y las cosas, su dinamismo, lo que tradicionalmente se conoce como el estado –*saber, conocer, tener, ser*-, el proceso –*andar, correr, nevar, llorar*-, las realizaciones –*escribir, construir, operar*-, los logros –*alcanzar, morir, llegar, florecer*-. El verbo es, repito, el núcleo del predicado. A veces, sólo sintáctico –*Andrés es muy inteligente*-, pues el verbo no significa nada, otras, el verbo es más que suficiente para expresar lo que se quiere decir –*Su padre ha muerto*-; las más de las veces, sin embargo, necesita otros elementos para completar la significación o los lleva sin ser estrictamente necesarios.

Fíjate en los ejemplos: *Juan ha entregado el paquete, Juan se acuerda del nombre de la calle, María reside en Torrelodones*. En los tres casos el complemento es obli-

gatorio, no podemos prescindir de él, pero sólo uno es directo –es sustituible por el pronombre *lo*-. Pues bien, solo el primer ejemplo es lo que se llama una construcción transitiva, solo *el paquete* es complemento directo. Esta construcción, entre otras cosas, admite la posibilidad, en determinados casos, de poder transformarse de lo que se llama voz activa a la voz pasiva, que es el tipo de construcción explicado anteriormente.

Si busco información en el diccionario sobre un verbo determinado, lo normal es que me diga: si el verbo es regular o irregular –esto lo aprendemos fácilmente, aunque algunas formas se nos atragantan: *conduje, anduve*-; si es transitivo, intransitivo o pronominal –lleva complemento directo o no, o bien exige un pronombre personal-, si es auxiliar o no –se puede construir con otro verbo formando una perífrasis-. Aun así, una cosa es lo que dice el diccionario y otra los que decimos los hablantes. Nosotros tenemos la posibilidad de romper las reglas de juego y transformar un verbo intransitivo –*vivir*- en transitivo –*vive la vida*- o al revés, jugar con los pronombres, en fin, cambiar los usos establecidos.

5.2.8. Los pronombres

Una de las características más importantes de la lengua en su funcionamiento es lo que se llama la economía. (Ya sabes, economía es la disciplina que estudia cómo se generan y utilizan los bienes y recursos para satisfacer las necesidades humanas, pero también el uso adecuado de esos bienes, en particular el dinero: es una persona muy económica, decimos, algo así como muy ahorradora). Pues eso, al hablar utilizamos recursos de ahorro. Uno de ellos es el recurso a los pronombres. *Pro* quiere decir *en lugar de*. Por tanto los pronombres son piezas que se utilizan para no repetir los nombres. Son algo así como comodines. Lo que pasa es que estos comodines son de diferentes clases:

- Los hay que se colocan en lugar de las personas –el que habla: *yo, me*; al que se le habla: *tú, te*; de quien o de lo que se habla: *él, ella, lo*-. Por eso hay quien los denomina nombres personales, no pronombres. Los de tercera persona –*ello, lo, la, los*-sí suelen colocarse en lugar de algo que se ha mencionado cuando se habla o se va a mencionar. Bien, pues estos son los llamados pronombres personales, que ya hemos estudiado en otro texto. A él me remito.
- Después están los que aluden a personas o cosas de forma indefinida –*alguien, nadie*; *algo, nada*-. Su uso es tan frecuente en el habla que estos forman un sistema muy definido en todas las lenguas.
- Otro grupo lo forman los demostrativos *esto, eso* y *aquello*.
- Y finalmente, los relativos –*que, quien, el cual*-.

Pienso que los pronombres propiamente dichos, los que realmente sustituyen, son los personales de tercera persona –*él, ella, lo, la, le*…-, porque estos sí que se refieren siempre a un nombre que se ha mencionado o se va a mencionar; también los demostrativos, cuando señalan a algo presente en la realidad o en el texto, por supuesto las formas neutras -*esto, eso* y *aquello*- y los relativos. Porque los indefinidos a los que nos hemos referido, ¿a quién sustituyen? Hay formas de los indefinidos –*alguno, ninguno, mucho, poco*-, los posesivos –*mío, tuyo, suyo*-, los demostrativos –*este, ese*…- o los interrogativos –*qué, cuánto*-, que, aunque funcionan casi siempre como determinativos, en ocasiones también pueden aparecer solos porque el nombre, o mejor, el referente está cerca, pero no es lo más frecuente. *¿Te gustan* ***estos*** *zapatos? No. Prefiero* ***aquellos*** *de allí.*

En cuanto a los demostrativos, su carácter señalizador les lleva a identificar objetos cuyo nombre se desconoce o no interesa precisar –*dame eso, acerca eso*-. A veces no señalan a objetos sino a fragmentos de discurso, a enunciados más amplios que las propias palabras. *Yo no he dicho eso. Esto que quede entre nosotros.* Pero ya estamos hablando de los demostrativos como pronombres, no como determinativos

Los *relativos*, para mí, son los más interesantes porque son los introductores de la información. Suelen ampliar la información proporcionada por un nombre o grupo nominal inicial. *¿Has visto a Juan? ¿Qué Juan? Sí, hombre, el que está casado con María, que vive en América, que el año pasado*…

Estos sí que sustituyen y, además, sirven para ampliar de forma indefinida algún elemento de la oración, fenómeno que recibe el nombre de recursividad.

5.2.9. Los pronombres personales

Si bien es verdad que cada uno de nosotros tenemos nuestro nombre propio, como se ha dicho, cuando queremos identificarnos en una conversación y subrayar que estamos hablando, curiosamente todos los hablantes tenemos el mismo nombre: *YO*, que es como un comodín. Todos somos *yo* y todos utilizamos el *yo* como indicación de que lo que decimos lo atribuimos a nosotros mismos. Es lo que se llama el pronombre de *primera persona*. En nuestra lengua, no es usual andar repitiendo continuamente *yo, yo, yo*…si bien hay algunos que sí lo hacen. Y no es usual porque los verbos del español tienen una terminación de primera persona *(canto, lloro, salí, iré*) que, sin que aparezca el *yo*, nos da cumplida información sobre la persona gramatical a la que el verbo se refiere. Sin embargo, en otras lenguas (inglés, francés…) sí que es obligatorio el uso continuo del pronombre equivalente a *YO (I, Je*), y ello porque estas lenguas no disponen de un sistema de terminaciones personales tan variado como el nuestro (*I work, Je pense*). Pero, en fin, eso se lo podéis preguntar a vuestros profesores de inglés o francés. Por cierto, ¿tú sabías que *Yo* viene del latín *Ego* y

que por eso a la persona que sólo piensa en ella misma (*yo, yo, yo*…) se la llama *egoísta*? Normalmente, como se ha dicho, no es necesario el uso del *yo* pero, en respuestas a preguntas del tipo *¿Quién va a venir a la excursión? Yo, sí* que lo es, precisamente para que la persona que quiere responder a la pregunta afirmativa o negativamente pueda ser claramente identificada.

Por tanto, el *yo* se refiere al que habla (el *hablante* o *locutor*) o al que escribe (*escritor, escribiente, escribano, escriba, escribidor*, ¿con cuál nos quedamos?…) y es el sujeto que codifica y emite el mensaje (*codificador* y *emisor*). Fíjate cuántas palabras tienen que ver con que alguien determinado sea el que toma la palabra en la interacción verbal.

Pero hay otra palabra comodín que también nos afecta a todos, y es el *Tú*, llamado también pronombre de *segunda persona*. El *Tú* es el nombre o la marca que todos recibimos cuando alguien se dirige directamente a nosotros. Y ocurre algo parecido a lo que decíamos sobre el *Yo*, o sea, que las terminaciones de los verbos son ya suficientes para marcar la presencia del destinatario de la comunicación y no hace falta estar continuamente *tú, tú, tú*. Lo que pasa es que en nuestra lengua se utilizan también otras formas para marcar al interlocutor de la conversación o al destinatario de nuestros mensajes. Me estoy refiriendo al *USTED*. Es una forma de *cortesía* que cada vez se utiliza menos, si bien, gracias a los hablantes de otros países que viven entre nosotros, se está rescatando su uso, uso que siempre aporta un sentido de respeto en las relaciones interpersonales, sobre todo cuando nos dirigimos a personas mayores o desconocidas. Menos frecuente es el *Vos*, aunque sabemos que también lo utilizan hablantes argentinos principalmente (*Vos andás, querés*…).

En algunas partes de Andalucía y de Canarias el *ustedes* a veces se asocia a la segunda persona ¿*Ustedes vais a quedaros*?, en lugar de ¿*Ustedes van a quedarse*? Es una *forma dialectal,* un rasgo propio de zonas en que se habla de una forma un poco diferente a como se hace en el resto. Bueno, hay también un *vulgarismo* que se escucha en algunas partes, que consiste en decir: ¿*Se vais o se quedáis*?, en lugar de *os vais* u *os quedáis*. En fin, y este otro ya casi causa risa ¿*Sus vais u sus quedáis?*

El *Tú* marca al interlocutor de la conversación, y es el oyente (*oidor, escuchador*) o el que lee (*lector*), es la persona que recibe el mensaje y lo descodifica (*receptor* y *descodificador* –aunque sabemos que los receptores y los decodificadores no tienen por qué ser personas-). También recibe el nombre de *destinatario*. En fin, ambos, hablante y oyente, se convierten en actores protagonistas del drama comunicativo y en él se van intercambiando los papeles una y otra vez.

La tercera persona es *Él* y *Ella* y con ese nombre los interlocutores nos referimos a las personas de las que hablamos, en lugar de utilizar el nombre propio, porque se conoce perfectamente a quién nos estamos refiriendo (a veces también es suficiente la terminación verbal para referirnos a esas personas: ¿*Viene*

o no?). Se completa la tercera persona con *Ello*, pero esta forma tiene otro valor del que hablaremos en otra ocasión. Se utiliza sobre todo en la lengua escrita.

Nosotros y *nosotras*, *vosotros* y *vosotras* o *ustedes*, son los *plurales* correspondientes a la *primera* y *segunda persona* respectivamente y *Ellos* y *Ellas*, los de la *tercera.* Sólo unas notas sobre el *nosotros.* Incluye, claro, al hablante y a otra persona o grupo relacionado con él. *Nosotros los españoles*, *Nosotros* –los que conversamos-. Se suele dividir en inclusivo (incluye a los interlocutores –yo + tú +él-: *Hemos llegado a Madrid*) y exclusivo (no incluye al interlocutor –yo + él + ella-: *Tú haz lo que quieras, nosotros no vamos a ir*). A mí me llama particularmente la atención ese uso en el que se reprocha algo a la otra persona como en el ejemplo ¿*Ya estamos otra vez con las mismas*?, en el que se pluraliza al destinatario del reproche.

Estas formas a las que me he referido son las formas tónicas o fuertes y señalan al sujeto del enunciado (enunciador) y al oyente, o bien se utilizan cuando el pronombre viene precedido de una preposición (con la única variante de *yo/mi*, *tú/ti*: *viene conmigo, con él, con nosotros*; *habla de ti, de vosotros, de ellos*).

Pero las referencias a las personas no se agotan en estos pronombres, la primera, segunda y tercera personas pueden ser también objeto del verbo (*me buscan*) o bien pueden verse aludidas por una segunda referencia (*yo me levanto, tu te levantas…*), es decir, cambian de vestimenta y se convierten en los llamados pronombres personales de objeto, que tienen carácter átono y forman el siguiente sistema.

Me, te, le, la, lo (se).
Nos, os, les, las, los (se).

A veces se combinan con sus equivalentes tónicas: *a mí, a ti, a él, a ella, a ello; a nosotros, a vosotros, a ellos* y *a ellas*, que son las manifestaciones de los pronombres personales, también en funciones distintas a la de sujeto, cuando les precede una preposición. No es infrecuente en español, sino más bien al contrario, decir, ***A mí me*** *gusta mucho el cine* o ***A nosotros*** *nadie* ***nos*** *ha invitado.*

En español son muchos los verbos que utilizan las dos formas (*Yo* o la terminación verbal y *me*, o *tú* y *te*). Por ejemplo *me voy, te vas, se va; me asusto, te asustas, se asusta….*

Estos usos de los personales se llaman pronominales y podemos decir que tienen una importantísima presencia en nuestra lengua. Su valor, generalmente, es reflexivo, es decir, que la acción o el proceso designados por el verbo se desarrollan en el propio sujeto –*me levanto, se lava, se ha roto*–, pero también pueden añadir un matiz aspectual al verbo –*voy, me voy*– o modificar su significado –*acordar, acordarse*–, entre otros muchos casos.

Los posesivos (*mi, tu, su*) también tienen marca de persona, además de indicar pertenencia o relación entre los sustantivos que se relacionan. De hecho se pare-

cen mucho a las personales (*me/mi, te/tu..nosotros/nuestro*…). Llama la atención la *tercera persona* (*su*) tanto del singular como del plural. Y ello porque, en español, cuando decimos *su cuerpo,* nos da igual que el cuerpo pertenezca a *Juan*, a *María*, al *perro* o a los *niños*. Bueno, no es que nos dé igual, es que a veces realmente no sabemos a quién nos estamos refiriendo (hay ambigüedad) y tenemos que añadir *el de Juan, el de María, el del perro, el de los niños*. Sin embargo, en inglés y en francés no es lo mismo, así que, ojo, tened cuidado cuando estudiéis los posesivos de esas lenguas. *Mi, tu, su –de él, de ella, de ellos*…-, *nuestro/a, vuestro/a, su* con sus respectivos plurales. Las *formas tónicas* son *mío/a, tuyo/a, suyo/a, nuestro/a, vuestro/a y suyo/a* con sus respectivos plurales. Aquí también funciona la forma de *cortesía* del usted, de manera que si a alguien lo tratamos de esa manera hemos de utilizar el posesivo de tercera persona (*Esa es su casa –de usted-*).

Vaya atracón de palabras, y de formas, me dirás. Y tienes razón. Todo esto te lo sabes al dedillo, lo sé, o al menos lo utilizas sin problemas. Pero en cada caso hay algún matiz que tenemos que retener para cuando estudiamos otras lenguas.

5.2.10. El adverbio

Hasta ahora hemos diferenciado las palabras por su forma –variables e invariables- y por su función –pueden aparecer como núcleo de un grupo más amplio o bien como modificador de ese núcleo-. También las diferenciamos por su significación –el nombre representa una clase de seres reales o imaginarios, el adjetivo una cualidad…- ¿Qué pasa con el adverbio? Para empezar, los adverbios son **palabras invariables** –casi siempre-. Pero en esto coinciden con los enlaces y conectores –preposiciones y conjunciones-, así como con algunos pronombres –*Alguien, Nadie, que*-. *Ayer, ahora, arriba, delante* siempre se escriben o se pronuncian tal cual, a no ser…que les añadamos un diminutivo que matiza expresivamente su significado –*despacio: despacito, ahora: ahorita, luego: lueguito* o *prontísimo, despacísimo*…-. Estos casos se dan con más frecuencia en los países de Centro y Suramérica.

Pero, los adverbios se definen también por su **función** –adyacente circunstancial del verbo o modificador del verbo: *Me lo comunicó ayer, Lo he encontrado aquí*-. También el adverbio puede modificar en algún caso a otro sustantivo –*calle arriba*- o al propio adjetivo –*muy* o *casi enfadado*-, o incluso a un adverbio –como en el caso de *francamente mal*-. Y ya puestos a decirlo todo, el adverbio puede aparecer como núcleo de un grupo del que dependen otras palabras: *Vive* ***cerca*** *de la casa de sus padres.* Pero, lo dicho antes: en general el adverbio modifica al verbo, de ahí su nombre.

En *Juan regresará mañana*, el adverbio *mañana* nos indica una circunstancia temporal que completa la predicación del verbo. O, en *Juan trabaja divinamente*, *divinamente* nos matiza el modo o la manera como *Juan trab*aja. Ahora bien,

hay adverbios y adverbios. *Sí* y *No* son adverbios, y normalmente se utilizan como respuesta a una pregunta o, en el caso del *no*, para negar una parte de la oración o incluso la oración completa (*Juan* ***no conduce****, Juan* ***no conduce por la ciudad****,* ***No*** *me he enfadado, Es un muchacho* ***no muy inteligente***).

Por su **significado**, los adverbios se suelen clasificar en adverbios de lugar –*aquí*-, tiempo –*ahora*-, de modo –*así*- y casi todos los que se llaman adverbios en -*mente*-, de cantidad –*mucho, demasiado, casi*-, de duda –*quizá, acaso*-.

Un capítulo aparte merecen los adverbios en *mente* que, en general, expresan la idea de manera o el modo como se desarrolla la acción del verbo –*he comido estupendamente*-. Originariamente, los adverbios en –*mente* estaban constituidos por dos palabras independientes: un adjetivo –*feliz*- y el sustantivo –*mente*-, con un significado similar a *con mente feliz*; posteriormente, la palabra *mente* se une al adjetivo en su terminación y se crea un tipo de adverbios denominado 'adverbios en –*mente*'. Pero también funcionan como adverbios las locuciones –*a trompicones, a tontas y a locas, de golpe y porrazo*-, que forman un todo con varias palabras que aparecen inmovilizadas y tienen un significado global. Hay ocasiones incluso en que esas palabras solo aparecen en las locuciones, no tienen vida independiente –*A trancas y barrancas*-.

Otra forma de expresar el modo es con los llamados adjetivos inmovilizados: *María habla* ***alto***. Fíjate en la diferencia con *María es alta*; en el primer caso, *alto* no concuerda con *María,* por eso se le llama adjetivo inmovilizado. No tendría sentido decir *María habla alta*. Pues bien, por eso es realmente un adverbio.

Tenemos otra clase de adverbios, los *adverbios de discurso*, que no expresan una circunstancia sino que relacionan el enunciado con la persona que habla.

El hablante nos dice si asume o no el contenido de lo que dice y toma sus distancias respecto a lo que dice, o se compromete con ello, mediante diferentes medios: medios léxicos -*dudar, estar seguro*-, gramaticales -la forma condicional del verbo: *me gustaría*- o gráficos –comillas, paréntesis-. Entre estos medios, unos de los más utilizados son precisamente los adverbios o expresiones llamadas modalizadoras: *Afortunadamente, Por suerte.*

Su comportamiento formal es el formar inciso (suelen ir entre comas) y tener cierta libertad de posición. Hay varios casos o ejemplos: *francamente*: no confundir *Francamente, es tarde*, con *Es francamente tarde,* que tienen un verbo de enunciación sumergido –*francamente, es tarde* equivale a decir *es tarde, lo digo con franqueza*-; *probablemente*, *ciertamente*, que tienen una relación directa con el enunciado -el adverbio pasa a adjetivo: *es cierto, probable: ciertamente eso no ha sido así*- equivale a *es cierto que eso no ha sido así*-; están también los adverbios en función de marco *legalmente, moralmente, culturalmente hablando*.

En resumen, los adverbios en –*mente* son una clase especial, y no sólo por su forma sino también por las variadas funciones que realizan y por el matiz significativo que aportan, puesto que pueden tener que ver con: la actitud

del hablante -*sinceramente*-, el modo, -*probablemente*-, la evaluación de un hecho –*lamentablemente*-, la impresión -*sorprendentemente*-, la forma como se dice –*detalladamente*-; los hay que restringen el alcance de lo que se dice: *geográficamente, culturalmente*, sin olvidar *precisamente*, cuya principal función es la de focalizar una parte del enunciado –*Estaba pensando precisamente en eso*-.

La negación es un caso aparte y merece un tratamiento especial. De momento, su comportamiento en español es diferente al que se produce en otras lenguas –sobre todo en el caso de la doble negación- y, además, sólo dispone de una forma –no se diferencia entre la negación verbal y la negación discursiva (*ne…pas, non*; *not, no*)-.

En cuanto a la doble negación, hay que tener cuidado sobre todo cuando estamos estudiando inglés. Ya en matemáticas, y en lógica, se dice que la doble negación afirma. Y es verdad. En inglés siguen un esquema parecido y no admiten generalmente la doble negación. En nuestro caso sí es posible –*No quiero nada*-, si bien habría que buscar las causas de este comportamiento, pero eso ahora no nos interesa.

La marca de la negación en español es el *no* y palabras como *jamás*, *nadie*. También expresiones como *En mi vida, En absoluto*. La negación no expresa lo opuesto a la afirmación sino la privación de la relación semántico-sintáctica que se deriva de la afirmación. Algo *no caro* no implica necesariamente algo *barato*. La negación puede ser total (con una o dos marcas de negación *No saluda, No saluda a nadie*) y parcial, cuando solo afecta al sujeto, al complemento, a un segmento de la oración. (*Quiero cerveza sin alcohol, Juan no conduce por la ciudad, Nadie se ha enfadado, Es un muchacho no muy inteligente*). Hay expresiones que sólo son posibles en contextos negativos (*aún, en absoluto, la menor idea*). También ejemplos de pérdida de significado como: *No me digas, No creo que*, en los que tales expresiones han perdido el valor de negación.

En cuanto a la *afirmación*, su forma es *sí* o *también*, pero, como ocurre con la negación, habitualmente, en el discurso, utilizamos otras fórmulas para dar nuestro asentimiento: *vale, de acuerdo, ok, bueno, claro, ajá, por supuesto, sin duda.* Las expresiones negativas que utilizamos en el discurso suelen ser algo más crudas: *ni hablar, una porra*…(tú sabes algunas más, ¿verdad?).

Bueno, ya el colmo de los colmos es cuando el *sí* significa *no* o al revés. En estos casos, la entonación es la clave del asunto. *¿Me prestas mil euros? Sí, te voy a prestar un millón.*

En la negación se basa una figura llamada *lítotes,* que es una negación atenuada –se niega lo contrario de lo que se quiere afirmar-. Por ejemplo, si has hecho un examen y este ha sido ***difícil***, con frecuencia, a la pregunta de *¿Qué tal el examen?* respondemos: *Pues* ***no*** *ha sido* ***fácil****, ¿sabes?*

La negación, la negación. Hay personas que siempre la tienen en la boca. *¿Puedo…? No*. Negar, ser negativo, ser positivo. Son expresiones que resumen actitudes ante la vida. Desde luego, hay que procurar ser esto último. Positivo.

5.2.11. Las preposiciones y las conjunciones

Hay palabras, decíamos, que tienen fuste, cuyo significado se aprecia como bien definido –*mesa, hombre, amar, feliz*-, y palabras que parece que no significan mucho o cuyo significado no es muy preciso que digamos. Suelen ser palabras más bien cortas, con poca sustancia en la mayoría de los casos. Normalmente, su función es la de relacionar, poner en contacto o introducir en el discurso palabras o frases que desempeñan un papel en la secuencia lingüística (*La casa* ***de*** *Pablo, Vino* ***con*** *su hermano*...). Estoy hablando de las preposiciones (*a, ante, bajo*…) y de las conjunciones (*y, ni, o, porque, aunque, si*…).

A. *Las preposiciones.* Ahora nos vamos a centrar en las primeras. Y, en fin, eso de que su significado es pobre, o no es muy importante, vamos a dejarlo. Solo tenemos que fijarnos en los ejemplos de antes (*de* indica pertenencia y *con* significa compañía). ¿Significa lo mismo *con* en *Operó con dos auxiliares, con cuidado, con bisturí eléctrico* o *con mascarilla*? Parece que no, porque, claro que las preposiciones significan. Hay unas, las que se llaman perfectas o llenas, que son las que sitúan básicamente en el espacio o en el tiempo el sustantivo al que preceden (*desde, tras, ante, bajo, sobre, hacia, contra, para, hasta*…). Hay otras que, aunque tienen un significado genérico, son más polivalentes (*a, de, en, con, por*). Estas últimas son las que normalmente aparecen regidas por los verbos para introducir sintagmas regidos (*arrepentirse de, contar con, dedicarse a, sufrir por*…).

Están también las llamadas locuciones, a ellas nos hemos referido al hablar de los adverbios (grupo de varias palabras inmovilizadas: adverbio más preposición: *encima de*, *alrededor de*; preposición, nombre y preposición: *en compañía de*…) que funcionan igual que las preposiciones –rigen a un nombre- y a cambio son más precisas en su significación. Poner algo *sobre* la mesa equivale a poner algo *encima de* la mesa, pues bien, en el primer caso se utiliza una preposición propiamente dicha (*sobre*) y en el segundo una locución formada por adverbio y preposición (*encima de*). El uso de la locución está más generalizado, entre otras razones porque el adverbio es autosuficiente desde el punto de vista significativo –*Pon eso encima*- cosa que no puede ocurrir en el otro caso –*Pon eso sobre*-.

Las locuciones prepositivas más usuales son:

detrás de (tras)
encima de (sobre).
acerca de (sobre).
en contra de (contra)
debajo de (bajo)
delante de (ante)

El grupo de las preposiciones que se llaman vacías no se suele corresponder punto por punto con las preposiciones de otras lenguas. Sólo tenemos que tomar como ejemplo el uso de la preposición *en*. En inglés es diferente la preposición para indicar *Tus calcetines están en el cajón –Your socks are in the drawer-*, que *Charles está en el trabajo –Charles is at work-* o *estar en calma –to be calm-* y así muchos más ejemplos. En español *se depende de*, en inglés *depends on.*

De la clásica lista de preposiciones que se aprenden desde pequeño hay dos que apenas se utilizan –*cabe* y *so-*. La primera está en desuso y significaba *junto a*; la segunda, que significa *bajo* o *debajo de*, también está en desuso pero aun así aparece en algunas expresiones relativamente frecuentes como *so pena de* o *so pretexto de*. También la podemos encontrar en la derivación de palabras como *soterrar* o *socavar*

Existen otras preposiciones que no se encuentran en la lista clásica. Son preposiciones nuevas. Helas aquí:

Preposición	**Significado**	**Ejemplo**
Vía	*por medio de (por)*	*El tren va a Vigo vía Palencia*
Durante	*tiempo (en)*	*Me divierto durante las vacaciones*
Mediante	*por medio de (por)*	*Lo conseguirás mediante el trabajo*
Pro	*en defensa de (por)*	*Sorteo pro viaje de fin de estudios*

Finalmente, terminaremos con los que consideramos errores más usuales en el uso de las preposiciones.

A por ellos, oé. Se dice que no pueden aparecer dos preposiciones juntas, pero, claro, hay usos, como el eslogan de la selección de fútbol, que ya se han generalizado y la norma los acepta. Pasa también con *de entre* y otros casos y, la verdad, hay que reconocer que la unión de las preposiciones aporta un matiz significativo diferente.

Algo parecido ocurre con la norma de que la preposición *a* no se puede usar como complemento de otro sustantivo. *Avión a reacción*: avión de reacción, avión por reacción; *cuestiones a tratar*: cuestiones por tratar; *problemas a resolver*: problemas por resolver; *camisa a rayas*: camisa de rayas. Yo, sin embargo, no tengo muy claro que sean usos repudiables por más que se diga que son galicismos.

Un caso que, desde luego, chirría bastante más es ese de *Contra más lo intento menos lo consigo*.

Prevengo también de usos como:

Pedro está detrás tuyo *está detrás de ti*
Se puso delante mía *delante de mí*
El libro está debajo tuyo *debajo de ti*
Encima, enfrente (*encima* o *enfrente tu casa*).

B. *Las conjunciones*

Las conjunciones también tienen, como las preposiciones, función relacional, es decir, actúan como elementos de unión entre segmentos de palabras. Antes hemos visto las expresiones –preposiciones- que generalmente relacionan grupos de palabras o sintagmas. Pero, por otro lado, tenemos las palabras que no relacionan nombres o pequeños grupos de palabras sino oraciones completas: *que, y, o, porque*. Estas, la verdad, tienen un significado más discursivo –relacionan hechos o ideas-: unir, plantear dos opciones, poner un obstáculo u objeción, expresar una condición, relacionar temporal o espacialmente. Por eso, son las que aparecen en las oraciones que se llaman compuestas.

Hay conjunciones que están especializadas en la coordinación (*y, ni, o, pero, mas*) y que, como se explica en el apartado de la oración compuesta, significan diferentes matices. Las hay especializadas en la subordinación (*que* en las sustantivas; *aunque*, *si, porque, pues*…en las adverbiales de implicación lógica). Y, cuando es necesario, se utilizan las locuciones conjuntivas, normalmente compuestas por un adverbio o una preposición más la conjunción *que* o la preposición *de* (*antes de que, mientras que, para que, desde que, hasta que, puesto que*…), que también sirven para establecer los matices necesarios que expresan las relaciones entre oraciones. En estos niveles, la locución (unión de varias palabras) es un recurso harto frecuente. En el apartado de la oración compuesta se insiste en estas cuestiones.

5.3. El nivel de la oración

5.3.1. El grupo de palabras (sintagma)

Nos toca en este momento abordar el nivel sintáctico, es decir, el nivel que se encarga de estudiar las modalidades de combinación de las palabras en unidades de nivel superior. (No olvidemos que *syntasso,* en griego, significa combinar, poner orden). Partiendo de que la lengua es lineal, que un elemento va detrás de otro, la misión de la sintaxis consiste precisamente en deslinealizar, en encontrar una estructura en esa serie de elementos que aparecen en el mismo plano. Inmediatamente nos encontramos con que esos elementos se estructuran en forma jerárquica y se pueden descomponer en constituyentes inmediatos. Pues bien, la unidad de análisis de la sintaxis no es otra que el *sintagma* definido ***como un conjunto de elementos gramaticales relacionados susceptible en bloque de asumir, dentro del nivel jerárquico superior, la oración, una función.*** Vamos a explicarlo más claro.

Cuando hablamos, o escribimos, tendemos a agrupar las palabras unas con otras, vamos formando pequeños bloques que se caracterizan por tener un significado conjunto y por desempeñar una determinada función dentro

de la oración. A esta agrupación antiguamente se le llamaba frase, más tarde grupo y también sintagma. Da igual, lo importante es que cuando emitimos un enunciado lo normal es que las palabras más indefensas busquen acomodo junto a otras más fuertes e importantes. *Los alumnos de teatro representaron la casa de muñecas.* Hagamos la prueba. ¿Dónde cortamos para formar el grupo? Está claro, nos salen dos grupos: *Los alumnos de teatro* y *representaron la casa de muñecas* y, si me apuras, este último grupo también lo podemos subdividir en *representaron* y *la casa de muñecas*.

Esos grupos o frases suelen formar una unidad mayor que es la oración, pero también pueden aparecer solos en nuestra interacción comunicativa. Y pueden ser de muy diferentes clases: una interjección, *ay*, un sintagma como *mi ex, marchando*, yo qué sé –*las aladas almas de las rosas del almendro de nata*-. Menudo sintagma utiliza M. Hernández en un soneto.

De manera que lo más frecuente es que se agrupen unas palabras con otras para desempeñar una función en el seno de la oración. Y esa función viene determinada por el tipo de palabra que actúa como principal –de la que el grupo recibe el nombre- y por la estructura general del grupo. De manera que tenemos: grupos nominales –*los* ***alumnos*** *de teatro,* ***casa*** *de muñecas, una* ***jaula*** *vacía, una* ***novia*** *que no te mereces*-, verbales –***representaron*** *la casa de muñecas de Ibsen,* ***está*** *cansado*-, adjetivales –***difícil*** *de estudiar- y adverbiales –****lejos*** *de la ciudad*-.

Los grupos nominales a su vez pueden ir precedidos de una preposición, lo que les habilita para el desarrollo de determinadas funciones sintácticas –viene ***de*** *la ciudad*, se encontró ***con*** *tu amigo, el regalo es* ***para*** *Luis*-.

No me voy a meter con todo este mundo porque parece un tanto complicado. Solo quiero que sepas que, aunque las palabras vengan una detrás de otra, nosotros tenemos que agruparlas con las que forman un conjunto significativo.

En el grupo nominal, el nombre, que es el núcleo –*casa*-, puede verse modificado por delante –artículo y determinativos: ***mi*** *casa*- o por detrás –adjetivo, otro nombre con o sin preposición, una oración de relativo: *mi casa* ***paterna****, mi casa* ***de campo****, la casa* ***que he comprado***-, busca más ejemplos en las frases mencionadas antes.

En el grupo verbal, el verbo puede necesitar una complementación para tener sentido, o no. En *El tiempo vuela* no hay complementación, en tanto que en *Junio está siendo muy lluvioso* o *Este verano viajaremos a Grecia con unos amigos* ocurre justo lo contrario.

Hay otros grupos de palabras –frases- que están formados por elementos a los que les gusta ir casi siempre juntos y que responden a criterios de otra índole (fraseología, colocaciones, idiotismos, etc.). Este fenómeno es muy peculiar y no tiene directamente que ver con lo que acabamos de explicar.

Anda ya, menos mal, ni hablar, la de fresas que cogimos, lo tonto que es.

5.3.2. La oración. El sujeto

En nuestras conversaciones diarias utilizamos distintas fórmulas para comunicarnos unos con otros. Expresiones o frases hechas: *Hola, Hasta Luego, ¿Qué tal?* Con frecuencia, estas frases las acompañamos de gestos y otros signos que no son verbales. Pero si queremos expresar algo de más fuste, más complicado, entonces sí que tenemos que utilizar frases más largas: *¿Sabes qué? Pues, mira, que resulta que esta mañana, al venir a clase me he encontrado…bla, bla, bla*. La fórmula que desde pequeños vamos aprendiendo para estos casos recibe el nombre de *oración*. Mientras no se demuestre lo contrario, la oración es la mejor fórmula que nos proporciona la lengua para expresar nuestros sentimientos *(Qué contento estoy!),* para transmitir información (*Hoy no tenemos clase de mate*) o para pedir o solicitar algo (*Juan, ¿Me puedes prestar diez euros?).* Y no digamos si nos comunicamos por escrito. Ahí sí que la oración es la fórmula estrella en general. La imprescindible. Pues bien, por todas estas razones se entiende que el estudio de la oración sea muy importante en el aprendizaje de la lengua.

Si tenemos una serie de expresiones concretas, ¿cómo se diferencia la que es oración de la que no lo es? Muy fácil: tiene que tener sentido lo que mediante ella se dice (*María se levanta tarde*) y tiene que tener como mínimo un verbo en forma personal (es decir, que tenga desinencia de persona, que no sea sólo un infinitivo, un gerundio o un participio, en el ejemplo anterior el verbo *levant-a* tiene desinencia de tercera persona). *A callar*, por ejemplo, no es una oración, *marchando una de gambas,* no es una oración, aunque tengan sentido (ya sabemos que hay muchas frases, palabras sueltas que pueden ser enunciados con sentido, pero no son necesariamente oraciones). Como mínimo, la oración ha de tener un verbo conjugado (*Llueve*), casi siempre, otro elemento que lo acompaña (*Juan escribe*), frecuentemente otros elementos que precisan más la significación del verbo (*Juan escribe una carta todos los días en la biblioteca)* y así sucesivamente. Lo que expresa el verbo conjugado junto con los grupos de palabras que lo acompañan se llama **Predicado** (*escribe una carta todos los días*); de quien se predica, de quien se dice todo eso, es el **Sujeto** (*Juan*). Y ya hemos dado con los dos pilares sobre los que se construye la oración.

El peso fuerte, desde luego, lo lleva el predicado, y de él hablaremos en otro apartado, hasta el punto de que en nuestra lengua el sujeto puede venir expresado por el mismo verbo (las personas verbales: *¿Te v**as**?, me v**oy**, vuelv**o** enseguida*), sobre todo cuando el que habla lo hace de él mismo (*Yo*) o de su interlocutor (*Tú).* La tercera persona es más complicada, y cuesta más identificarla, sobre todo cuando no hablamos de personas concretas (*María no se ha levantado*) o de cosas concretas (*La mesa es pequeña*) sino de cosas más generales (***Estudiar los fines de semana** me resulta muy difícil*), pero, bueno, en general, de lo que se habla es el sujeto y lo que se dice del sujeto es el predicado. Y las

dos partes de la oración –sujeto y predicado- han de estar de acuerdo (**concordar**) en **persona** (primera, segunda o tercera) y **número** (singular o plural). *Me voy, Los niños no se han levantado, vuelve enseguida, Estábamos muy cansados…* Analiza y verás cómo ocurre así.

Fíjate, cuando tengas duda a la hora de localizar el sujeto, utiliza la prueba de la conmutación (¿Sabes lo que es un conmutador, verdad? Todos los días lo manejas en tu casa. Es como el interruptor de la luz. *Zas*, le das, y se apaga la luz, *zas*, le das, y se enciende). Pues bien, algo parecido ocurre con la prueba de la conmutación. Atiende a este ejemplo: *A mí me gusta mucho la playa*. ¿De quién se habla? De *mí*. ¿Qué se dice? *Que me gusta mucho la playa*. Entonces el sujeto es *a mí me*. Y no te falta razón en lo que dices, pero, ¿están esas dos partes de acuerdo en número y persona? Ahora, hago la prueba de la conmutación: Si cambio *me* a *nosotros* ¿cambia el verbo (se enciende la luz)?: *A nosotros nos gust**a** la playa*. Pues no. Si cambio a segunda persona del plural: *A vosotros os gusta la playa*, pues tampoco. Si en lugar de *la playa* –singular- digo *las olas* –plural-, ¿cambia el verbo? *A mi me gust**an** las olas*. Está claro: el sujeto en español es *la playa*, aunque no sea de lo que se está hablando. Decía que en el fondo tienes algo de razón cuando señalas el *me* como sujeto, porque los ingleses dicen *I like* y los franceses *J'aime* (es como si dijeran *yo gusto la playa* o *yo gusto las olas*) y ponen de acuerdo de quien se habla –*yo*- con el sujeto gramatical –*yo*: primera persona-. También en español lo hacemos las más de las veces, pero no precisamente en ejemplos como los anteriores.

De manera que, resumiendo, el sujeto es aquello de lo que se habla, y ha de concordar en número y persona con el núcleo del predicado –el verbo-.

También se dice con frecuencia que el sujeto es el que realiza la acción del verbo, pero, claro, el problema es que no todos los verbos expresan acción como ocurre en el ejemplo *Juan ha lanzado la pelota a la calle*; hay algunos que lo que indican es justo lo contrario, pasividad –*La habitación tiene mucha luz, Mi amiga se ha quedado en casa*- y otros, evolución o proceso como ocurre con determinados sujetos –*La maceta se ha secado*-. Por esta razón habrá sujetos *agentes* –los que realizan la acción-, *experimentadores* –los que soportan un proceso- y *pacientes* –sobre los que recae determinada actividad-.

Y otra cosa, lo habitual es que el sujeto vaya en primer lugar, aunque esto tampoco es una regla infalible en español y sí más rigurosa en inglés.

Entonces, me dirás, ¿en qué quedamos?, ¿qué es el sujeto? Pues mira, hay un sujeto fetén –concuerda con el verbo, va en primer plano y es agente: *Los niños juegan a la pelota*- y sujetos que no son tan completos porque, o no concuerdan con el verbo –*Mi infancia **son** recuerdos de un patio de Sevilla*- o no van en primer plano –*En Murcia la temperatura es primaveral*- o no son agentes –*La casa tiene cuatro habitaciones*-.

Pero, ¿puede haber casos en que no aparezca el sujeto? Pues claro que sí, por varias razones, o porque es muy difícil encontrar algo que protagonice lo

que el verbo significa, o porque se tiene especial interés en ocultar al responsable de la acción del verbo. Fíjate en los siguientes ejemplos: *Está lloviendo, Hace frío, Hay naranjas, Era muy tarde*. Por más que le doy vueltas no encuentro ningún elemento que pueda ser sujeto. (Eso sí, el verbo está en tercera persona y por lo menos hay un signo gramatical que lo representa, de ahí que en otras lenguas coloquen *It, il* o *there*).

También el reflexivo *se* expresa impersonalidad, en el sentido de desconocimiento de quién es el agente del verbo (*Se come muy bien aquí, Se compra oro, Se ha roto el vaso*). En los dos primeros ejemplos el sujeto es indeterminado, pero en el tercer caso es desconocido y puede ser producto de la pillería del hablante. Imagínate que estás en la cocina y tu madre escucha que se ha roto un vaso. *¿Qué ocurre?*, te pregunta. *Nada, que se ha roto un vaso. ¿Se ha roto o lo has roto?*, puede que te respondan. He ahí la cuestión.

Más curioso es el uso de la tercera persona del plural (*Han dicho en la tele, me han comentado*…). Es la fuente del rumor y algunos la utilizan como argumento de autoridad. Pero, alguien tendrá que decir las cosas, en la tele o donde sea, no vale que demos crédito a lo que escuchamos o leemos, y sobrevaloremos porque sí lo que se dice o comenta en la radio, el periódico o la televisión. Te aconsejo que intentes pasar estas estructuras al inglés o el francés, verás cómo ellos lo entienden de otra manera.

Otro tipo de impersonalidad tiene que ver con el uso de la segunda persona de singular (*Puedes contar los amigos de verdad con los dedos de la mano, Me siento como cuando descubres que te han engañado*) o del indefinido *uno* (*Uno no sabe a qué atenerse*). En realidad lo que se consigue con estos usos es que el hablante se distancie de lo que dice al involucrar virtualmente a un destinatario en segunda persona. También las oraciones impersonales de infinitivo (*Hablar con la boca llena es de mala educación, Conviene olvidarse de los problemas*…) indican un tipo de sujeto indeterminado y se utilizan frecuentemente con el objetivo de incluir a todo el mundo en la significación del verbo.

5.3.3. La oración. El predicado

Con la oración, yo puedo representar los acontecimientos del mundo. Las oraciones son como una historia condensada: *Juanito llora*, ¿qué llora? *La desaparición de su caniche*, ¿qué ha pasado? [*Estábamos] en el monte* [*y de pronto*…]. *Juanito llora la desaparición de su caniche en el monte*. Como en otras ocasiones se ha explicado, el verbo que encarna el papel de predicado puede ser autosuficiente en cuanto a lo que significa, se basta solo (*Juan se ha caído*) o puede necesitar algo más para completar su significado (*He recibido…una carta. Cuento con…tu ayuda. Andrés reside…en La Alberca*). Son los **complementos obligatorios** –en este caso directo, de régimen y circunstancial respectivamente- sin los cuales el significado de la oración se queda incompleto. En algunos casos,

el verbo puede ir acompañado de otros **complementos no obligatorios** –indirecto, complementos circunstanciales-. Distinguir los obligatorios de los no obligatorios es muy fácil. Omite el complemento a ver si tiene sentido el verbo sólo. En los ejemplos que he puesto observarás que la oración se queda coja (*He recibido, Cuento con, Andrés reside*). No ocurre igual en *Juan se ha bañado [en la piscina] [sin flotador].* Aquí sí puedo prescindir de los complementos.

En definitiva, la oración responde al esquema de las seis *w* en que se articula una crónica o noticia periodística. El *quién* es el sujeto, el *qué* es la predicación propiamente dicha con los complementos obligatorios. El *cómo*, el *dónde*, el *cuándo* y el *por qué* en realidad tienen que ver con los que tradicionalmente se llaman complementos circunstanciales. Veamos un ejemplo: *Juan se ha bañado en la piscina sin flotador*. Quién: *Juan*. Qué: *Se ha bañado*. Dónde: *En la piscina*. Cómo: *Sin flotador*. Cuándo: *Hoy, esta mañana, esta tarde*. Por qué: (Se supone que) *tenía calor.*

Hay unos predicados especiales que tienen como núcleo verbal a los verbos *ser* y *estar,* son los llamados verbos *copulativos*. Estos verbos se caracterizan porque apenas significan algo y sólo sirven para unir, por lo que necesitan un adjetivo o un nombre para completar el papel de predicado (*María es [guapa], María es [la alcaldesa]* o *La mesa está [vieja]*). Ese adjetivo, o sustantivo, se llama **atributo** y, junto con el verbo *ser* o *estar,* forma lo que se llama el **predicado nominal.** El conjunto de la oración recibe el nombre de oración **atributiva** o **copulativa.**

Los verbos *ser* y *estar* comparten el rasgo de ser copulativos, pero son bastante diferentes en cuanto a su significación. Aunque no es una idea incontestable, se dice que *ser* indica esencia y atemporalidad –que una cosa es para siempre-, y *estar,* existencia y temporalidad –que es algo circunstancial, que puede cambiar-. Me explico: valora tú mismo la diferencia entre *María es alta* y *María está alta; La comida es cara* o *La comida está cara; Luis es feliz* o *Luis está feliz*. Esto hace que, si queremos trasladar estos matices a otras lenguas tendremos que tener mucho cuidado, porque no todas presentan esa distinción entre verbos copulativos. Esos matices los expresan de otra forma. A veces se produce incluso un cambio de significado: *María es buena/ María está buena*; *Juan es negro/ Juan está negro.*

A medio camino entre las estructuras atributivas y las predicativas se encuentran los llamados *predicados mixtos*. El verbo tiene significado pleno, pero introduce un elemento referido al sujeto (o al CD): *Los viajeros llegaron cansados*. Es una especie de atributo de verbo predicativo que recibe el nombre de complemento predicativo o adyacente atributivo.

5.3.4. La oración compuesta

Hablamos de oración compuesta generalmente cuando aparecen agrupados dos predicados, con su núcleo verbal correspondiente, formando una uni-

dad sintáctica independiente con sentido completo. Esta agrupación se puede producir de tres maneras:

1. *La yuxtaposición*. Es la forma primaria de conectar oraciones, frecuente, sobre todo, en la conversación espontánea: *Estás castigado. No has trabajado bastante.* Los niños, que desconocen el valor de los nexos, se limitan a colocar, una junto a otra, estructuras que describen su capacidad de comunicación ligada a la experiencia inmediata. *No quiero más. Quema.* La relación semántica que se establece entre las dos oraciones es producto del sentido, no de ningún nexo que la exprese. En los ejemplos anteriores es fácil apreciar una relación de causa-efecto, sin embargo, en ejemplos como *Ha cenado muy bien, ahora se va a la cama*, la relación es más parecida a la que se establece mediante la coordinación.
2. *La coordinación.* Podemos plantear un tipo de relación que yo llamo igualitaria, o casi, porque las dos oraciones que relacionamos pueden tener sentido completo por sí mismas: *No te castigo, pero tienes que trabajar más, O te pones a estudiar ahora o no sales.*
3. *La subordinación.* Puede ocurrir que una de las oraciones que integra la oración compuesta esté en relación de dependencia sintáctica con respecto a la otra: una oración funciona como lo haría un sustantivo: *Me alegro de que vengas –de tu venida-*, y lo notamos porque lleva un *que* delante; o como un adjetivo: *La casa que han pintado de amarillo –pintada- es muy antigua*, y lo notamos porque lleva un pronombre relativo delante; o como un adverbio o circunstancial: *Cuando regreses –a tu regreso-, hablamos-* y lo notamos porque va de esa manera precedida.
   Pero hay otras oraciones que son lo que se llama interdependientes, es decir, que se necesitan mutuamente para expresar un sentido completo. Esta relación también se conoce como de **subordinación:** son las que expresan una condición, una causa, finalidad, oposición o consecuencia: *Si bebes, no conduzcas*.

Todo esto parece algo complicado, pero conviene conocerlo, no tanto para dedicarnos a analizar oraciones como para saber expresar nuestras ideas y organizar nuestros argumentos. Y es en el campo de la escritura donde podemos aplicar mejor estos conocimientos.

Pues bien, la **coordinación** por antonomasia es la *copulativa*: mediante el nexo *y* –o su correspondiente negativo *ni-* relacionamos elementos lingüísticos, adicionando sus significados, o mejor, relacionamos y conectamos acontecimientos, en diferentes niveles: la palabra o el sintagma (*Juan y Luis, fresa y chocolate*); la oración (*Me he levantado a las ocho y me he ido a trabajar*); el discurso: esa *y* que en el uso oral reiteramos insistentemente cuando contamos algo (*y entonces… y… y…en fin*). Recuerdo, por cierto que en la escritura esa repetición no es precisamente conveniente, a no ser que la hagamos por razones

de estilo (esta figura recibe el nombre de polisíndeton). Al conectar diferentes ideas o acontecimientos es muy frecuente que entre las oraciones que componen la oración copulativa se establezcan relaciones de causa-efecto como en *Piensa mal y acertarás; Se quedó embarazada y se casó.*

Otro tipo de coordinación recibe el nombre de *adversativa.* Los nexos *pero, mas, sin embargo, aunque, sino…*nos indican que una oración matiza, por no decir cuestiona, el significado de la otra. *Me ha gustado mucho la película, pero…ha sido excesivamente larga.* La mera presencia del *pero* nos aporta esa información, de hecho esta partícula puede tener estatus de sustantivo (*No me puso ningún pero).* Ni que decir tiene que el nexo *mas* se utiliza sobre todo en la lengua escrita, y en particular en la lengua literaria –*polvo serán mas polvo enamorado*, dice Quevedo-. Las adversativas, la verdad, parecen casi subordinadas, y algunos así las consideran. Pensemos que el nexo *aunque* es sobre todo típico de las que se llaman subordinadas concesivas.

La coordinación *disyuntiva*, finalmente, plantea la necesidad de elección entre dos opciones y no parece ofrecer mayor dificultad (*O lo tomas o lo dejas*), aparte de tener también valor explicativo (*El cine o séptimo arte*).

Las coordinadas *explicativas* se relacionan con la presencia de nexos como *o sea, es decir, a saber*: *Quiero que os portéis bien, es decir, que dejéis de hacer tonterías*.

Las *distributivas*, finalmente, con nexos más formales como: *ya…ya, bien…. bien*; o más coloquiales, *estos….aquellos, unos…otros,* relacionan de forma correlativa diferentes eventos o situaciones: *Unos jugaban al tenis, otros cuidaban de los niños*. No todos los gramáticos entienden como coordinadas estas dos últimas clases de oraciones.

Hemos visto la yuxtaposición y la coordinación. Queda referirnos a la **subordinación** o fenómeno que consiste, como ya hemos avanzado, en que una estructura oracional (sujeto-predicado) o construcción no personal (con infinitivo, gerundio o participio) desempeña una función sintáctica dentro de otra oración que recibe el nombre de oración principal. Este es el caso de las sustantivas, adjetivas y adverbiales propias. Dentro de las adverbiales existe un tipo de oraciones subordinadas que expresan una relación lógica (causa, condición, consecuencia...) con otra oración, tal como adelantamos al principio. Son las oraciones adverbiales impropias o de implicación lógica. Presentamos a continuación un resumen de estas oraciones junto con los principales nexos que se utilizan.

En cuanto a las subordinadas, generalmente se agrupan en tres grandes bloques:

Las ***sustantivas.*** Una oración o construcción de infinitivo desempeña la función de un sustantivo. Sobre todo, la función de sujeto: *No le gusta [que le griten]. No le gusta [gritar];* la de complemento directo, con verbos de lengua, de pensamiento, de percepción, de deseo, de mandato, pero en general todos

los transitivos: *Le dijo [que estaba prohibido fumar], Pensaba [que todos los partidos eran iguales]*; y la de complemento con preposición: *Se queja [de que no le haces caso], Las autoridades sanitarias insistieron [en inspeccionar el despacho del director]* –complemento de régimen-; *No tengo ganas [de que vengas (de ir)]* -complemento el nombre-; *Estoy harto [de decírtelo (de que me lo digas)]* - complemento del adjetivo-.

El nexo principal es *que*, pero también tenemos *si –No sabe si podrá ir a la conferencia-* o cualquier partícula interrogativa –*Me ha preguntado dónde estaba el centro de la ciudad-*. Dos problemas: el *dequeísmo*, cuando se introduce una *de* en construcciones transitivas que no lo requieren (hay quien dice: **Pienso de que vamos a ganar el partido*, y el *queísmo*, cuando se omite la preposición en construcciones que sí la requieren (**Tengo la convicción que la victoria es nuestra).*

Las ***adjetivas***. El pronombre relativo (*que, cual, quien, cuyo*) suele sustituir a un sintagma mencionado antes para evitar su repetición, es el antecedente: *La casa que me he comprado está muy cerca de la plaza*. De esta forma se estructura lo que en lengua llamamos recursividad (puedo estar incrustando información indefinidamente): *La tía de mi madre, que vive en Valencia, que se acaba de separar, que trabaja…*Si no hay antecedente y se produce la llamada sustantivación (*el que…*) el relativo puede sustituir o bien a un referente presente en el contexto –*Enséñame lo que has comprado-* o bien a referentes indeterminados (*cosa, persona*) de manera que estas construcciones han de adaptarse en caso de traducción a otras lenguas: *Quien tenga algo que añadir puede hacerlo ahora, Lo que hagas está bien.*

También los adverbios relativos –*donde, cuando, como-* actúan como nexos relativos –*el lugar donde, el lugar en el cual*; *la forma como, la forma según la cual…-*.

Las ***adverbiales propias.*** Estas oraciones funcionan como complementos circunstanciales de lugar, tiempo o modo –*donde, cuando* y *como-*. En el caso de las de tiempo pueden expresar anterioridad –*antes de que-*, simultaneidad –*mientras-* o posterioridad –*después que-*. También incluimos en este grupo las comparativas de igualdad –*como, tan, lo mismo que-*, de superioridad –*más que-* y de inferioridad –*menos que-*. Las construcciones de gerundio habitualmente presentan valores de tiempo o de modo o ambos a la vez: *Me lo encontré cruzando la calle, Se marchó amenazando a los asistentes.*

Lugar: *Los ceniceros estaban guardados donde nadie pudiera verlos*

Tiempo: *Respóndeme cuando yo te pregunte. No había colillas en ellos cuando nos multaron.*

Modo: *Aterriza como puedas. No encontraron a nadie fumando.*

Comparativas: de igualdad (*tan...como*), de superioridad (*más...que*) o de inferioridad (*menos...que*): *Mi casa es tan grande como la tuya.*

Las ***adverbiales impropias* o *de implicación lógica***. Generalmente plantean una relación de causa-efecto. Se distinguen las siguientes clases:

- Las *causales* expresan una causa real –*Ha sacado buenas notas porque ha estudiado mucho*- y la causa de la enunciación –*Está durmiendo, porque no responde*; lo deduzco porque no coge el teléfono, es decir, por una información que aporta el contexto de enunciación-. Los nexos más frecuentes son: *porque, pues, ya que, que, como.*
- Las *consecutivas* expresan la consecuencia que se desprende la oración principal. Las hay intensivas y no intensivas: *Ha comido tanto que por poco revienta, Estoy cansado de esperar, así que me voy*. Los nexos más frecuentes son: *tan…que, así que, en consecuencia, luego* -no el adverbio que equivale a después, sino el de *Pienso, luego existo-*.
- Las *finales* expresan el propósito de una acción o finalidad se supone que consciente: *Lo hace por fastidiar. Los guardo para acordarme de mi juventud.* Los nexos: *para, por, a fin de*.
- Las *condicionales* expresan condición o hipótesis –prótasis- con respecto a la principal –apódosis- y se dividen en *reales* –en indicativo, la condición es necesaria: *Si se va la luz el aire deja de funcionar-*, *potenciales* –con indicativo y subjuntivo, la condición es posible: *Si me toca/tocara la lotería me meto/metería en un piso-* e *irreales* –siempre en subjuntivo, no se puede cumplir la condición: *Si yo fuera presidente la crisis se acabaría-*. Nexos: *si, como, en caso de que, de + infinitivo….*
- Las *concesivas*, finalmente, suponen un obstáculo para el cumplimiento de la oración principal y van en indicativo o subjuntivo según que el hecho se plantee como sucedido o como hipotético: *Lo haría aunque no me lo dijeras; Lo hice aunque no me lo dijiste.* Nexos: *aunque, a pesar de que, por más que, si bien.*

Normalmente este tipo de oraciones mantiene cierto orden lógico, es decir, la causa precede al efecto: *si llueve, el suelo se moja, ha llovido tanto que el suelo se ha mojado,* pero, curiosamente, en las oraciones causales, y también las finales, generalmente es el efecto el que precede a la causa: *No voy al cine porque estoy cansado, Voy para que me veas*. Es lógico, la causa o el motivo de un acto es más bien una inferencia que hemos de sacar ya que con frecuencia no los hacemos explícitos, hasta el punto de que hay cosas que las hacemos sin saber por qué. De ahí que esa pregunta, *¿Por qué?*, sea de las más frecuentes en nuestros intercambios comunicativos. Con las condicionales ocurre que la condición –prótasis- suele preceder a la apódosis: *Si quieres dormir, no tomes café*. Ahora bien, tanto en unos casos como en otros, podemos alterar ese orden porque temáticamente queremos resaltar justo lo contrario, es el caso de ejemplos del tipo: *Como estaba cansado de esperar, me he ido* –causal-, *Para que se quede más tranquilo voy a hacerle una visita* –final- o *Mañana iremos a la playa, si el tiempo lo permite* –condicional-.

5.4. El nivel del léxico y el significado

5.4.1. El léxico

Es uno de los temas más interesantes de la lengua. Las palabras que recoge el diccionario, o que utilizamos sin que este las recoja. Recientemente, he consultado en el diccionario la palabra *parafarmacia*. Todos sabemos lo que es. Un lugar comercial especializado en la venta de productos que habitualmente se venden en las farmacias –pañales, pasta de dientes, artículos de belleza, etc..- pero que no pueden ser medicinas –estas se venden exclusivamente en las farmacias-. Pues bien, la palabra *parafarmacia* no está en el diccionario. Y así ocurre con muchas más palabras. Continuamente se crean palabras nuevas –*neologismos*- o bien se cogen prestadas de otras lenguas –*préstamos*- Y ello a pesar de que nuestra lengua dispone de un extraordinario acervo de unidades léxicas. Pero ni así es suficiente. Aparecen nuevas realidades, nuevas modas, nuevas necesidades…todo ello hace que la lengua esté en permanente evolución.

Pues eso, las palabras, como sabemos, tienen vida. Nacen, se desarrollan y mueren, o cambian su significado. Algunas tiene un origen muy preciso (*mesa*, como la mayoría del léxico del español, proviene del latín), otras, en cambio, no se sabe muy bien de dónde vienen, y en otros casos no es fácil dar con la paternidad. Esta disciplina que estudia el origen de las palabras se llama *etimología.* Si tú buscas una palabra en el diccionario observarás que lo primero que aparece es su origen, lo cual, aunque parezca que no, nos ayuda mucho a conocer el significado de esa palabra y, sobre todo, a relacionarla con otras que tienen el mismo parentesco. Y a no equivocarnos. Por ejemplo, ¿qué es la *homofobia*? Búscalo en el diccionario y comprueba cómo es importante conocer el significado original de las palabras. No es, como algunos creen, odio al hombre, sino odio a lo igual, en este caso referido al sexo. Ese *homo* no viene del latín *homo –hombre-*, sino del griego *homo –igual-*. A veces, esas palabras cambian de designación (la realidad a la que se refieren). Fíjate, en latín, comer se decía *edere*, de manera que *com-edere* era comer con alguien, y *manducare* significaba masticar, pues bien, el francés (*manger*) toma la palabra de *manducare*, también el catalán *–menjar-*, y el español, en cambio, lo hace de *edere,* pero con una modificación, se le antepone el afijo *com*. Por cierto, también en español existe la *manduca* referida a la comida.

Pero, a lo que vamos. El grueso de nuestro léxico va en los genes de la lengua, por eso, las palabras de origen latino, que como se ha dicho son la mayoría, reciben el nombre de *patrimoniales.* Claro que, históricamente, dependiendo de la influencia política o cultural de ciertos países, se han ido incorporando palabras de otras lenguas –préstamos- (*guerra, izquierda, cerveza, aceite*), eso ha provocado un fenómeno curioso: que las palabras latinas que aludían a

esas realidades se hayan especializado en otros usos. Fíjate en el caso de *guerra* (*belicismo, bélico*), *izquierda* (*siniestro*), *aceite* (*óleo*). Cada una de las palabras tiene un origen diferente: *guerra* viene del germano, *izquierda* del euskera y *aceite* del árabe. Sin embargo, las palabras latinas *bellum*, para *guerra*, *sinistra*, para *izquierda* y *óleo*, para *aceite*, se utilizan en español en sus formas derivadas con significado cercano al latino tal como aparece en los paréntesis anteriores. O bien se especializan en significados parecidos pero con diferente connotación. Así los *santos óleos,* o el *siniestro personaje* o el *belicoso país*.

Como decíamos antes, a palabras como *mesa, mujer, hombre, piel, toro*…es fácil encontrarles el origen contando con que han sufrido ligeras, o no tan ligeras, modificaciones en cómo se pronuncian o cómo se escriben. Rastrear el origen de una palabra es buscar su étimo, su raíz. Pero hay fenómenos curiosos. ¿Es posible que las palabras *película* y *pelleja* tengan la misma etimología, el mismo origen? Pues sí. Las dos vienen de *pele*, que significa *piel*, a la que se añade –*cula*, que es un sufijo latino de carácter diminutivo. Lo que pasa es que una, *película,* mantiene la palabra original tal cual –evolución *culta*- y la otra, *pelleja,* sufre una serie de cambios que otras palabras similares han sufrido en las mismas circunstancias –*artículo* se convierte en *artejo, espéculo* en *espejo*-. Es la evolución que se llama *vulgar*.

Pero nuestro léxico no se nutre sólo de palabras de origen latino. Hay un alto porcentaje que viene del árabe, no en vano los musulmanes estuvieron en la península durante ochocientos –ochocientos, que se dice pronto- años. Palabras de uso cotidiano como *alcalde, aceite, almohada, taza, acequia, albañil*…tienen ahí su origen. También las lenguas europeas como el francés o el italiano nos prestan términos en diversas épocas. Del francés proceden *fantoche, flan, carné, chalé, boutique* o *garaje.* Del italiano, *bronce, café* –it. *caffe,* turco *hafve,* árabe clásico, *qahwah*-, *cabriola, corbata, rotonda* o *pizza.* Y no digamos las lenguas amerindias, de donde provienen palabras como *cacique, canoa, hamaca, chicle, tiza, tomate, cacahuete*…. Estudiar estas aportaciones, que como se ha dicho reciben el nombre de préstamos, resulta muy, muy interesante. Pero ahora… Ahora hay una lengua que no cesa de prestarnos palabras y palabras queramos o no. Es la lengua del imperio. El inglés. Los *anglicismos* constituyen hoy el caudal de préstamos más numeroso que nuestra lengua recibe, muy por encima de otras lenguas. En la publicidad, en los negocios, en los deportes, en el lenguaje de las ciencias. No hay rama del saber que escape a ello. El imperio de los anglicismos. No parece necesario aportar ejemplos pues cualquiera puede echar mano de infinidad de ellos. Sí parece necesario tener en cuenta que, si bien resulta prácticamente imposible frenar esa avalancha de palabras, podemos no obstante poner nuestro granito de arena a la hora de controlarla un poco, sobre todo huyendo de los esnobismos o de los casos en que pueda existir en nuestra lengua una palabra equivalente a la que se ha introducido proveniente del inglés. Me vienen a la cabeza palabras como *overbooking* o *short, fashion, american way of life* y muchos más extranjerismos.

Estamos también en el imperio de los acortamientos (*tele, súper, neura, insti*) y no digamos de las siglas (*cedé, dj, ave*…) o de los acrónimos (formación de una palabra a partir normalmente de dos unidades léxicas, de las cuales alguna presta un fragmento de su significante –*teleñeco, cantautor, helipuerto o nescafé*-).

Otro mundo curioso es el de los SMS. Pero esto es harina de otro costal y se merece un capítulo aparte.

El mundo de las jergas también define un tipo de variedad de lengua digno de estudio. Si nos limitamos al lenguaje juvenil, que es el que mejor manejáis, nos daremos cuenta de que los jóvenes hacen uso de un léxico muy suyo –*tronco, viejo, marrón*- que en algún sentido actúa como seña de identidad. Todo esto son temas que saco a colación para que se pueda trabajar en ellos.

Y no sólo ocurre esto en el lenguaje de los jóvenes, también en el de otras profesiones y otros mundos. Me refiero a las llamadas *lenguas especiales* como el lenguaje de la ciencia, o el lenguaje jurídico, que utilizan palabras específicas, *tecnicismos,* en general desconocidas fuera de ese ámbito, es decir, que tienen su propia terminología; lo que no quita que con frecuencia algunos de esos términos pasen a ser utilizados de forma más general: *axilas* por *sobaco, bronquitis* por *constipado*.

Pues bien. El léxico se encuentra generalmente recogido en los diccionarios. Y el diccionario debe ser nuestro principal instrumento de trabajo. Consultarlo, buscar las diferentes acepciones que tienen las palabras, su etimología, sus características morfosintácticas, todo eso lo podemos encontrar en él, y ahora podemos también tenerlo en nuestra página de favoritos en el ordenador y acceder a él con absoluta facilidad. Tanto el diccionario oficial de la RAE como el llamado Diccionario Panhispánico de Dudas, que resuelve muchos de los problemas de uso que nos presentan determinadas palabras y expresiones de la lengua. Este último es un diccionario muy interesante, pues nos proporciona también información de carácter gramatical y nos aconseja sobre los posibles usos de determinadas palabras en función de la situación de habla en que vayan a aparecer.

Nos previene asimismo sobre la confusión entre *infringir* e *infligir*, el uso de *preveer*, nos alerta sobre el género o determinadas formas verbales, la posición del acento. Hagamos una prueba.

¿Está admitida la palabra *jueza*?

5.4.2. El significado

Este tema sí que es complicado. Comprueba lo que ocurre en otras lenguas como el inglés. ¿Qué significa, por ejemplo, *cool*? Te llevas cada sorpresa... Las palabras tienen un significado general, pero difícilmente siempre significan lo mismo. Es verdad que manejamos habitualmente unas 1000 palabras y con

eso parece que tenemos suficiente para entendernos. Pero si queremos de verdad informarnos, leer, escuchar a gente que dice cosas interesantes, tenemos que ampliar nuestro vocabulario y, sobre todo, saber interpretar cada palabra en su uso concreto. Cojo el periódico: *El Mallorca perdona al Madrid*. Si leo los cuatro significados que trae el diccionario de la palabra *perdonar* no está claro con cuál de ellos me quedo, si bien el que más se aproxima a lo que parece que es lo que se quiere decir es el que se define como locución, que aparece el último: "Úsase para notar la excesiva y culpable indulgencia de alguien".

Las palabras tienen un significado que se llama básico o primario (el más común y que aparece en las primeras acepciones del diccionario). *Casa, caballo, mesa, pared, saltar, mandar*, no parecen ofrecer especial dificultad en cuanto a su interpretación. Pero, si nos fijamos bien, casi todas esas palabras tienen más significados, relacionados o no con el primario. (*El Murcia jugó en **casa**, Se celebrará una **mesa** redonda, El gol fue precedido de una preciosa **pared** entre dos jugadores, Me he **saltado** dos líneas, Mandar a paseo o mandar una orden*). Son otros significados que dependen del contexto en el que se utilizan o bien de que aparezcan determinadas palabras juntas. Ese significado primario se llama **denotación**. Es el significado más objetivo, más constante de una palabra que, a veces, tiene varias denotaciones. Aunque no debemos ser tan crédulos. Se quejaba en un reciente artículo A. Pérez Reverte de la insensatez de un profesor de literatura que denunciaba a la Academia el hecho de que el escritor había utilizado mal reiteradas veces el vocablo *intimar*, en lugar de *intimidar*. Reverte, con su característico estilo desenfadado, remite al tal profesor al diccionario en el que la primera acepción de *intimar* es bastante cercana al significado de *intimidar* o, quizás, aún más precisa que esta última para lo que el novelista quiere realmente expresar: *requerir, exigir el cumplimiento de algo, especialmente con autoridad o fuerza para obligar a hacerlo.*

Pero hay palabras que, además de ese significado objetivo, llevan asociado un significado añadido de carácter positivo o negativo, según, porque se vinculan a hechos históricos o culturales con determinado valor, porque provocan en general aprecio o repulsa, o, más en particular, porque nosotros les atribuimos una determinada experiencia o apreciación positiva o negativa. Ese significado se llama **connotación**. Así, las palabras *pesado* o *suegra*, además de su significado objetivo, tienen una connotación, en este caso negativa, en lo que son determinados contextos. Otras palabras como *belleza, alegría* siempre tienen connotación positiva. *Traición, guerra*, pues ya sabes. *Perro* y *chucho* denotan lo mismo, pero parece que tienen diferente connotación. O la famosa fórmula de Russell que Pinker trae a colación en su libro *El mundo de las palabras,* para significar algo así como que "uno mantiene sus ideas contra viento y marea": *yo soy firme, tú eres obstinado, él es testarudo*. El significado depende del punto de vista del que interpreta la realidad. Bueno, y en relación con esto, tenemos el tema del *tabú*, la realidad tabú o las palabras tabú. ¿Por qué hay

palabras malditas? ¿Por qué realidades tan comunes como la sexualidad, la excreción o la religión provocan tanto a la sensibilidad de los hablantes? Resulta cuando menos curioso el modo de reaccionar a este fenómeno, de hecho, hasta a mí me da corte utilizar determinadas palabras como ejemplos. Tendemos a sustituirlas –tabú- por otras –eufemismos- que en realidad se refieren a lo mismo. ¿Cómo se entiende esto?

Hay también palabras que se llevan muy bien, y que aparecen casi siempre juntas (frases hechas, palabras especialmente solidarias entre sí, *idioms* las llaman a estas expresiones en inglés). Este es un tema que se merece un capítulo aparte. *Talar*….*Bajo determinadas*….*No hace una*…*A trancas*…*A rey muerto*…El grado de integración es diferente, pero parece que una palabra pide la otra.

La disciplina que estudia el significado de las palabras se llama semántica y se encarga de explicarnos por qué cambian los significados de las palabras, por qué cada lengua conceptualiza la realidad de diferente forma, qué relaciones se producen entre los significados de palabras distintas –proximidad, alejamiento…-, esto lo desarrollaré en el siguiente apartado..

Cuando estudiamos otras lenguas tenemos que tener cuidado, porque no siempre los significados de palabras más o menos equivalentes abarcan lo mismo. Fíjate en cómo se organiza el día en inglés –*morning, noon, afternoon, evening, night*- o en francés –*matin, midi, après midi, soir, nuit*- o traduce al inglés la palabra *leña –wood fire-*, verás que necesitas varias palabras y una de ellas es común a *madera*, cosa que no ocurre exactamente igual en español. En fin, que cada lengua interpreta a su modo la realidad y, si queremos aprender otra lengua diferente a la nuestra, tenemos que tener muy en cuenta todas estas cosas.

Es verdad que el significado de una palabra se relaciona con el *pensamiento*, con el concepto que yo tengo de la realidad -que no tiene por qué coincidir con el que otras personas tienen-, por eso las mismas cosas las personas las vemos de manera diferente. Me decía un amigo pintor que él, cuando mira no ve cosas, sino colores, no ve árboles, sino amarillos, verdes u ocres. Pero también el significado tiene que ver con la *realidad* en algún sentido -asumo que lo que digo es verdadero o falso, me comprometo con mi proposición-; por mucho que se interprete, lo que digo puede tener una base real, el árbol esta ahí con su forma y su color. También tiene que ver el significado *conmigo mismo*, con mi forma de ver las cosas –asociamos a las palabras diferentes experiencias y valores sentimentales-, esto es la connotación, lo que yo proyecto a lo que veo o experimento. La misma experiencia pueda ser buena o mala, según quién la protagonice. Finalmente, el significado se relaciona con la *comunidad* a la que pertenezco –las palabras al fin y al cabo no nos pertenecen, quieren decir lo que los demás quieran que digan-. Observa casos como *progresista, conservador, moderno*. A la postre, el valor de los significados los pone la comunidad, que es la que decide si una cosa vale o no vale, cambia o no cambia, se pone de moda o simplemente es una antigualla. Y no hablemos de las relaciones

sociales que se establecen entre las personas con las que se quiere compartir la comunicación –las expresiones esconden una intención por parte de quien las dice, intención que no siempre resulta perceptible-. No siempre decimos lo que realmente queremos decir. Ya en el texto dedicado a la *intención* planteamos alguna de estas cuestiones. Una cosa sí está clara: el significado es tan complejo que un *sí* puede querer decir *no* o un *desde luego* significar aceptación o reproche. De ahí la importancia de los contextos tal como hemos señalado en otro apartado.

5.4.3. El tabú

Tabú es una voz polinesia que, en Lingüística, se utiliza para designar cualquier palabra que, por motivos religiosos, supersticiosos o de índole moral, es evitada por el hablante, el cual debe aludir al concepto mediante una metáfora, una perífrasis, etc…Esto lo dice Lázaro Carreter.

Es sabido que algunas religiones no pueden mencionar el nombre de Dios, o el del Demonio. También algunas culturas conceden a la *palabra* un valor mágico –a determinadas palabras como *muerte*- de manera que, en rigor, el tabú queda relegado a aspectos religiosos, siendo más acertado hablar de términos interdictos (en entredicho) o de interdicción para referirnos al resto de palabras más o menos censuradas.

Con *interdicción* nos referimos al fenómeno que sufren muchas palabras sobre las que pesa la etiqueta de molestas o innombrables, etiqueta que, por supuesto, se impone generalmente por convención popular. Estas palabras giran en torno a determinados temas o ámbitos de discurso referidos a la enfermedad, a la muerte, la escatología, el sexo, la discriminación social, la política, por señalar algunos de ellos.

El *eufemismo,* por otro lado, hace referencia a las palabras que se utilizan para sustituir a aquéllas que aparecen como interdictas. Los eufemismos suelen ser términos que, recurriendo a la metáfora (por citar la figura más frecuentemente utilizada), adquieren un carácter mucho más genérico y ambiguo, de manera que descargan el contenido semántico que podríamos catalogar como "nocivo" de la palabra sujeta a interdicción. Muchos y muy variados son los ejemplos que podemos encontrar. Basta abrir cualquier diario o prestar atención a los diferentes medios de comunicación para encontrar expresiones como: *crecimiento negativo de la economía*, donde la utilización del sustantivo *crecimiento* amortigua y esconde el significado del sintagma completo; […]; por no hablar de las diferentes profesiones laborales donde podemos encontrar ejemplos como *empleado de fincas urbanas* para designar al *portero*, *empleada del hogar* por *asistente* o *chacha*, *mujeres públicas* en lugar de *prostitutas* (fenómeno que no ocurre con *hombres públicos*), etc... Los ejemplos son innumerables y, como vemos, se trata de una forma de eufemismo institucionalizado. *Reajuste*

de tarifas, conflicto laboral, desactivación, desaceleración, tercera edad, insuficiente… Los ejemplos de estos eufemismos se disparan en el ámbito dialectal para referirse a las enfermedades o a la denominación de determinados órganos o funciones relacionadas con la escatología o el sexo.

Por último, con *disfemismo* nos referimos a la mención consciente de ese término interdicto de la forma más indiscreta posible. Los *tacos* serían la expresión más característica del disfemismo.

En el lenguaje de los jóvenes no hay eufemismo que valga. Solo tienes que ponerte a la puerta de un colegio y escuchar a un grupo de ellos. ¿Escucharás tacos? ¿Cómo se dirigen unos a otros? ¿Les has oído cómo cuentan una serie o una película?

Los ejemplos son abundantes. Pero el eufemismo, esa palabra que usamos para suavizar o distanciarnos de la realidad que se quiere representar está más presente de lo que creemos en el mundo de la política, de la sociedad, de la cultura. Abro el periódico: el *derecho a decidir* que reclaman los vascos, ¿qué es en realidad? *Desempleado, recolocación*…Hay un problema con el eufemismo, y es que en el fondo muchas veces se utiliza para manipularnos…porque, al fin y al cabo, minimizar la realidad es manipularla, ocultar los problemas con el lenguaje es manipular, y eso ocurre con mucha frecuencia.

5.4.4. Relaciones semánticas entre palabras

Los *fenómenos de relación semántica,* es decir, la relación que las palabras mantienen entre sí en cuanto a su significado, se suelen agrupar en tres apartados: homonimia y polisemia, sinonimia y antonimia.

a) *Homonimia y polisemia*. La homonimia se refiere a palabras distintas que poseen la misma forma o significante, debido a que estas palabras, distintas en origen, han sufrido una evolución que las ha hecho coincidentes, pero, claro, diferentes en su significado. Hay *homonimia absoluta* (formas no emparentadas en cuanto al significado, que tienen diferente etimología: *llama -clamat, flamma-, haya -habea, fagea-*) y *homonimia parcial* (*podar* y *poder* comparten formas, pero no suelen prestarse a ambigüedad).

La polisemia, por su parte, es el significado múltiple de un único lexema (*gato, banco*). La diferencia con respecto a lo anterior es la etimología y la afinidad de significado. Tengamos en cuenta también la extensión metafórica que está en el origen del cambio de significado de las palabras. En realidad, la metáfora lo que hace es apropiarse del significado de una palabra e incluirlo en otra con la que mantiene relación de parecido. (*Otoño –El otoño del patriarca-, primavera –Gozad de vuestra alegre primavera,* dice Garcilaso-). Hay que decir que la mayoría de las palabras son polisémicas, presentan varios sememas entre los que se elige en función del contexto y la situación particular. La polise-

mia representa también un recurso expresivo en el lenguaje literario, es la base de la disemia (doble sentido: la palabra, por ejemplo, *mandar*) y la ironía. Por cierto, la disemia también tiene que ver con un problema comunicativo que consiste en la incapacidad o dificultad para reconocer los signos no verbales.

b) *Sinonimia.* Este fenómeno de relación semántica se refiere al hecho de que expresiones distintas tienen igual significado. La sinonimia no se limita a palabras sueltas, también a expresiones (*parir* y *dar a luz,* por ejemplo) y no consiste siempre en identidad absoluta de significado, sino en semejanza. Muchas expresiones recogidas como sinónimas son más bien cuasisinónimas, y eso porque la sinonimia absoluta es muy rara; más frecuente es la parcial. De hecho, aunque la sinonimia denotativa o cognitiva hace que cualquier oración que contenga esas palabras tenga las mismas condiciones de verdad, sin embargo, las distintas palabras siempre tienen diferentes connotaciones.

La sinonimia puede ser *conceptual* (los semas denotativos son los mismos: *morir* y *fallecer*), *referencial* (los referentes son los mismos pero no el significado: *agua, líquido elemento; Juan Carlos I, rey de España*) y *contextual* (los significados son intercambiables en el contexto: *Juan es un pelma/pesado; la comida es pesada/indigesta*).

c) *Antonimia.* Este fenómeno tiene que ver con el hecho de que dos palabras se oponen en cuanto a su significado. O, dicho de otra forma, dos significantes denotan significados opuestos. En la antonimia hay diferentes grados que van desde la oposición a la complementariedad. Por ejemplo: los *antónimos* son oposiciones léxicas que tienen carácter sistemático y constante. Normalmente denotan extremos de una escala o un tipo de oposición gradual entre sus miembros (*alto-bajo; frío-caliente*). Los *complementarios* son lexemas que entrañan la negación de su contrario –*morir/vivir, posible/imposible*-. Los *recíprocos,* a su vez, son elementos que se implican mutuamente –*comprar/vender, dar/recibir*-.

Algunos de los fenómenos estudiados anteriormente se basan en el concepto conocido como *cambio semántico.*

Se define como cambio semántico cualquier modificación que se produzca en una palabra de la relación entre el significante (el lexema) y el significado (el semema). El dinamismo del léxico de una lengua se manifiesta precisamente en el hecho de que esta debe estar capacitada para adaptarse a realidades nuevas, lo que realiza mediante los *neologismos* o adopción de términos nuevos. Asimismo, realidades, objetos o relaciones que han caído en desuso hace que determinados términos se pierdan, son los *arcaísmos,* o cambien de significado.

Los mecanismos más frecuentes que se utilizan en los cambios semánticos son: *la metáfora* –las diferentes realidades comparten algún sema: *ojo* –de la

aguja, de buey, del puente-, *cabeza* –de ajo, de familia-, *hoja, cuello, boca, planta, pie-*; *la metonimia* -relación objetiva, de pertenencia o de cercanía entre objetos diferentes: -*cuello, plato, picasso, copa*-; *la elipsis* -omisión de un término en un sintagma: *puro, postal, radio*-; *las siglas*; y el eufemismo, al que dedicamos un apartado independiente.

Las causas del cambio semántico, por su parte, pueden ser contextuales –*puro*-, históricas –*retrete, pluma, grifo*-, psicológicas –*burro, asno, lince*-, o sociales –serían propiamente los eufemismos-.

Capítulo 6

APÉNDICE

6.1. COMENTARIO PRAGMÁTICO DE TEXTOS PERIODÍSTICOS. EL ARTÍCULO DE OPINIÓN[2]

Juan Antonio Vicente Mateu

Introducción

La actividad denominada comentario de textos ha sido, y sigue siendo, una actividad rutinaria en los estudios universitarios y no universitarios. Si bien se suele diferenciar en algunos ámbitos entre comentario de texto y análisis de texto, dando a entender que el comentario atiende a unas pautas más generales e imprecisas y el análisis a un estudio más minucioso y sistemático que puede abarcar diferentes aspectos del texto, en este caso no vamos a establecer tal diferenciación en la medida en que entre nosotros, quizás no tanto en otros países, se ha utilizado indistintamente una u otra denominación.

También ha sido, y es todavía, motivo de controversia la definición de lo que es o no es un texto, cuáles son sus características, qué ocurre con los textos orales, la conversación espontánea, el texto literario. Nosotros obviamos estas cuestiones y planteamos la actividad del comentario o análisis como una aproximación al estudio de un texto entendido como unidad de comunicación intencional que, en el campo que nos ocupa, el género periodístico, no ofrece ningún problema en cuanto a la consideración de su carácter textual.

2 Ponencia presentada al XXX *Curso de Lingüística textual* celebrado en la Universidad de Murcia del 26 de febrero al 8 de marzo de 2007.

La aproximación al estudio de un texto puede realizarse, como sabemos, desde diferentes enfoques o puntos de vista: *el literario*, si nos centramos en los elementos formales y temáticos de los textos literarios desde un punto de vista sincrónico; *el filológico*, si nos interesamos más por los fenómenos evolutivos que se han ido dando en la historia de la lengua (Gramática Histórica) y su relación con los hechos históricos (Historia de la Lengua); *el lingüístico*, en sentido restringido, dentro de la perspectiva de la descripción de la lengua, que se caracteriza por centrarse en el estudio del código lingüístico y considerar, por tanto, sólo el carácter inmanente del texto, de manera que, en este caso, el comentario se limitaría a analizar el comportamiento de las diferentes unidades en los niveles del lenguaje como son la fonología, la morfología, la sintaxis y la semántica.

Aportación de la pragmática a la lingüística

La irrupción de la pragmática a partir de los años 60 va a significar un cambio de paradigma en el estudio de la lengua, ahora llamado paradigma comunicativo. Este enfoque amplía considerablemente el campo de estudio de la lengua y lo extiende al análisis del discurso, a la pragmática de los actos de habla, las relaciones interpersonales –cortesía-, o la lingüística textual. En esencia, el estudio de lo pragmático tiene que ver con la importancia de la presencia de los usuarios del lenguaje en lo que es el proceso discursivo y, en general, con la forma como se interpreta el contexto desde el punto de vista de la lengua. Si el estudio sistemático de los textos se relaciona con cómo estos reflejan las reglas de la gramática, el estudio pragmático lo hace con la elección de determinadas estrategias lingüísticas por los usuarios de la lengua en orden a conseguir que nuestra comunicación sea lo más exitosa posible.

Un chico que necesita dinero para salir puede elegir entre diferentes posibilidades que la lengua le ofrece para elaborar el acto de habla de la petición. *Papá, dame dinero; Papá, ¿puedes darme dinero?* O *Papi, no que queda dinero*. Muy probablemente, ante la primera posibilidad la respuesta del padre sea: *oye, no seas tan exigente, así no se piden las cosas. Anda toma y la próxima vez lo pides como dios manda.*

De todas formas, hemos de reconocer que en realidad nunca han estado ausentes aspectos de la pragmática como la presencia del *yo* –modalidad, intención- y la relación con el *contexto* –estudio de los deícticos- del comentario de textos tanto de orden literario como lingüístico. De hecho, ya la retórica facilitó un aparato teórico que contemplaba aspectos similares –empezando por las figuras retóricas y la *elocutio*- y el análisis estilístico y literario con frecuencia ha recurrido a estos aspectos que hoy tan pomposamente denominamos como pragmáticos. Es verdad que ahora ello se enmarca en un paradigma lingüístico que asume como fundamental que el acto de lengua es un acto intencional que persigue unas metas comunicativas.

El comentario pragmático

En este sentido ¿cuáles son los aspectos en los que incidir prioritariamente en un comentario pragmático de textos? Sustancialmente, se ha de incidir en los aspectos relacionados con la presencia del sujeto hablante y, en cierto sentido, del interlocutor, partiendo de las coordenadas deícticas –quién, dónde y cuándo- que marcan la situación en que se produce el acto comunicativo.

Uno de los pioneros en la propuesta de pautas para el análisis pragmático de textos es el profesor Salvador Gutiérrez, quien ha abordado desde esta perspectiva textos periodísticos, publicitarios, los que llama *textos* de desecho, sin excluir los literarios. De hecho, en su libro *Comentario pragmático de textos polifónicos* (Arco Libro, Madrid, 1997) igual comenta un poema de S. Juan de la Cruz (*Vivo sin vivir en mí*…) que un fragmento de teatro de Molière que un artículo de opinión.

Asociados a la presencia del yo, en relación con la situación de comunicación, tenemos los que serían los principales aspectos del análisis pragmático:

- La comunicación inferencial, es decir, la que se produce al relacionar lo dicho con el contexto en el que se produce. *Me voy a quedar sin uñas*, comenta el profesor mientras escribe en la pizarra. *¿Quiere que vaya por tiza?*, sugiere un alumno.
- La orientación argumentativa. La diferente forma de interpretar una misma realidad. Un claro ejemplo lo tenemos en la interpretación de los resultados de las elecciones o de la crisis económica, según el partido político de que se trate. No siempre se aceptan los mismos tópicos o argumentos por parte de todos.
- Las estrategias de ocultamiento o reforzamiento de la agencialidad con respecto a un hecho o evento que se ha producido. El clásico ejemplo de *Mamá, se ha roto el vaso; ¿Se ha roto o lo has roto?*
- Las presuposiciones. O conocimiento que comparten o no los interlocutores del acto de habla. *¿Qué ha sacado tu hijo en Biología?*, implica diferentes presuposiciones por parte del hablante (la de que el interlocutor tiene un hijo y la de que este estudia biología).
- Los mecanismos de realce o atenuación. Hipérbole y metáfora. Lítotes. La ironía. La lítotes tiene que ver con la negación de lo contrario de lo que se pretende afirmar. Si queremos decir que el examen ha sido difícil lo podemos hacer diciendo que el examen *no ha sido fácil.*
- La cortesía. No como norma social sino como estrategia en función del contexto de uso.
- La teoría de la relevancia. Es decir, la toma en consideración de la comunicación no verbal a la par que la verbal. Y la importancia de la interpretación de los mensajes frente a solo la descodificación.

Hay, en fin, todo un aparato teórico que, como parece lógico, no podemos abordar de forma exhaustiva.

Características textuales

Además de estos aspectos mencionados, considero que el estudio del texto debe abordar también las siete características o normas textuales que estudian Beaugrande y Dressler que, desde mi punto de vista, consiguen un interesante acoplamiento entre las aportaciones de la pragmática y las propias de la lingüística textual. En su libro *Introducción a la lingüística del texto* (Barcelona, Ariel, 1997), los autores mencionados nos dicen que un texto que se precie, es decir, que realmente quiera ser un acontecimiento comunicativo, ha de cumplir siete normas de textualidad. Estas siete normas son:

- La coherencia: el que los componentes del mundo textual -los conceptos, las ideas y las relaciones que entre ellos se establecen- sean accesibles entre sí y actúen de un modo relevante. Es decir, que el texto comunique algo y que se entienda realmente lo que se quiere decir.
- La cohesión: cómo se conectan las palabras que se escuchan o se leen. Pongamos el ejemplo de una charla explicativa a la cual lógicamente yo considero un texto o, si se quiere, un conato de texto. Se puede decir lo mismo que tal profesor dice, pero de otra manera, con otra forma de cohesión, con otra sintaxis, que puede ser más o menos satisfactoria.

Estas dos características mencionadas serían de tipo lingüístico.
Habría también dos características de tipo psicolingüístico:

- La intencionalidad: los dos aspectos anteriores siguen un plan dirigido a una meta generalmente extralingüística. En este caso, si ponemos el ejemplo de una charla, el objetivo es transmitir una información en el contexto de un curso regulado académicamente.
- La aceptabilidad: el receptor reconoce lo anterior porque piensa que lo que se comunica es, a su juicio, relevante. Es verdad que hace uso de cierto grado de tolerancia. En el caso de la charla, dado su carácter oral, se perdonan determinadas vacilaciones, repeticiones, a veces anacolutos producto de la espontaneidad.

Dos características de tipo sociolingüístico:

- La situacionalidad: da cuenta de los factores que hacen que un texto sea pertinente en un determinado contexto de recepción. La misma charla impartida en un local académico no tendría sentido ante un grupo de estudiantes que están sentados en la terraza de un bar.
- La intertextualidad: indaga el hecho de que la interpretación del texto dependa del conocimiento de textos anteriores o genere ese conoci-

miento. De hecho, una clase o charla es producto de muchas lecturas, notas, y se inserta en un texto global –el curso- con el que establecen diferentes y dinámicas relaciones de intertextualidad. (Conecta con otras asignaturas).

Finalmente, hay una característica de orden computacional.

- La informatividad: es el factor de novedad que motiva el interés por el texto en cuestión. Tiene que ver con la mayor o menor previsibilidad de los textos. Si bien a nivel general se tolera cierto nivel de entropía o azar, la informatividad guarda relación directa con la imprevisibilidad de la información. Al término de la charla puede haber reacciones de diferente tipo: esto ya lo sabía, es más o menos lo que dicen otros, tiene un punto de interés, de novedad realmente notable.

Además de las normas o características textuales antes descritas los autores hablan también de unos principios regulativos que deben regir la realización de un texto: *la adecuación*, que es la propiedad textual basada en el cumplimiento de las normas relacionadas con el emisor, el receptor, el tema y la situación, y que afecta a la constitución de un texto. Se puede decir que respecto a los destinatarios un texto puede ser *apropiado* o *inapropiado*, en relación con el tema, *adecuado* o *inadecuado*, y en cuanto a la situación, *oportuno* o *inoportuno*; *la eficacia*, en cuanto a la rentabilidad comunicativa por parte del emisor –decir más con menos esfuerzo-; y *la efectividad*, en cuanto a la consecución de los objetivos que se persiguen con respecto al interlocutor.

Si, como decía, tanto las características textuales como las estrategias pragmáticas antes mencionadas son aplicables a cualquier tipo de texto, con mayor razón lo serán al texto periodístico, en general muy dependiente del contexto global en que aparece.

Los textos periodísticos y el artículo de opinión

A la hora de la clasificación de los textos, generalmente se distingue entre género (hecho sociocultural y discursivo) y tipo textual (realidad lingüístico comunicativa y unidad de composición de textos). De esta manera, el género para el receptor, y en este caso el género periodístico, despierta expectativas comunes a todos los textos que lo integran. De hecho, cuando decimos "hoy viene en el periódico tal cosa" con frecuencia no discriminamos en qué apartado o tipo de texto aparece tal o cual noticia o comentario. De ahí que todos los textos que aparecen en un periódico tengan características comunes como:

- el ámbito en el que aparecen.
- la intención común o macrofunción: la informativa.
- el soporte, en su caso: papel, informático.

- el formato: columna, página.
- el estar encabezados por titulares (estos recogen y condensan la información más relevante y captan la atención del lector).

En cuanto a la estructura interna, hay que considerar las secuencias, que son tipos estables de combinación de enunciados que estructuran los textos: narrativas, descriptivas, explicativas, argumentativas y dialógicas. La tipología del texto se establece conforme al criterio de la secuencia dominante, puesto que pueden estar representadas varias de ellas. En la narración, además, el orden temporal se puede alterar en pos de la relevancia informativa.

Tradicionalmente los textos periodísticos se han clasificado básicamente en *news* –con uso informativo- y *comments* –con uso valorativo-, además de *aids* -con uso incitativo – y *features* –con uso sistemático–.

En el cuadro siguiente recojo la clasificación de los géneros periodísticos que A. López adapta de Ch. Morris (A. López García, 1991, *Escritura e información*, Madrid, Cátedra). En ella se diferencia entre usos significativos –objetivo que se persigue con el texto- y modos de significar –relación significativa que el texto mantiene con la realidad-.

Uso informativo (news)
- modo designativo: noticias de agencia.
- modo apreciativo: páginas deportivas.
- modo prescriptivo: información económica.
- modo formativo: agenda.

Uso valorativo (comments)
- modo designativo: columnas de opinión
- modo apreciativo: columnas estilísticas.
- modo prescriptivo: columnas políticas.
- modo formativo: previsión del tiempo.

Uso incitativo (aids)
- modo designativo: divulgación científica.
- modo apreciativo: crítica cultural divulgativa.
- modo prescriptivo: artículos de estreno: cine, teatro.
- modo formativo: anuncios por palabras.

Uso sistemático (features)
- modo designativo: artículos de sociedad.
- modo apreciativo: cartas al director, encuestas.
- modo prescriptivo: editorial.
- modo formativo: vida social, necrológicas, premios.

Ciñéndonos más en particular al artículo de opinión, además de por pertenecer a la categoría de comentario, de uso valorativo y modo de significar designativo, si es la columna de análisis, o apreciativo, si se trata de la columna estilística, este se caracteriza porque realiza un diagnóstico urgente de la realidad, tiene valor literario y expresivo, tiene cualidad persuasiva (influjo en los lectores), en la medida en que tienen interés los juicios que transmite, y la personalidad de los autores es relevante.

Pero también en ocasiones plantea dificultades para ser considerado un género periodístico: un uso excesivo de procedimientos literarios, desconexión de la actualidad, exacerbada manifestación del yo.

Entre esos dos polos se plantea una diferencia entre columna de análisis (periodismo interpretativo) y columna de opinión (que tiende a lo literario o personal).

Comentario pragmático textual (líneas orientativas)

Partiendo de las anteriores consideraciones hago una propuesta de comentario pragmático de textos que esquematizo en los siguientes puntos:

1. **Tipo de texto** en función de:
   1.1. *La intención* del autor (persuasivo, explicativo, prescriptivo, estético…).
   1.2. *La estructura secuencial* (descriptivo, argumentativo, narrativo…).
   1.3. *El ámbito de uso* (académico, social, periodístico, publicitario…).
2. **El contexto discursivo**:
   2.1. *La situación*.
   - Las coordenadas deícticas: espacio, tiempo. El contexto global.
   - El canal: los elementos no verbales.
   2.2. *La presencia del yo*.
   - Los actos de habla, la intención: presuposiciones y máximas.
   - La modalidad y los procedimientos de cita.
   - El registro (el tenor personal, interpersonal y funcional).
3. **Dimensión estructural del texto. La coherencia.**
   3.1. *La superestructura.*
   3.2. *La macroestructura*: tema y temas. La coherencia global.
   3.3. *La coherencia pragmática*. La tematización. El título.
4. **La cohesión y sus procedimientos:**
   - repetición
   - foricidad
   - metáfora
   - deícticos textuales
   - marcadores discursivos….

5. **Conclusiones y opinión personal**.
   1. ¿Es apropiado, adecuado y oportuno?
   3. ¿Qué aporta de novedoso?
   4. ¿Consigue el objetivo que se propone?
   5. Opinión personal.

Un ejemplo: Rescate en la tormenta, de A. Pérez Reverte.

Hay momentos en los que te preguntas si algunos países merecen otra cosa que lo que tienen. Me hacía pensar de nuevo en ello hace unos días mi amigo Ramón Boga, gallego de infantería y a mucha honra, vigués por más señas, para quien, como para mí, el mar es algo más que un sitio a cuya orilla tumbarse a tomar el sol en verano. Venía la cosa al hilo de la coincidencia, en el tiempo y en los medios informativos, de dos sucesos tratados de muy diferente modo: los prolegómenos del mundial de fútbol y el abandono por sus tripulantes del velero Movistar durante la regata Volvo Ocean Race; episodio dramático al que -lo digo con la satisfacción de escribir aquí- XLSemanal fue uno de los pocos medios españoles que prestó la atención adecuada, dedicándole portada y extenso reportaje. No era para menos. En el mar del Norte, en plena borrasca, con una vía de agua y la quilla en malas condiciones, las bombas de achique trabajando, el Movistar navegaba desde hacía quince horas en conserva con otro velero, el Abn Anro II; que tras enterarse de la avería de su compañero se mantenía a la vista, navegando en paralelo, por si era necesario rescatar a la tripulación del barco español. El dramatismo de la situación se extremaba por un detalle terrible: el Abn Anro II, el velero auxiliador, acababa de perder a uno de sus tripulantes, arrebatado por un golpe de mar, y rescatado el cuerpo -pese a la dificultad de un rescate en esas condiciones- cuando ya estaba muerto. Y ese cuerpo se encontraba envuelto en un saco de dormir y trincado en la bodega. Imagínense, por tanto, el estado de ánimo de los tripulantes de ambos veleros, en la inmensa soledad del mar, cuando los faxes meteorológicos empezaron a dar las previsiones del tiempo para las siguientes veinticuatro horas: vientos de 40 nudos con picos de 50 y olas de 11 metros. Una tormenta que, sin ser perfecta tendría su puntito.

Siguiente episodio: aprovechando que los dos veleros se encuentran en la relativa calma del ojo de la borrasca, el patrón del Abn Anro II da un ultimátum al Movistar: «Tenemos que seguir camino. Saltad a bordo porque tendremos que alejarnos». Y acto

seguido, gobernado de manera impecablemente marinera, mientras el Movistar enciende su radiobaliza y queda a la deriva, el Abn Anro II ejecuta la maniobra de aproximación -háganse idea de lo que significa eso en condiciones difíciles y con mala mar-, hasta que los diez rescatados se encuentran a bordo. Y una vez allí, diecinueve marinos y un cadáver hacinados en un barco con capacidad para diez tripulantes, con el fax escupiendo partes meteorológicos que ponen los pelos de punta, el patrón del Abn Anro II les dice a los del Movistar que no se preocupen de las maniobras, que son invitados, que él y sus tripulantes gobernarán solos el barco cumpliendo con las reglas. Y así, finalmente, los del Movistar y el cadáver son recogidos más tarde por una lancha de rescate y llevados a tierra firme, el Abn Anro II llega a Portsmouth, finalizando la etapa, y el abandonado Movistar queda atrás, en la borrasca, sin que su radiobaliza emita ya señal alguna.

Y es aquí donde mi amigo me mira a los ojos y suelta unas cuantas preguntas: ¿Por qué, mientras esto ocurría, todos los telediarios de todas las cadenas españolas abrían con el mundial de fútbol y con la apasionante cuestión de si Raúl estaría con ganas o no? ¿**Sabe** este país con miles de kilómetros de costa lo que es un barco, con vela o sin ella? ¿**Sabe** qué es una tormenta con vientos de cincuenta nudos? ¿**Sabe** que en el mar trabajan miles de pescadores y marinos españoles? ¿**Sabe** por qué singulares mecanismos de solidaridad dos barcos navegan quince horas uno junto a otro, en pleno temporal? ¿**Sabe** qué siente un marino despidiéndose de su barco desarbolado, a la deriva o hundiéndose, antes de echarse al mar para -si tiene suerte- ser rescatado? ¿**Sabe** qué hace al ver desaparecer a un compañero arrastrado por una ola? ¿**Sabe** qué protocolos de emergencia se activan en tales casos? ¿**Sabe** por qué un marino se estremece ante la idea de que su barco pierda la orza? ¿**Sabe** lo grande y lo terrible que en situaciones como ésa da de sí el corazón del ser humano? Y una última pregunta, que esta vez hago yo: ¿De verdad creen ustedes, y los que hacen los periódicos y los telediarios, y la opinión pública de este país imbécil, que los valores y enseñanzas extraíbles de cuanto acabo de contar son comparables a un mundial de fútbol?

1. Tipo de texto.

En este texto, de carácter básicamente crítico y persuasivo en cuanto a la intención, el autor parte de la evocación de una situación comunicativa protagonizada por él mismo y un amigo en la que rememoran conjuntamente el episodio de un naufragio en una tormenta ocurrido en fecha reciente.

Ello le lleva a reflexionar sobre el diferente tratamiento informativo hecho a ese suceso –que se anticipa como dramático- y al mundial de fútbol.

En el segundo párrafo se nos narra el naufragio y la maniobra de aproximación de otro barco auxiliador; en este caso en tiempo pasado.

En el tercer párrafo se narra el rescate y el desenlace del episodio, esta vez en presente.

Finalmente, en forma de preguntas retóricas, el amigo plantea la indiferencia que manifiesta el público general en cuanto al conocimiento de cuestiones fundamentales relacionadas con este hecho. Se trata de un acto de habla indirecto y plural.

El artículo remata con una nueva pregunta, esta vez en un nuevo acto locutivo, mediante la cual, rayando la descortesía, el autor se pregunta si es posible que haya esas escalas de valores tan diferentes.

2. *El contexto discursivo*.

En el texto se plantean tres situaciones comunicativas:

- la situación base entre autor y lector reflejada en la presencia directa de los deícticos personales de primera persona –*yo*- y de segunda persona –*ustedes*-, a la que en ocasiones se dirige el autor.
- la situación evocada en la que el autor y un amigo reflexionan sobre un acontecimiento determinado, caracterizada por la inscripción de la primera persona –*yo*-y el nombre propio del interlocutor –*Ramón Boga*-..
- la situación de comunicación reproducida mediante las citas directa e indirecta entre el patrón y los marineros en el contexto de la narración.

Esta triple situación da diferente valor a las expresiones deícticas espacio temporales –*aquí,* como ámbito del artículo; *allí*, en el barco; *aquí*, en este momento de la evocación; *este país*, como ámbito situacional-.

Todo el artículo actúa como un macroacto de habla que incluye otros actos en función del cambio de la orientación ilocutiva: la *crítica*, la *exhortación*, el acto de habla indirecto mediante la *interrogación*–que esconde cierta pluralidad ilocutiva- y el *acto de habla final*, también indirecto, que contiene crítica y reproche.

En cuanto a la *modalidad*, los adjetivos apreciativos van marcando la valoración del autor en orden a aumentar la importancia y el dramatismo del suceso. Dramatismo del que se quiere hacer partícipe al lector –*imagínense, háganse a la idea*-. Por más que se utilicen mecanismos de atenuación, mediante la activación del *enunciador irónico –la tormenta tendría su puntito, los marinos rescatados son invitados, en boca del patrón del velero*-, la selección léxica –*hacinados, escupiendo, poner los pelos de punta*- sirve de contrapunto a esa enunciación irónica-.

De nuevo la ironía aparece en el último párrafo –*la apasionante cuestión de si Raúl…*- en forma de crítica, en la medida en que es verdad que para ciertas personas resultaba una cuestión apasionante.

3. *Esquema o macroestructura*:

- Crítica y elogio.
- Narración que pondera el dramatismo del naufragio
- Narración que pondera la solidaridad.
- Argumentación en forma interrogativa: confrontación imaginativa, que esconde el triple valor modal de necesidad/certidumbre y obligación (las modalidades epistémico y deóntica).-
- Conclusión: no es comparable la importancia de uno y otro suceso y quien así lo establezca merece el calificativo de imbécil (descortesía).

El texto comienza con la conclusión: no nos merecemos mejorar en nuestra vida dado que nuestro sistema de valores está moralmente invertido, a tenor de la importancia que se les concede a unos y otros acontecimientos.

4. La cohesión.

Como se puede apreciar en la presentación en power point que reproduzco parcialmente al final, la cohesión del texto se basa sobre todo en:

- la repetición de expresiones léxicas o gramaticales (*velero, sabe*).
- la sinonimia (*barco, velero*).
- la presencia de proformas léxicas (*episodio, situación*).
- Las relaciones semánticas (*tripulante, patrón, marinos*).
- las expresiones deícticas y anafóricas (*ello, ese, aquí, allí, esto*).
- el conector copulativo y. En realidad es el único conector textual.
- Las formas verbales de pasado y presente.

5. Conclusión.

El texto me parece uno de los más conseguidos de A. Pérez Reverte, autor que, como sabemos, frecuentemente trasluce sus fobias –lo que no le gusta- y filias –lo que le gusta- a sabiendas de que puede provocar polémica en sus lectores. En este caso, tanto la elección del motivo de reflexión –el naufragio-, como la oportunidad de relacionarlo con un acontecimiento reciente –el mundial de fútbol-, como la pretensión de proponer valores de comportamiento realmente de gran nobleza, hacen que el artículo mueva a la reflexión, que es lo que en realidad pretende. Sin olvidar las líneas narrativas con las que reproduce el naufragio que forman parte del estilo revertiano más genuino. Me parece un artículo inolvidable, que deja huella.

Rescate en la tormenta

Arturo Pérez-Reverte

XL Semanal 17/07/2006

Hay momentos en los que **te** preguntas si algunos países **merecen otra cosa que lo que tienen**. Me hacía pensar de nuevo en ello hace unos días mi amigo **Ramón Boga**, gallego de infantería y a mucha honra, vigués por más señas, para quien, como para **mí**, el mar es algo más que un sitio a cuya orilla tumbarse a tomar el sol en verano. Venía la cosa al hilo de la coincidencia, en el tiempo y en los medios informativos, de dos sucesos tratados de muy diferente modo: los prolegómenos del mundial de fútbol y el abandono por sus tripulantes del velero Movistar durante la regata Volvo Ocean Race; **episodio dramático** al que -**lo digo** con la satisfacción de escribir **aquí-** XLSemanal fue uno de los pocos medios españoles que prestó la atención adecuada, dedicándole portada y extenso reportaje.

No era para menos. En el mar del Norte, en plena borrasca, con una vía de agua y la quilla en malas condiciones, las bombas de achique trabajando, el Movistar ***navegaba*** desde hacía quince horas en conserva con otro **velero**, el Abn Anro II; que tras enterarse de la avería de su compañero ***se mantenía*** a la vista, navegando en paralelo, por si era necesario rescatar a la tripulación del **barco** español. El **dramatismo** de la situación ***se extremaba*** por un detalle **terrible**: el Abn Anro II, el **velero** auxiliador, acababa de perder a uno de sus tripulantes, arrebatado por un golpe de mar, y rescatado el cuerpo **-pese a la dificultad de un rescate en esas condiciones-** cuando ya estaba muerto. Y ese cuerpo se encontraba envuelto en un saco de dormir y trincado en la bodega. **Imagínense**, por tanto, el estado de ánimo de los tripulantes de ambos **veleros**, en la inmensa soledad del mar, cuando los faxes meteorológicos empezaron a dar las previsiones del tiempo para las siguientes veinticuatro horas: vientos de 40 nudos con picos de 50 y olas de 11 metros. Una tormenta que, sin ser perfecta, tendría **su puntito.**

Siguiente episodio: aprovechando que los dos **veleros** se encuentran en la relativa calma del ojo de la borrasca, el patrón del Abn Anro II da un ultimátum al Movistar: «Tenemos que seguir camino. Saltad a bordo porque tendremos que alejarnos». Y acto seguido, gobernado de manera impecablemente marinera, mientras el Movistar ***enciende*** su radiobaliza y ***queda*** a la deriva, el Abn Anro II ejecuta la maniobra de aproximación **-háganse idea de lo que significa eso en condiciones difíciles y con mala mar-**, hasta que los diez rescatados ***se encuentran*** a bordo. Y una vez **allí**, diecinueve marinos y un cadáver hacinados en un **barco** con capacidad para diez tripulantes, con el fax **escupiendo** partes meteorológicos que ponen **los pelos de punta**, el patrón del Abn Anro II les dice a los del Movistar que no se preocupen de las maniobras, que son **invitados**, que él y sus tripulantes gobernarán solos el **barco** cumpliendo con las reglas. Y **así**, finalmente, los del Movistar y el cadáver son recogidos más tarde por una lancha de rescate y llevados a tierra firme, el Abn Anro II llega a Portsmouth, finalizando la etapa, y el abandonado Movistar queda atrás, en la borrasca, sin que su radiobaliza emita ya señal alguna.

Y es aquí donde **mi amigo me** mira a los ojos y suelta unas cuantas preguntas: ¿Por qué, mientras esto ocurría, todos los telediarios de todas las cadenas españolas abrían con el mundial de fútbol y con la **apasionante** cuestión de si Raúl estaría con ganas o no? ¿**Sabe este país** con miles de kilómetros de costa lo que es un barco, con vela o sin ella? ¿**Sabe** qué es una tormenta con vientos de cincuenta nudos? ¿**Sabe** que en el mar trabajan miles de pescadores y marinos españoles? ¿**Sabe** por qué singulares mecanismos de solidaridad dos barcos navegan quince horas uno junto a otro, en pleno temporal? ¿**Sabe** qué siente un marino despidiéndose de su barco desarbolado, a la deriva o hundiéndose, antes de echarse al mar para -si tiene suerte- ser rescatado? ¿**Sabe** qué hace al ver desaparecer a un compañero arrastrado por una ola? ¿**Sabe** qué protocolos de emergencia se activan en tales casos? ¿**Sabe** por qué un marino se estremece ante la idea de que su barco pierda la orza? ¿**Sabe** lo grande **y** lo terrible que en situaciones como ésa da de sí el corazón del ser humano?. **Y** una última pregunta, que esta vez **hago yo**: ¿De verdad **creen ustedes**, **y** los que hacen los periódicos **y** los telediarios, **y** la opinión pública de este país **imbécil**, que los valores **y** enseñanzas extraíbles de cuanto acabo de contar son comparables a un mundial de fútbol?

6. 2. LA ENSEÑANZA DE LA PUNTUACIÓN: UNA PERSPECTIVA FUNCIONAL[3]

Juan A. Vicente Mateu

1. La experiencia nos dice que más que la ortografía o la misma acentuación el problema de la puntuación resulta ser el que con mayor dificultad llegan a manejar nuestros alumnos. Si tenemos en cuenta que en la Universidad difícilmente llegan a subsanarse este tipo de deficiencias, no es difícil encontrarse a profesionales de diferentes campos que lamentan profundamente no haber tenido la oportunidad de aprender el uso correcto de los signos de puntuación y, en general, técnicas de expresión escrita. Y, si bien es cierto que la práctica lectora ayuda a fijar criterios en éste y otros aspectos relacionados con la escritura, también lo es que se impone un cambio radical tanto en la presentación del problema como en la metodología que debemos utilizar para que el alumno interiorice criterios más claros orientados a la mejora de su capacidad de expresión escrita.

Con esta última orientación, hemos realizado una serie de experiencias durante el curso 1998-9 que tienen la siguiente particularidad: a) se han realizado sobre grupos de tercero y cuarto de la ESO fundamentalmente, con alguna muestra tomada de los cursos de Bachillerato; estas muestras de Bachillerato tienen como objetivo ilustrar cómo las deficiencias en el sentido que apuntamos persisten hasta el final de la enseñanza secundaria, incluso en alumnos considerados como buenos, b) las experiencias han consistido en actividades sobre puntuación basadas en diferentes fórmulas: los llamados textos mudos (sin signos de puntuación), los clásicos dictados, la autocorrección por el alumno de trabajos ya terminados y la corrección por parte del profesor de textos como exámenes, redacciones, trabajos de clase, etc..., cuidando mucho la aparición de los diferentes tipos de signos. Pues bien, las conclusiones a las que hemos llegado se pueden agrupar en los siguientes puntos:

- Abundancia, en términos generales, de errores en la puntuación, hecho que denota la inexistencia de una conciencia clara de lo que estos signos significan.
- Se da un mayor acierto en los signos de base prosódica como la coma, o los signos de Interrogación y Exclamación.
- Nula utilización de los signos que se basan en las funciones del lenguaje (emotiva, metalingüística) o en el cambio de sujeto de discurso, como es el caso de los subrayados, las comillas, el paréntesis o los guiones.
- Ignorancia del concepto *párrafo* y la forma expositiva.

3 Artículo publicado en *I Congreso Nacional de Lengua Escrita*, Murcia, 2000.

2. En este contexto, hemos de afirmar que, si bien es cierto que el criterio prosódico sigue siendo útil (el que se fundamenta en la idea de poner coma o punto allí donde oralmente se produciría una pausa de menor o mayor duración (Rodríguez Jiménez, 1991)) y en él se basan métodos tan arraigados como el dictado, creemos que se ha de cambiar el enfoque tradicional, que tiende a presentar el problema de la puntuación en términos normativos (Juanatey, 1998), es decir, ésta es la regla que tienes que seguir y, en consecuencia, has acertado o te has equivocado, y adoptar más bien el de que la puntuación que utilizamos en nuestros escritos es algo útil y orientador, si se utiliza bien, o algo engañoso y desorientador, si está mal utilizada, para la persona que nos está leyendo. Como dice Tournier (1980) (Pérez Juliá, 1998: 105), "puntuar es colocar deliberadamente al escritor y al lector en ósmosis: puntuar es prever lo que será del otro, del lector". Y, queramos o no, nuestros alumnos son antes que todo escritores o, al menos, no cesamos de exigirles una producción de textos escritos cada vez más amplia. Lo que ocurre es que no tienen conciencia de ello, o mejor, sus escritos no forman parte de estrategias más precisas inscritas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ribas, 1998).

En esta línea, por extraño que nos pueda parecer, las modernas, y viejas, teorías lingüísticas no son ajenas a la concepción de la escritura, o del texto, en el sentido de canal de expresión.

3. En general, la idea que ha predominado históricamente, y que domina aún en nuestros días, es la de que la escritura es la representación de una representación. Dicho claramente, tiene un carácter subsidiario o dependiente del lenguaje oral (Fernández de la Torriente, 1991). Me ahorro ideas y definiciones que se pueden encontrar en Pérez Juliá (1998) quien nos recuerda que algunas teorías cercanas a la Pragmática textual y que se mueven en el ámbito de las gramáticas cognitivas inciden más específicamente en el estudio de la escritura como canal específico, sustancialmente diferente al oral, y que requiere de diferente metodología y aproximación para su aprendizaje. No nos vamos a detener en estas diferencias que saltan a la vista y que tienen como rasgo fundamental el comportamiento con respecto a la memoria, más de corto plazo en el canal oral, absolutamente recuperable en el escrito. En esta línea, surge la investigación sobre la importancia de la unidad párrafo, como unidad de "escritura", distinta obviamente a la unidad texto y, por supuesto, a la unidad oración.

La unidad párrafo, unidad como sabemos clave en el desarrollo de la forma expositiva (tipo de texto que se basa en la organización y jerarquización de la información que se conoce sobre un tema determinado), es de radical importancia tanto en cuanto a la organización de ideas (introducción al tema, ideas principales y secundarias, conclusión) como en cuanto a la organización formal o lingüística, y, como consecuencia de ambas, en cuanto a la organi-

zación de la puntuación. De hecho, la mayoría de los temas o exposiciones que los alumnos realizan adolecen de eso: del conocimiento de la forma de expresión expositiva, entre otras cosas porque se desconoce la importancia de la unidad párrafo.

Pues bien, ya en este nivel, la puntuación aparece como fundamental: el uso de la línea en blanco como separación de los diferentes párrafos, la sangría, el punto y aparte. Dentro, a su vez, del párrafo tenemos diferentes tipos de signos de puntuación que podemos clasificar de diferentes maneras, como veremos más adelante.

4. Como resulta que cada signo es un símbolo que porta un significado que tendrá que ser interpretado de acuerdo con su significado estándar por parte del lector, el que escribe, como decíamos antes, ha de intentar pensar en la puntuación como si se tratara de señales indicadoras para los lectores, es decir, algo así como las señales de circulación son para los conductores (Mc Mahan, 1977), y, en este sentido, es absolutamente necesario ampliar la noción de puntuación de manera que abarque signos tipográficos como el blanco, los dos puntos, letras o números que indican secuencialidad, etc, es decir, todas aquellas posibilidades que se abren dentro del campo de la expresión escrita y cuyo desarrollo excedería el ámbito de una comunicación.

La citada Pérez Juliá aporta determinados criterios para realizar una clasificación de los signos de puntuación: signos que separan u organizan contenidos, signos que diferencian los puntos de vista de los enunciadores, signos que responden a la función expresiva del lenguaje, etc..., a los que nosotros añadimos lo signos que reflejan el uso del lenguaje en su función metalingüística.

4.1. Signos que cumplen función de separación u organización de contenidos (coma, espacio blanco, punto y coma o dos puntos, punto de interrogación, de exclamación, puntos suspensivos, punto final más mayúscula, línea o doble línea en blanco). Estos signos dividen palabras gráficas, oraciones, sintagmas, cláusulas o párrafos y actúan, en general, como símbolos de las pausas e inflexiones que utilizamos en nuestra entonación cuando hacemos un uso hablado de la lengua, pues cuando hablamos no utilizamos signos de puntuación sino diferentes tipos de pausa o entonación. Por esta razón, la lectura del texto en voz alta nos va a ser de inapreciable ayuda para determinar si el uso de los signos de puntuación es o no correcto, aunque sabemos que hay casos en los que el uso de determinado signo es estrictamente necesario, y casos en los que se admiten diferentes soluciones que la práctica lectora o escritora ayudará a concretar.

Por referirme sólo al uso de la coma, hay que decir que es el signo más utilizado. La coma significa que tienes que frenar, que ir más despacio y tiene

que aparecer por diferentes razones: con *modificadores no esenciales* (una coma puede indicar que algo inesperado está interrumpiendo el fluir normal del discurso, por lo que la coma se coloca **antes** y **después** de lo que provoca la interrupción, cuidando de que el sujeto y el verbo o el verbo y su objeto no estén separados con una única coma); con *elementos introductorios* (una coma debería seguir a un elemento introductorio para señalar: vale, ya se ha acabado, ahora viene la parte principal de la oración. Hemos de tener en cuenta que en castellano el respetar el orden lógico de la oración -sujeto, verbo, complementos- no es un principio tan riguroso como en otras lenguas, por ejemplo el inglés); antes de *algo que se añade al final* (la oración principal ha terminado y queremos añadir algo que frecuentemente responde a una observación subjetiva del emisor. Pues bien, esa expresión que se añade ha de ir separada por una coma); para separar *elementos en serie*, después del *vocativo*, etc...

4.2. Signos que se mueven en el sistema informativo y dividen la información en parte temática (lo conocido) y parte remática (lo nuevo) como los dos puntos. Estos significan algo así como "sigue adelante, que viene información complementaria (listas de cosas, palabras, cláusulas subordinadas)".

4.3. Signos que expresan la separación de diferentes puntos de vista: dos puntos (en el estilo directo), doble raya o guiones (si quiero enfatizar una información), paréntesis (si algo que no se debería enfatizar interrumpe la oración), cursiva, comillas, exclamación. Estos signos no tienen correlato en el discurso oral.

4.4. Función expresiva. Reflejan cierta intencionalidad por parte del emisor del mensaje. El subrayado, la negrita, el uso de las letras mayúsculas o el empleo de diferentes familias de letras, tamaño (letra pequeña) o grosor. Tampoco tienen correlato en el discurso oral, pero consideramos de gran importancia su utilización.

4.5. Los signos que reflejan el uso de la lengua en su función metalingüística, como las comillas (para citar determinado tipo de textos, o para referirnos a las palabras como palabras), el subrayado o la cursiva (con la misma función, cita de títulos de libros).

5. Conclusiones

5.1. Con esta nueva orientación, las actividades que se les pueden proponer a los alumnos han de partir de que éstos tomen conciencia de la necesidad inexcusable del uso de los signos de puntuación. Al mismo tiempo, al vincular su uso a factores lingüísticos (funciones del lenguaje) estamos incidiendo en el dominio de contenidos propios del curriculum, esta vez dentro del Bloque de Reflexión sobre la lengua.

5.2. Es absolutamente necesario que los alumnos conozcan los mecanismos de la exposición y aprendan a utilizarla en el desarrollo de ejercicios de contenido temático.

2. En relación con lo anterior, hay que destacar la importancia de la unidad *párrafo* como instrumento para la organización de las ideas.

3. Es preciso también ampliar el concepto de *puntuación* a tenor de lo expuesto anteriormente, incluyendo todas aquellas señales indicadoras a que nos hemos referido y cuyo uso se está extendiendo en todos los niveles.

4. La realización de las actividades propuestas al inicio del trabajo (dictados, textos mudos...) nos da una radiografía bastante precisa de la conciencia de uso de la puntuación que tienen los alumnos.

Referencias bibliograficas

Fernández de la Torriente, G. (1991) *Escribir correctamente. La comunicación escrita*. Ed. Playor. Madrid.

Juanarey, L. (1998) *Aproximación a los textos narrativos en el aula*. Arco Libro, Madrid.

Mc Mahan, E. (1977) *A Crash Course in Composition*. Mc Graw Hill.

Pérez Juliá, M.(1998) *Rutinas de la escritura. Un estudio perceptivo de la unidad párrafo*. Universitat de València. Valencia.

Ribas Seix, T.(1998) "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", *Textos, 11*, pp. 53-65.

Rodríguez Jiménez, V.(1991) *Manual de redacción*. Paraninfo. Madrid.

Tournier, C.1980 "Histoire des idèes sur la ponctuation", *Langue française* 45, pp. 28-40.

6.3. DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL [4]

Juan A. Vicente Mateu

1. De vez en cuando aparecen críticos literarios o profesores universitarios tanto a nivel nacional como regional que ponen en cuestión la práctica docente que se desarrolla en nuestras aulas en el Área de lengua y literatura castellana. En unos casos, criticando la importancia que se le concede al análisis sintáctico en perjuicio del aprendizaje de las que se conocen como destrezas básicas, leer, hablar y escribir; en otros, simplificando y diciendo que las nuevas estrategias y metodologías de base constructivista propugnan la exclusiva importancia del hablar en el aprendizaje de la lengua, en perjuicio de los conocimientos sistemáticos y gramaticales.

En el primer caso, puede que no les falte razón a esos críticos cuando eso afirman, si bien quizá desconozcan que las ya no tan recientes orientaciones que se aplican a la enseñanza de la lengua tanto en cuanto a los objetivos que se han de conseguir como en cuanto a la propia metodología y desarrollo curricular tienen en teoría poco que ver con lo que ellos plantean. Pero creemos que no les falta razón porque, como se suele decir, donde hubo siempre queda, y hay que reconocer que el nivel de la enseñanza secundaria ha sido hasta ahora (ya lo va siendo menos) el más refractario a cuantas innovaciones educativas se han venido produciendo. Y ello, evidentemente, sin menoscabo del cada vez más nutrido grupo de enseñantes que intentan mejorar su práctica educativa.

En el segundo caso, lo que se muestra es más bien una profunda ignorancia de lo que pasa en las aulas. Se trata de personajes que se dedican a pontificar desde las páginas del periódico sin haber pisado nunca un instituto o una escuela o, en cualquier caso, desconociendo los contenidos de las innovaciones pedagógicas y didácticas que se propugnan al amparo de la reciente reforma educativa.

Pues bien. Tomando como referencia el trípode -hablar, leer y escribir- sobre el que debería asentarse la organización curricular del área de Lengua en la secundaria obligatoria, y al margen de consideraciones gramaticalistas felizmente superadas, es preciso reconocer que una de las patas del trípode, el hablar, ha sido, y aún sigue siendo, la pariente pobre de la enseñanza de la lengua.

En esta línea, plantearse una didáctica de la lengua oral en la ESO es tanto como expresar la convicción, por extraña que pueda parecer, de que el alumno, en este nivel, ha de seguir aprendiendo a hablar y escuchar, es decir, a expresar y comprender la ingente variedad de mensajes orales que rodean nuestra interacción social. Pero hay algo más. Para llevar a buen término el sistema

4 Artículo publicado en *Experiencias en la didáctica de la Lengua castellana y la literatura,* Cartagena, 1999.

educativo (que se basa de manera muy importante en los intercambios orales) el alumno debe saber también cómo usar el lenguaje en calidad de aprendizaje.

Claro, que una cosa es decir que los alumnos tienen que aprender a hablar, a mejorar su capacidad expresiva, a adentrarse en el conocimiento de su principal instrumento de comunicación, y otra muy distinta es saber cómo hacerlo. En este punto es donde inciden nuestras preocupaciones y el sentido de estas propuestas que afectan, por un lado, a la comprensión de la lengua como vehículo de aprendizaje, y por otro, a los aspectos del curriculum que se relacionan con la lengua oral.

2. *La metodología*

El primer aspecto de este trabajo tiene que ver con los principios que se aplican a los métodos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mucho se ha hablado del aprendizaje como un proceso *activo* en el que el alumno se convierte en, o mejor, es el sujeto de ese proceso. Y es verdad. La implicación del alumno en el aula varía sustancialmente si la metodología que inspira la práctica docente es de verdad activa. De eso no hay duda. Pero no decimos que sea activa sólo porque se programen *actividades*, sólo porque el alumno esté ocasionalmente ocupado, y después limita su papel a *aguantar* el bombardeo informativo del profesor instructor; decimos que es activa en el sentido de que se plantea una *heurística*, es decir, una estrategia de la indagación y de la comprensión significativa a través del lenguaje.

Es el momento, pues, de la aplicación de métodos interactivos mediante los que los estudiantes entre ellos, o bien el profesor y los estudiantes, trabajen en estrecha colaboración. Entre estos métodos, J. Levine (1989) destaca, por poner dos ejemplos, la *discusión* y el *proyecto de grupo*.

Las discusiones pueden adoptar diferentes formas y sirven para diferentes propósitos dentro del aula, oscilando en su forma desde un breve intercambio para clarificar hechos durante una exposición, hasta discusiones amplias donde se expresan los diferentes puntos de vista de los alumnos. La clasificación de Lévine contiene tres formas básicas: las discusiones *introductorias* (que preparan al alumno ante un nuevo tema y ligan los conocimientos viejos con los nuevos); las discusiones de *clarificación* (que se organizan en cualquier momento en que surge el problema) y las *sumativas* (utilizadas al final del tema para reforzar la información y las ideas más relevantes).

Por otro lado, el *proyecto de grupo* proporciona al estudiante la oportunidad de trabajar en cooperación los objetivos comunes de manera que desempeñen un papel relevante en la función socializadora de la escuela. Los proyectos de grupo incluyen *paneles* y *grupos de trabajo* (*task forces*), que implican a un grupo de cuatro a seis estudiantes con la finalidad de cubrir un tema determinado, y que culmina con una presentación del trabajo por parte del grupo a toda la clase.

En el campo de la lengua, estos métodos interactivos tienen valor *per se* en la medida en que inciden en el desarrollo de procedimientos y habilidades relacionados con la expresión oral, al tiempo que son susceptibles de ser aplicados al aprendizaje de contenidos específicos: producción de textos orales con su vertiente de planificación y exposición; participación en diálogos, discusiones; sin olvidar la importancia de las actitudes de interés, respeto y tolerancia que estas actividades también pueden fomentar.

3. *La didáctica*

Al referirnos a la didáctica de la lengua oral, ¿nos estamos refiriendo fundamentalmente a que nuestros alumnos deben aprender a hablar?, o más bien, ¿significa que han de conocer la importancia teórica de la comunicación oral, las funciones del lenguaje, las máximas conversacionales, la diferencia de registros idiomáticos o lingüísticos?

Intentaremos dar respuesta a estas cuestiones bien entendido que la didáctica de la lengua oral probablemente implique incorporar varios de los aspectos antes señalados.

La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre la didáctica de la lengua oral se inscribe en el marco del aprendizaje de una segunda lengua, y más en concreto, del *English as second language*, de amplio desarrollo en los Estados Unidos y el Reino Unido por razones sociales de todos conocidas (la importante presencia de emigrantes que desconocen el idioma inglés). Los conceptos de *Syllabus*, *Tablas de Contenidos* o *Curriculum* relacionados con la competencia comunicativa, (inspirados en algunos casos en las siete funciones de Halliday (1973), o en las casi setenta que Van Ek and Alexander (1975) plantean) son relativamente frecuentes y estructuran los libros de texto: dar las gracias, cumplimentar, exigir, quejarse, manifestar acuerdo, pedir disculpas, etc. (Douglas Brown, 1987).

El *Syllabus* o *Curriculum* nocional-funcional tiene como rasgo distintivo la atención a las funciones del lenguaje como elementos organizativos del curriculum de una segunda lengua.

Las nociones pueden ser *generales* (espacio, tiempo, cualidad, existencia), y con ellas relacionamos los conceptos de lugar, movimiento, velocidad, tiempo, etc., y *específicas*, las más relaciondas con los contextos y situaciones, como pueden ser la identificación personal (que incluye nombre, dirección, teléfono) o los viajes, la sanidad, la educación, el tiempo libre...También en el aprendizaje de la lengua materna el enfoque nocional es útil, puesto que posibilita la ampliación del conocimiento de los campos léxicos utilizados en nuestra interacción social, y permite un aprendizaje progresivo a lo largo de la secundaria obligatoria. La parte funcional se corresponde con las funciones del lenguaje tal como hemos mencionado anteriormente.

Estas aportaciones nocional-funcionales, insistimos, han inspirado el desarrollo de muchos de los libros de texto orientados a la enseñanza del inglés.

Vamos a tomar como ejemplo la tabla de contenidos de N. Whitney (1994) en *Open Doors*: Talking about permission, Making suggestions, Giving directions, Giving instructions, Making offers, Giving invitations, Expressing wishes and preferences, Making polite requests...Podemos decir que prácticamente el cien por cien de los libros de texto presentan una orientación similar.

Ahora bien, en el marco de la enseñanza de la lengua materna, ¿Qué posibilidades se ofrecen a este nivel? Evidentemente se trata de cuestiones sustancialmente diferentes, si bien el enfoque comunicativo o nocional funcional creemos que es también válido para el curriculum de la lengua materna. El equilibrio entre el contenido gramatical y el enfoque funcional o pragmático es igual de necesario en el aprendizaje de la lengua en este nivel. En este sentido, nuestras propuestas didácticas quedan agrupadas en los siguientes apartados.

1. Interiorización del sistema de la lengua.
2. Aprender a expresarse. Cambiar de registro.
3. Comprensión y creación de productos textuales.

3.1. *Interiorización del sistema de la lengua*

Entendemos este apartado en cuatro planos diferentes que tienen que ver con la gramática, el léxico, el nivel funcional y el nivel pragmático (Littelwood, 1992).

a) La idea de interiorizar el sistema de la lengua es uno de los objetivos al que se han de subordinar las actividades orientadas específicamente al conocimiento de la lengua, puesto que la orientación pragmática que en general se postula, y que por supuesto compartimos, no exime del conocimiento de las reglas de la gramática que, en muchos casos, se violan flagrantemente en la comunicación oral (por poner algún ejemplo más frecuente: *dequeismo*, *le* más plural, impersonal *había*, problemas de concordancia y régimen, etc.) y no digamos en la escrita. Es decir, es precisa una labor de corrección y de progresivo conocimiento de la lengua; aspectos que se han de vincular siempre al uso textual de la lengua que, en su vertiente oral, afecta a rasgos entonativos, corrección de errores como los anteriormente señalados, pero no sólo eso, también al aprendizaje de la construcción de textos planificados de diverso tipo, al correcto uso de las formas gramaticales...

b) Otro punto importante se refiere al desarrollo en el alumno de la capacidad para ligar el lenguaje con sus significados literales. Las actividades en este sentido se relacionan con el conocimiento del sistema léxico-semántico de la lengua, aspecto por cierto bastante abandonado en la enseñanza de la primera lengua (manejo del diccionario, estrategias de desarrollo de la lectura personal, interés por el conocimiento en la designación de objetos y elementos de la realidad en general).

En definitiva, se plantea como objetivo mejorar la expresión oral de nuestros alumnos. Para ello, éstos han de tomar conciencia de su pobreza expresi-

va (rasgo característico en los alumnos de la enseñanza secundaria, agravado a su vez en zonas de fuerte influencia rural y relacionado con problemas de tipo sociológico o social), pobreza expresiva que se manifiesta en el recurso frecuente a las muletillas, clichés, tacos, palabras genéricas, etc.

c) Un paso más ha de hacer capaz al alumno de ligar el lenguaje con sus significados funcionales y sociales, y ello practicando las funciones comunicativas de todos conocidas: argumental, representativa, interaccional, subjetiva, imaginativa... La lengua sirve para muchas cosas y cada una de esas funciones requiere el uso adecuado de los recursos que las definen.

d) Finalmente, se ha intentar conseguir la combinación de los significados literal y social- funcional, es decir, la integración de los conocimientos sobre el uso inmanente de la lengua, con su uso pragmático: la influencia de los interlocutores (hablante y oyente) en la transmisión de los mensajes, el tratamiento de la cortesía, las máximas conversacionales, los tipos de actos de habla, las implicaciones. Todos estos son aspectos que frecuentemente dan una explicación de los mensajes que de otra manera escaparía a las posibilidades de la gramática. En definitiva, se trata de destacar la importancia de la influencia del contexto tomado en sentido amplio.

Evidentemente, las actividades que pueden programarse para cubrir los objetivos antes descritos son muchas y diversas. De hecho, muchos de los libros de texto ya las están incorporando, incluidas las que desarrollan los aspectos pragmáticos de la lengua: actividades sobre estrategias en la producción-recepción de textos como la intensificación y la atenuación en lenguaje coloquial; o sobre estrategias de conexión y argumentación (Briz Gómez, 1998).

3.2 *Aprender a expresarse. Cambiar de registro*

Los productos orales y su variedad (no sustancialmente diferentes a los productos escritos en cuanto a su estructura secuencial) han de ser, desde nuestro punto de vista, el eje de las unidades didácticas que en la secundaria obligatoria giran en torno a la lengua oral. Junto a ello es también importante el estudio del modo en que los hablantes usamos la lengua con diferentes *registros*, dependiendo de las diferentes circunstancias contextuales que concurren en el acto comunicativo. Estos registros se pueden practicar siguiendo la clasificación de J.Joos (1967) que utiliza el criterio de formalidad en cinco niveles que llama estilos. Estos son: el estilo *oratorio*, que es el más planificado, retórico o frío (recordemos que estamos atendiendo no sólo a la expresión, sino también a la comprensión de los textos orales); el *deliberativo* o *formal*, que es el utilizado, por ejemplo, en clase por los profesores, o en las tertulias radiofónicas; el *consultivo*: un diálogo más o menos formal como la conversación paciente-doctor o las relaciones de negocios (fijémonos en la importancia de este segundo aspecto en el mundo de las relaciones laborales tal como

hoy se plantea en las entrevistas previas que se realizan en la selección para puestos de trabajo, manifestación de opiniones...); el *informal*, cual es la conversación entre amigos, colegas, y cuyos rasgos de sobra conocemos puesto que practicamos este estilo con bastante eficacia; y, finalmente, el *íntimo*, que está caracterizado por la ausencia de inhibiciones, así como por la utilización de recursos no estrictamente verbales sino todo lo contrario.

Estas categorías de registro pueden aplicarse también al discurso escrito y manifestarse igualmente con rasgos verbales y no verbales. Ni que decir tiene, permiten todo un conjunto de actividades considerablemente amplio para que el alumno sea capaz de cambiar el registro idiomático en el momento adecuado, así como hacer una interpretación adecuada de los textos orales a que el alumno se enfrenta a diario, empezando por las propias exposiciones del profesor. Para el resto de estilos es muy utilizada la *simulación* de situaciones (visita al médico), con los mismos alumnos como protagonistas, con el fin de que imiten o practiquen el uso de la lengua en sus diferentes niveles de formalidad. Como detalle añadido, esta actividad incide en la práctica de la representación teatral, método, por cierto, de gran importancia para la mejora de la expresión oral de los alumnos.

4. *Comprensión y creación de productos textuales*

En la comunicación oral, el alumno no es sólo emisor, es también receptor, en unos casos activo (comunicación espontánea), y en otros pasivo. Nuestros alumnos invierten gran parte de su tiempo escuchando, al profesor, al locutor de radio, al presentador de televisión, a participantes en tertulias, pero...¿entienden? Ahí está nuestra duda. Llegar a distinguir entre lo que es informar, explicar, argumentar, prescribir, intentar divertir, al tiempo que poder diferenciar las estructuras de los diferentes tipos de discursos es otra de las tareas relacionadas con el bloque que nos ocupa. En esta dirección sería útil considerar las propuestas de Carmen Barrientos (1993) referidas a la comunicación oral, usos y formas y, más en concreto, las que se refieren a las funciones de las estructuras textuales básicas (narrativa, descriptiva, expositivo-explicativa, expositivo-argumentativa, conversacional), a la clasificación de los discursos según la intención comunicativa (discurso informativo, explicativo, argumentativo, prescriptivo, conativo, expresivo, lúdico...) y, ya en el terreno de los procedimientos, a la reconstrucción (del significado del contenido, del contexto, de los elementos formales), al análisis (del contenido, del contexto, de la forma expresiva) y al comentario oral de los textos orales y escritos de distinto tipo.

Como emisor, el objetivo para el alumno consistirá en la producción de textos orales en diferentes situaciones y con diferente finalidad.

Pues bien, la ventaja de este bloque relacionado con la lengua oral consiste precisamente en que contenidos conceptuales y procedimentales, actividades

y metodología forman un todo interrelacionado que, en pocos casos, adquiere un sentido tan pleno como aquí.

5. Conclusiones

5.1. Contra lo que pudiera parecer, el aprendizaje de la lengua oral no sólo no se plantea en perjuicio del de la lengua escrita, sino que supone un importante complemento a este último aprendizaje.

5.2. Es inconcebible un planteamiento teórico que parta de la explicación de los contenidos curriculares relacionados con la lengua oral que no se acompase de una metodología de verdad activa y participativa.

5.3. Las propuestas didácticas se basan en la interiorización del sistema de la lengua, tomando como base el curriculum nocional funcional, en los diferentes niveles del lenguaje (gramatical, léxico, funcional y pragmático); en que el alumno aprenda a expresarse y a cambiar de registro idiomático en función de las situaciones comunicativas; y en que llegue a comprender y crear productos textuales tomando en consideración la situación en que se producen, la intencionalidad de quien los produce y la estructura secuencial de los textos.

5.4. Creemos que una adecuada combinación de estas propuestas, unido a una seria planificación de las actividades podría hacer posible que lo que hasta ahora ha sido la pariente pobre de la enseñanza de la lengua -el hablar- se convierta en auténtico motor para su mejor aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Barrientos, C. (1993) "Propuesta B", en *Propuestas de secuencia. Lengua castellana y literatura*, pp. 59-219. Madrid: Escuela Española.

Briz Gómez, A. (1998) *El español coloquial en la conversación*. Barcelona: Ariel.

Douglas Brown, H. (1987) *Language learning and teaching*. N. Jersey: Prentice Hall.

Halliday, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold

Joos, M. (1967) *The five clocks*. N. York: Harcourt, Brace & World.

Levine, J.M. (1989) *Secondary Instruction. A manual for classroom teaching*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Littelwood, W. (1992) *Teaching oral communication*. Oxford: Blackwell.

Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid. Arco libros.

Van Ek, J.A. & ALEXANDER, L.G. (1975) *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.

Whitney, N.(1994) *Open Doors. Secundaria 2*. Oxford University Press.

6.4. EL LENGUAJE DEL CHAT EN INTERNET. ENTRE LA ORALIDAD Y LA ESCRITURA [5]

Juan A. Vicente Mateu

1. De un tiempo a esta parte, palabras como *chatear* o *chateo* ya no tienen sólo las acepciones que todos conocemos, y que se relacionan con la visita al bar o a la taberna; ahora, este término es un vivo ejemplo del llamado *spanglish* o lengua resultante del contacto que se produce entre el español y el inglés, no sólo en determinadas zonas geográficas de los EEUU como California, Texas o Nueva York, sino también en el ámbito de la cibernética.

La irrupción de la cibernética, y de sus fascinantes desarrollos como Internet, ha producido un fuerte impacto en la lengua en varios sentidos. Primero, porque ésta se ha visto literalmente invadida por términos tomados directamente del inglés (*e-mail, on line, e-warm, software, hardware*, etc...), ya que las innovaciones informáticas utilizan esa lengua como principal vehículo de comunicación; segundo, porque ha impulsado el desarrollo del llamado *spanglish*, que utiliza la base lexemática del inglés (*chat, format, scanner...*) a la que se van añadiendo las variaciones morfológicas propias del español (*chatear, formatear, escanear*...); tercero, porque ha añadido nuevas acepciones a palabras ya existentes en nuestra lengua (*navegar, vaciar, colgar, bajar un archivo*..); y, finalmente, porque a través de Internet ha creado un sistema de conversación (el *chat*) por el que se están introduciendo importantes innovaciones en el uso de la lengua que pueden interesar tanto a la investigación lingüística propiamente dicha como a otros campos como la sociolingüística o la misma didáctica de la lengua.

2. El *chat*, o *Internet Relay Chat* (IRC), es un sistema de conversación en línea al que se accede simplemente con estar conectado a la Red y tener un programa cliente como *mIRC* o *PIRCH* que, una vez configurado, permite conectarse al servidor de la red elegida. Ya dentro del servidor, basta con seleccionar un canal o zona de charla en el ciberespacio de entre un amplio listado de canales, de los que el usuario puede guardar en su carpeta aquellos que más le interesan. Las conversaciones son públicas, es decir, cualquiera que haya seleccionado el canal puede acceder a ellas, si bien es también posible mantener conversaciones bilaterales en privado e incluso hacer uso de la videoconferencia.

Cada día son más las personas que acceden al *chat*, llevadas por muy diferentes motivaciones, dada la variedad de ofertas temáticas que se ofrecen para la conversación (música en sus diferentes clases, ocio en general, contactos sentimentales…); y lo hacen, o bien por estar conectadas a la red

5 Artículo publicado en la revista *Alacena*, nº 36, 2000.

privadamente, o bien a través de los llamados *cibercafés*, que son una mezcla de bar de copas y puerto de navegación, a los que acceden principalmente los jóvenes adolescentes. A través del *chat*, en tanto que medio de conversación no exactamente coincidente con las características del canal oral ni tampoco con las del escrito, se ha generado un lenguaje con rasgos propios que afecta tanto a la forma gráfica o presentación escrita de los mensajes como a aspectos sistemáticos (morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos), e incluso pragmáticos, del uso de la lengua. Me refiero en este último caso a *estrategias conversacionales* de diverso tipo, como las que persiguen, por ejemplo, *convencer* al interlocutor para que acepte tal o cual propuesta o comportamiento. (A. Briz: 1998).

Es nuestro propósito definir *grosso modo* las características que apuntan en este tipo de lenguaje, así como subrayar la incidencia que puede tener, como forma de expresión escrita que es, en la desarrollo de la lengua escrita, en tanto que hace su aparición en un canal específico, con unas características más que singulares, de entre las que destaca la de que, siendo una comunicación prácticamente en tiempo real, no puede contener sin embargo textos muy extensos, pues ello dificultaría seriamente el *chateo* propiamente dicho.

4. Si nos centramos en el lenguaje del *chat* que se practica en Internet, hemos de decir que, tal como hemos podido apreciar en abundantes muestras escritas de "conversaciones" espontáneas abiertas, y en algún caso privadas, a las que se ha tenido acceso, en canales especializados en diferentes temas, este lenguaje que aquí se observa es algo así como un híbrido entre los lenguajes antes mencionados (oral y escrito) y es en este sentido en el que se puede apreciar cierta interacción entre los dos tipos de lenguajes al uso, pero, sobre todo, la influencia del lenguaje oral en el escrito. Existe, es verdad, cierta *espontaneidad* en la conversación (rasgo propio del canal oral), pero el hecho de que ésta vaya a ser *leída*, y posiblemente *impresa*, supone un filtro a esa espontaneidad, que podrá ser mayor o menor en función de los contenidos que se quieran transmitir, o de las estrategias pragmáticas de tipo conversacional que se desplieguen. (A. Briz: 1998).

Aunque no se ha realizado un estudio estadístico riguroso, sobre las abundantes muestras estudiadas se pueden apreciar claramente determinadas tendencias lingüísticas que se van a ir consolidando hasta dar lugar a una serie de características de tipo general. Creemos que algunas de estas soluciones o tendencias pueden ser consideradas como aportaciones interesantes a la evolución de la expresión escrita y de la lengua en general.

4.1. *Rasgos discursivos*

a) Desde un punto de vista temporal, la comunicación es inmediata o casi inmediata, pues la disociación temporal existente entre el tiempo de la emi-

sión y el tiempo de la recepción, sin ser ni mucho menos igual a la que se produce en la comunicación oral, no es tampoco especialmente relevante.

b) Hay presencia de diferentes tipos de *ruidos* o interferencias, que afectan a la fluidez de la comunicación, como el hecho de que las diferentes conversaciones aparezcan intercaladas, o que se puedan mantener varias conversaciones a la vez.

c) Existe la posibilidad de que los *chateadores* puedan llegar a un conocimiento mutuo, más o menos profundo.

d) No se comparte el espacio real de la conversación, por lo que el lenguaje de gestos o no verbal en general no son posibles.

e) Es muy frecuente el uso del registro *informal* en la conversación, con los rasgos lingüísticos que le son propios, como veremos más adelante.

f) No deja de ser, sin embargo, un tipo de comunicación que usa el canal escrito y sus símbolos gráficos, de ahí su peculiaridad, pues puede que sea el único caso en el que se produce la transcripción casi automática del lenguaje conversacional.

4.2. *Rasgos textuales*

La función del texto (que es imprimible) como vehículo de comunicación inmediata genera una serie de recursos que tienen que ver con tres fenómenos en particular:

a) *la relajación expresiva* propia del lenguaje conversacional en su registro *informal* con los rasgos siguientes: eliminación de la *d* inervocálica -*joer*-; el uso de contracciones -*tol mundo, petarda tas rajao*-; la supresión de sílabas o sonidos -*pa que ligues, sacto, toy en ello, paquetenteres, taluego*-; presencia del léxico coloquial -*rajarse, petardo*-; rasgos de tipo dialectal -el uso del *usted*, el del pretérito perfecto simple como en *me caí*.., palabras como *quilombo* o *concha* (de hecho se encuentran ejemplos que van desde el español de Argentina o Méjico al andaluz de Sevilla); presencia de rasgos jergales -*canear*, *tronco*, es el lugar donde se refugia, por ejemplo, el *verlan* o jerga marginal creada en Francia con mezcla de palabras procedentes del español, el árabe o el francés-, etc...

b) la *economía lingüística*, puesto que el chateador ha de comunicar el máximo de cosas en el menor tiempo y de la forma más abreviada, que se concreta en los siguientes recursos: *simplificación ortográfica*, como es la desaparición del *espacio en blanco* entre palabras, o el caso de la *K* como grafía que refleja el sonido velar oclusivo sordo en todos los casos (*ke, kita, kasa...*), si bien este signo tiene también otro tipo de connotaciones tanto sociolingüísticas -lenguas en contacto, como es el caso del vascuence, en donde se produce esa simplificación- como sociales, pues no en vano la grafía *k* es signo de identidad social, protesta o marginalidad, y ejemplo de ello son palabras como *okupa*, o los nombres con que se denominan gran parte de los grupos de música ligera o su proliferación en el mundo de los *graffiti*.

c) la *expresividad*, que es inherente al lenguaje conversacional, pero que en este caso, al tenerse que prescindir del contexto o de los signos no verbales, tiende a manifestarse de diferentes formas, como son: la creación de *iconos*, (también llamados emoticonos o *smileys*), como por ejemplo: *:((*, que significa ponerse triste, *:))*, que es ponerse alegre, *(:*)*, que es un beso, *: P*, significa sacar burla, :*XDD*, carcajada, *:-o*, asombrado,... que tienen como fundamento el basarse en los gestos de la cara (hay que leerlos apoyando la cabeza en el hombro izquierdo), y de los que existen ya diccionarios, dada su extraordinaria proliferación, aunque parece lógico pensar que con el tiempo sólo permanecerán los más funcionales; el uso de *acrónimos* del tipo *ASAP* (*as soon as possible*), *MORF* (*male or female?*), *GA* (*go ahead*) que pudieran en el futuro convertirse en palabras si se pierde conciencia de su composición; la *repetición* de letras como en *marrrrrrrrrrrrrr*, o *volaaaaaaaaaaaar*, o de signos de admiración (*!!!!!!*) que también son en cierto sentido icónicos, pues intensifican el significado de la palabra tal como ocurre en la lengua oral; características que se refieren a la *no utilización de las tildes* (de las abundantes muestras estudiadas son escasos los usuarios que colocan la tilde) o a la *ausencia generalizada de signos de puntuación* como la coma o el punto; el uso del *tamaño* o el *color* en las letras para dotarlas de un significado particular (normalmente para enfatizar) o, finalmente, el hecho de que se prescinde con frecuencia de la mayúscula, o bien se escribe siempre con ella.

5. Como hemos dicho anteriormente, todas estas licencias en la escritura no responden a la misma motivación. Las hay que se hacen por economía, otras por expresividad, algunas por llamar la atención, etc..; lo que sí parece claro es que frente a la siempre rica libertad creativa que se refleja en las manifestaciones escritas de este tipo de lenguaje, nuestro sistema de representación gráfica presenta una cierta rigidez en cuanto que no admite prácticamente licencia alguna, ni siquiera las licencias intermedias (contracciones sobre todo) que otras lenguas como el inglés sí aceptan en su lengua escrita. No debemos perder de vista tampoco fenómenos de simplificación ortográfica (*b\v, k*...) de los que los hablantes están haciendo uso de forma creciente.

Finalmente, queda destacar que el estudio de este tipo de lenguaje puede ser utilizado como material didáctico de interés en el sentido de la localización y análisis de las diferencias lingüísticas y expresivas que manifestamos los usuarios de la lengua, y que pueden deberse a causas tan dispares como el desconocimiento de la norma, o a razones geográficas o sociales, y que se reflejan, como hemos podido apreciar, en los diferentes niveles de estudio de la lengua.

6.5. LOS EXTRANJERISMOS EN EL DICCIONARIO.[6]

Juan A. Vicente Mateu

1. Introducción.

La presencia de una palabra extranjera en la lengua receptora activa de inmediato una serie de fenómenos de asimilación, tanto si tiene una expresión equivalente en ella como si no la tiene, que guardan relación con diferentes aspectos lingüísticos y no lingüísticos. A este respecto resultan ilustrativas las opiniones aparecidas en una página *web* que he consultado (*The mixer.com*) en la que se proponen a la opinión del público diferentes temas, algunos de carácter lingüístico, para situar el problema que nos ocupa. En este caso, se trataba de la aceptación o no de la palabra inglesa *blog* (contracción de la última grafía de la palabra *we[b]* y el término *log* que en inglés significa diario o cuaderno de notas) que como se sabe consiste en una página personal colgada en el ciberespacio en la que el autor va emitiendo día a día sus opiniones o comentarios sobre la actualidad. Los *blogs* han proliferado de tal modo que se dice que constituyen una seria amenaza al concepto de periodismo tradicional y son consultados por millones de personas (ya en 2005 se calculaba que había 10 millones de *blogs* colgados en la red). La palabra española que se utiliza como equivalente es *bitácora*, palabra que, como es también bien sabido, se rescata del léxico marinero (el *cuaderno de bitácora* es el libro en el que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación) para ser introducida en esta otra navegación que se realiza por los océanos de la red. Las respuestas son, digo, bastante ilustrativas: *blog*, dice uno, se escucha mejor, *blog* suena bien, ratifica otro participante, alguien sin embargo dice que *blog* cuesta pronunciarlo (*bloj*?), y así es, en efecto, en palabras aceptadas como *zig-zag* o *gag*, en que esa *g* final tiende a ser pronunciada como un sonido velar fricativo sordo, a pesar de que en la derivación se mantenga el sonido oclusivo sonoro (*zigzaguear, zigzagueo*); otros prefieren *bitácora* porque es más fácil de pronunciar, pero sin embargo no ven bien la derivación *bitacorero* (que algunos periodistas, por cierto, utilizan en sus artículos), razón precisamente por la que otros prefieren *blog,* porque hace más fácil la derivación (*bloguear, bloguero, blogosfera*); hay quien opina que *blog* es una expresión muy técnica y sería preferible *online diary* o *diarito,* otros lo utilizan indistintamente, bueno, hay también quien deriva hacia cuestiones humorísticas, como suele ocurrir en estos casos.

Esta, llamémosla, anécdota plantea en vivo lo que realmente ocurre cuando una palabra extraña, en este caso de origen extranjero, se va abriendo paso en el seno de una lengua. Tal palabra presenta diferentes aspectos que intentan buscar acomodo en la lengua que la acoge. Habitualmente hay un choque en cuanto a la pronunciación, también en cuanto a la representación gráfica, dadas las diferen-

6 Artículo publicado en la revista *Estudios Románicos*, nº 16-17, 2007/2008.

cias con frecuencia significativas existentes entre las lenguas en relación; también surgen problemas en cuanto a la morfología (derivación, formación del plural…); no digamos en cuanto a la significación, etc. En definitiva, los dos códigos entran en conflicto lingüístico: los códigos orales, los códigos escritos y también los registros y usos que en cada ámbito reciben. Obviamente, son las lenguas receptoras las que sufren los principales desajustes, y el fenómeno afecta a prácticamente todas las lenguas, en la medida en que hoy las expresiones procedentes del inglés se han internacionalizado de tal forma que no hay lengua que haya podido resistirse a ello. Por esta razón, y aunque parezca extraño, se escuchan voces que culpan a la complejidad fonográfica de la lengua inglesa, cuya grafía está más apegada a la etimología, de los problemas de adaptación de esas mismas palabras y que propugnan, como se verá más adelante, una simplificación ortográfica para esta lengua (*Cut Spelling,* de Upward, 1996). Pero mientras esto ocurre, es evidente que es cada lengua la que debe adoptar los mecanismos de control necesarios para responder a este fenómeno, si es que ello es posible.

2. *Una vieja polémica.*

La introducción de neologismos y, más en concreto, de préstamos de otras lenguas en la lengua castellana siempre ha tenido algo de polémico. Y este aspecto polémico (defensores de su entrada masiva, puristas que se oponen a ello) viene de lejos. Como dice Lázaro Carreter, en una magnífica *Lección magistral* pronunciada el 15 de febrero de 2002 en la inauguración oficial de la Escuela de Lexicografía Hispánica, titulada *El neologismo en el DRAE:* "el idioma vive entre el rechazo de lo alienígena y la aceptación resignada y entusiasta de cuanto nos rodea". Esta pugna entre extremos no acabará nunca y se remonta a la antigüedad: en Roma, en la época en que el latín estaba flanqueado por el griego, Horacio defiende el empleo de los términos nuevos. En España lógicamente el problema se plantea en el Renacimiento, si bien durante la Edad Media el castellano ha ido acogiendo miles de extranjerismos –germánicos, franceses y sobre todo árabes- que coexisten con el romance, al servicio de poblaciones que necesitaban entenderse. De ahí el sentido del castellano como lengua *koiné*.

En el XVI, Juan de Valdés, en el *Diálogo de la lengua,* comenta la predilección de los hablantes por la elección de términos árabes sobre otros de estirpe latina que tenían más solera (*azeíte* por *olio*; *alhombra* por *tapete*…), *sólo porque se tiene por mejor que el propio, aunque también porque sirve para designar cosas nuevas, claro*. Las voces nuevas en esta época son sobre todo italianas (*manejar, entretejer*) y la polémica sobre su aceptación o no la protagonizan en *El diálogo…*el propio Valdés y Coriolano, que encarnan la liberalidad y el purismo respectivamente. Según Lázaro Carreter, otra razón que destaca Valdés para justificar la introducción de neologismos es la sensación de vejez que rodea a ciertas palabras y la necesidad que sienten las generaciones jóvenes de cambiarlas (código diastrático). Entonces, *ayuso* se cambió por *abajo*, *ca* por *porque*,

dende por *de ahí,* etc…Ahora esta necesidad va ligada a los neologismos que se crean con la aparición de las nuevas tecnologías, la publicidad, las modas, etc.

En el siglo XVIII es el francés la lengua amenazante. Hay un debate público en el que participa Feijoo. Y una lucha clara entre la apertura representada por Feijoo y la cerrazón, representada por los casticistas y los puristas, entre los que sin embargo hay una diferencia de matiz: el casticismo no quiere que desaparezca el caudal léxico del castellano, el purismo es una fuerza que pugna contra la novedad. Para que se produzca el cambio de una palabra por otra, mantiene Feijoo, **basta que lo nuevo tenga o más propiedad o más energía o más hermosura.**

Durante el XIX, los liberales y los románticos aportan abundantes términos ingleses y franceses (*terrorismo, liberticida*…). Y, en el siglo XX, ya sabemos. Ya a comienzos de siglo se alzan voces contra la entrada masiva de extranjerismos, alguno de los cuales hoy está más que asentado en nuestra lengua. Un curioso libro de Ramón Franquelo y Romero (1910) alerta contra este fenómeno y afirma que "la industria, las ciencias y las artes nos traen cada día palabras más exóticas, que está muy bien que adoptemos por vía de subsidio, puesto que no las tengamos equivalentes en castellano…pero de no existir tal necesidad, deberá huirse de ellas como de la peste" (p. 181). Ya a principios de siglo se registran *coaligarse*, *lunch*, *chauffer, meeting, chalet, carnet*, etc. Y más recientemente, Alzugaray (1985) registra hasta 2.400 extranjerismos de uso frecuente en la prensa y en textos especializados sobre diferente temática.

Pues bien, la Academia, a la que siempre se le ha acusado de atrasada y reacia a la introducción de nuevas palabras, ha reaccionado, digamos, a esta crítica y ha abierto masivamente sus puertas a los extranjerismos en el Diccionario.

3. Extranjerismos en el diccionario

Cuando nos referimos a los extranjerismos en el Diccionario lo estamos haciendo, obviamente, a la vigésimo segunda edición del DRAE01, no a otro tipo de diccionarios (descriptivos, de uso, fonéticos, técnicos) que adoptan diferentes enfoques, y cuyo estudio sobrepasa los límites de este trabajo.

Nos referimos, digo, al DRAE, y ello porque, quiérase o no, es el punto de referencia obligado para gran cantidad de hablantes, grupos profesionales, etc. que ven en él la autoridad que sanciona el uso correcto de nuestra lengua, bien que ello pueda parecer una justificación no del todo convincente. Pero así lo afirma, por ejemplo, Lázaro Carreter:

> "como el prólogo de esta reciente edición hace notar, al DRAE le reconoce casi toda la gente hispana un carácter oficial. Las palabras son válidas si figuran en sus filas; de lo contrario, aunque estén en la boca de todos, piensan muchos que no valen; se exige, pues, a esta corporación que sea árbitro del uso".

Algo parecido dice el lexicógrafo M. de Sousa (2002): "con razón o sin ella ningún otro diccionario goza de su prestigio ni goza de un lugar semejante al suyo". De manera que, siendo conscientes de que otros diccionarios abordan el problema que nos ocupa de forma diferente, nos centraremos en exclusiva en la vigésimo segunda edición del diccionario de 2001.

Dicho esto, nuestro estudio tiene que ver con el tratamiento que de los extranjerismos hace el DRAE (que, como bien es sabido, en su última edición, ha modificado de forma significativa los criterios en cuanto a la inclusión o no en él de las voces de procedencia extranjera) y, sobre todo, con los problemas de adaptación que ello comporta. Pero, antes que nada, hemos de precisar lo que entendemos por extranjerismo, dado que no todos los autores coinciden en utilizar esa terminología en el mismo sentido. Para ello, voy a tratar como punto de partida la clasificación de M. V. Romero Gualda (2002: 411), quien establece una diferencia, no siempre nítida, entre extranjerismo, xenismo o peregrinismo, y préstamos propiamente dichos.

Para Gómez Capuz (1998: 21), un préstamo es una forma de neologismo y consiste en el "tránsito desde una lengua modelo o extranjera (L2) hasta la lengua receptora o nativa (L1) de una palabra de esa lengua modelo (P2), la cual consta en principio de expresión y contenido (E + C), proceso neológico que se extiende entre los momentos temporales T y T''. Es, por tanto, una relación interlingüística en la que lo peculiar es integrar voces extrañas que requieren un *proceso de adaptación* no exigido en el neologismo morfosintáctico ni en el semántico. La neología está aquí en la adaptación y no en la creación. Tres aspectos hay que resaltar: el de proceso, de ahí la inestabilidad y a veces imprevisión de por dónde puede ir la evolución de una palabra; la doble cara que presenta la palabra (gráfica y sonora), que condicionará también de forma importante esa evolución; y el sentido diacrónico, sin el cual no se puede entender que la palabra *campus,* por ejemplo, y otras, siendo como es de origen latino, para nosotros resulte ser un préstamo del inglés (puesto que es necesario diferenciar entre étimos últimos u originarios y étimos inmediatos). Pues bien, según M. V. Romero Gualda nos podemos encontrar con tres fenómenos:

> **Extranjerismo**: que se refiere a voces procedentes de una lengua extranjera que mantienen la grafía original y son sentidas por los hablantes como extrañas al sistema lingüístico de la propia lengua. Tal como recomienda la Ortografía del 99, las voces de otros idiomas no adaptadas al español y utilizadas en nuestra lengua respetarán su grafía original y en la escritura se han de distinguir con la letra cursiva o con las comillas (*fan, light, ranking, sponsor*).
>
> **Xenismo o peregrinismo**, que tiene dos acepciones: a) estadio primerizo en la aceptación de una voz, b) voces que designan una realidad ajena a la comunidad y a la lengua receptora (*burka, talibán, sheriff, yihad*…).
>
> **Préstamo**: que se refiere a voces que han sido aceptadas en una len-

gua, con necesidad o sin ella, para designar nuevas realidades o para designar de forma distinta realidades ya conocidas, y que han sufrido un proceso de adaptación (*esnob, set, yaz* –sí estaba en la edición del 92, paro ahora ha vuelto a su forma original-, *popurrí, sumiller, máster, zum*). Estas palabras deben seguir todas las reglas ortográficas.

En el español actual, sin embargo, la mayoría de los extranjerismos producen diferentes adaptaciones fonéticas según distintas circunstancias de llegada, frecuencia de uso, dificultad en la pronunciación o cultura del hablante. En realidad, entre el extranjerismo y el préstamo existe una relación de grado en la adaptación.

Calco: importa la significación, no la forma fonética o gráfica: *jardín de infancia, relaciones públicas, rascacielos* (*skyscraper*), *encriptar*; los que rozan con los falsos amigos (hay similitud formal pero el significado es diferente o al menos no exactamente coincidente): *agresivo (dinámico), nominar (proponer), contemplar (admitir)*…Ojo páginas 418-9).

4. *¿Qué criterios ha seguido la Academia en la inclusión de esos cientos de extranjerismos que distingue esta edición de otras anteriores?*

Solo con echar una ojeada a la prensa diaria podemos comprobar la frecuencia con que aparecen palabras extranjeras de origen vario, sobre todo provenientes de la lengua inglesa, cuyo uso puede suscitar en ocasiones ciertos problemas. Abrimos, por ejemplo, *La verdad* del día 5 de este mes (marzo de 2005) y nos encontramos con una carta al director en la que insistentemente se utiliza la palabra *parking,* y además, sin ningún signo diacrítico. Uno sabe que el diccionario acoge generosamente términos ingleses terminados en *ing* como *footing, jogging, catering, leasing, lifting*, eso sí, marcando su intrusismo con la letra cursiva e indicando de inmediato que se trata de una voz inglesa. Pero resulta que la palabra *parking,* sorprendentemente, no aparece. En el suplemento *MH* del mismo día, en una sola página y encabezando un anuncio, nos topamos con *stop, fashion* y *look,* que dan el siguiente resultado: *stop*, aunque parezca mentira, no está en el diccionario, tampoco aparece *fashion*, y sí lo está *look*, en letra cursiva. En *El País* del mismo día nos encontramos con *yihad*, que no está en el diccionario, *yihadista*, derivado de *yihad,* y *feeling,* que no aparece en el diccionario con la grafía inglesa pero sí escrito *filin* y con un significado diferente al de empatía, química o coincidencia afectiva; aparece con el significado de "estilo musical romántico surgido en la década de 1940". Otro día (el 7 de marzo) en *El País*, y dentro de un mismo artículo (*Tangentunya*, de Enrique Gil Calvo), aparecen los siguientes extranjerismos: *iceberg, boom, impasse*, todos ellos escritos en el texto con letra cursiva, y un poco más adelante, *sprint,* también en letra cursiva. Si buscamos estas palabras en el diccionario resulta que *impasse* no aparece; sí lo hacen *sprint* y *boom* en letra cursiva y la palabra *iceberg* en letra redonda, es decir, como palabra patrimonial. Con estos ejemplos quiero dejar claro lo importante que es este tema para nuestra lengua, así como que sus usuarios tengamos cri-

terios más o menos claros en cuanto a su uso, para lo cual no está de más que le exijamos a la máxima institución (la RAE) coherencia también en sus trabajos y obras que sirven de referencia normativa y de uso para los hablantes.

En general, hay que decir que la Academia ha sido bastante generosa en los criterios de inclusión de extranjerismos, a los que ha abierto claramente la mano. En la introducción al diccionario se dice sobre los extranjerismos:

> "los extranjerismos cuya extensión de uso en nuestra lengua así lo recomienda se van incorporando a la nomenclatura de este diccionario. Se registran en su forma original, con letra redonda negrita, si su escritura o pronunciación se ajustan mínimamente a los usos del español, como es el caso de *club, réflex* o *airbag*- pronunciados generalmente como se escriben; figuran en letra cursiva, por el contrario, cuando su representación gráfica o su pronunciación son ajenas a las convenciones de nuestra lengua, como es el caso de *rock, pizza,* o *bues* –pronunciado generalmente este último como [blus].

Los derivados españoles de palabras extranjeras, aunque estas presenten dificultades gráficas o de pronunciación, se representan en letra redonda. P. ej. *Pizzería, flaubertiano"*.

Tales extranjerismos, si bien con marca diacrítica –letra cursiva-, forman parte, pues, de nuestro diccionario oficial. Pero, para algunos autores como M. de Sousa (2002) y en algún sentido Lázaro Carreter, los criterios antes señalados no siempre se han aplicado de forma clara y coherente, entre otras razones porque no lo son. Dada este indefinición, esos criterios se suelen acompañar de otros de uso (DPD: xix-xx) como distinguir entre: a) **extranjerismos superfluos** (aquellos para los que existen términos españoles con plena vitalidad o a los que pueden encontrárseles fáciles equivalencias en nuestro idioma*: best séller –superventas-, hall –recibidor, entrada o vestíbulo-, hobby –afición o pasatiempo-, lifting –estiramiento-, look –imagen o aspecto-, overbooking –sobreventa o sobrecontratación-, sponsor –patrocinador-;* b) **necesarios** como *gay*, para los que no existen o no es fácil encontrar términos equivalentes o "cuyo uso está tan extendido que resulta ingenuo plantear su extirpación", a veces se adapta la grafía original manteniendo la pronunciación: *baseball: béisbol*; c) los que están asentados a **nivel internacional** con su grafía y pronunciación originarias: *jazz, rock*…).

Aun así, para M. de Sousa, hay una admisión masiva, exagerada e inaceptable de extranjerismos *crudos*, es decir, que se aceptan tal cual, que ocupan un lugar en el diccionario como si de voces patrimoniales se tratara. Y a pesar de los criterios antes señalados, detecta, por lo visto, abundantes contradicciones que recojo a continuación.

a) ausencia de criterio en la aceptación o rechazo de algunas palabras. Desaparece, por ejemplo, *gigoló* (fr.) y entra *bibelot* (sin cursiva –figura pequeña de adorno-), al igual que *fox terrier, emmental*…Se escriben con cursiva *bourbon, brandy* y *whisky*, pero sin cursiva *brut* o *airbag* o *mánager*.

b) Admite *camping, catering, ranking* (con cursiva), pero no *parking*. Todavía mantiene con negrita cursiva *ballet* y *suite*, pero, sin embargo, *film* aparece de redondo.
c) Renuncia a *flas* y acepta *flash*. También a *fuagrás* y se acepta *foie-gras*, pero no admite *croissant* y sí *cruasán.*
d) Llama la atención que se le dé carta de naturaleza patrimonial a palabras como *esnob* (simplemente con la adición de la e epentética), *set, popurrí, rímel, web* o *airbag*, y sin embargo se mantengan en el limbo de la letra cursiva *pizza, ranking, junior,* (no así *senior), sexy, sherpa* o simplemente no aparezcan como *stop, pub, impasse, zodiac, cedé….*
e) el caso de **sénior** y *junior* resulta curioso. El primer término aparece en redonda, con etimología latina –comparativo de *senex*-, en tanto que el segundo aparece en cursiva, como voz inglesa, -cuando su etimología es también latina, de *junior,* comparativo de *iuvenis*- a pesar de que las definiciones son exactamente paralelas (que es mayor/más joven generalmente su hijo/padre, y tiene el mismo nombre).

Algo parecido ocurre con míster (escrito en redonda) y *miss* (en cursiva), como señala E. Domínguez (2002).

5. *Procesos de adaptación del neologismo.*

Si bien hay casos en que el préstamo entra vía pronunciación y se produce una adaptación de la grafía (casos de *zum, filin, esnob, chequeo*) y casos en que la palabra entra vía grafía y se pronuncia según las pautas del español (*iceberg, restaurant*), en general la adaptación choca sobre todo con problemas generados por los diferentes sistemas fonológico y gráfico de cada lengua. Si a ello añadimos que hay hispano hablantes que poseen un cierto conocimiento de la lengua inglesa y que, si bien a veces en forma rudimentaria, intentan articular un sonido similar al original, la cosa se complica. Un caso extremo sería el de *pub,* que inexplicablemente no se admite en el diccionario, y que presenta discrepancia en cuanto a la pronunciación, y *gay*, que se acepta de esta forma en redonda, es decir, como palabra patrimonial, sin que sepamos a ciencia cierta cómo se ha de pronunciar.

5.1. Adaptación fonética

Desde el punto de vista fónico hay una serie de problemas que se ve necesario sistematizar: a) por un lado la dificultad en la pronunciación de algunos fonemas ingleses como son: la *h* aspirada, que la mayoría de hablantes hispanos realizamos como una velar fricativa sorda (X), así *hándicap* lo convertimos en *jándicap*; el sonido que se describe como palatal fricativo sordo (que habitualmente se representa con el dígrafo *sh*) y que los hablantes de español resolvemos o bien hacia la africada sorda (*ch*), como en [*champú*] o hacia la alveolar fricativa sorda (*s*), como en [*serpa*]); el problema del sonido *ds* (alveolar fricativa sonora), representado habitualmente por la doble *z*, en palabras de origen italiano, que se resuelve o bien como *zeta* o bien como *s*; el caso de los grupos consonánticos (*ranking*: *ng, hard-*

ware: rd, software: ft), que no se realizan en nuestro idioma, etc…; o el grupo inicial *s+cons* al que se añade la *e* epentética. Finalmente, el caso de otras consonantes (*r* final de sílaba, *th* inicial) así como el de las vocales en general, que se asimilan a los sonidos más próximos de nuestro sistema articulatorio.

En el caso de los anglicismos, una cuarta parte de las palabras recogidas (Domínguez 2002) se han adaptado mediante la acentuación, respetando la acentuación original (*cómic, champú*), modificándola (*bumerán, magacín*) o respetando las dos formas (*fútbol, futbol, pudin, pudín*, etc.).

5.2. Adaptación gráfica

Desde el punto de vista gráfico, los procedimientos más habituales que se ponen en marcha en nuestra lengua para acomodar las voces foráneas a las reglas del español son los siguientes:

- añadir vocales protéticas (*escáner, esmoquin*). Esta regla es general. De hecho, uno de los defectos que se señalan al hispanohablante que está aprendiendo inglés es la inclusión de esa *e* en las palabras que empiezan por *s+cons*.
- añadir vocales paragógicas (*clipe,* - ahora se acepta como **clip**, *preboste, clube*). Este procedimiento no ha obtenido buena respuesta, sobre todo en el caso de los anglicismos. De hecho, *clipe*, que está en el diccionario del 92, ha desaparecido en esta edición. Y en cuanto a *clube*, aún se mantienen las dos formas, *clube* y *club*.
- simplificar las consonantes dobles (*escáner, casete, disquete*).
- Convertir la *y* en *i* latina (*babi, penalti*).
- Suprimir las consonantes finales (*carné, vermú* o *vermut, bidé*). Nuestro aparato fonador no está acostumbrado a la emisión de esos sonidos complejos.
- Admitirlas tal cual o añadiendo una tilde (*máster, cárter, iceberg*…).

Curiosamente, en Ch. Barber 2000 se afirma que en inglés hay una tendencia a que en algunas formas se simplifiquen los grupos consonánticos: en Nigeria se reducen a menudo los grupos finales (*st* a *t*) o bien se tiende a pronunciar el grupo –*mb* (*bomb, climb*) por influencia de la ortografía; también hablantes de la India utilizan la *i* o *e* epentética (*estu:dent, eschool).*

A continuación, paso a comentar algunos casos curiosos.

Decíamos antes que uno de los mecanismos de adaptación es la simplificación de las consonantes dobles. Y así se hace en palabras como *atrezo*, que aparece ya como palabra patrimonial, mientras que, por ejemplo, *pizza* aún aparece con la doble *zeta* y en cursiva. Por supuesto, sin ninguna instrucción en cuanto a su pronunciación, como ocurre con todos los términos de procedencia extranjera. Resulta asimismo curioso que el préstamo se mantenga en cursiva en tanto que sus derivados como *pizzería* o *windsurfista* (de *windsur-*

fing) se aceptan con la forma redonda sin tampoco ninguna instrucción en cuanto a su pronunciación.

El dígrafo *ss*, por otra parte, se mantiene también inexplicablemente (*dossier, mass media, mousse*)

Más llamativo resulta el caso de la palabra *gay,* que se incluye como patrimonial, sin etimología ni procedencia, pero con el significado de homosexual. ¿Quiere decir que lo correcto es pronunciar [*gay*] o escribir *gai* como ya hacen algunos periódicos, entre ellos *La verdad*? Al no contener ninguna información en cuanto a la pronunciación, ¿puede ser correcta la interpretación de alguna periodista -J. Otero-, quien en televisión dice, o mejor, pronuncia [gai] o [guei] indistintamente porque de las dos formas es posible hacerlo?

Es cierto que en la ortografía de la RAE se dice que la grafía *w* se pronuncia en español como *u* y como *b* y la *h*, además de muda, se aspira o se pronuncia como *j*, en casos como *hachís, hámster o hawaiano*, que aparecen en negrita, pero no estaría de más una indicación sobre su pronunciación y más si tenemos en cuenta que la aspiración es prácticamente inexistente en nuestra lengua (realmente donde se aspira la *h* es porque también se aspira la *j*) o, en el caso de la *w*, que puede inducir a confusión entre el origen inglés (*whisky* o *washingtoniano*) y el alemán (*wat* o *wagneriano*) o de otras lenguas.

Las grafías, finalmente, *g* y *j* en ocasiones representan el sonido de una palatal africada sorda (*jazz, gigoló, manager*), por tanto debieran aparecer con instrucciones en cuanto a la pronunciación, y más si tenemos en cuenta que *manager* aparece en letra redonda.

5.3. Adaptación morfofonológica

Otros problemas de adaptación tienen que ver con la formación del plural sobre todo, donde nos podemos encontrar con soluciones para todos los gustos (C. Pensado: 1999, T. Ambadiang 1999).

La norma, como sabemos es a), es decir

a) lo regular: la inserción de la *e* en las palabras terminadas en consonante. De *camión, camiones*, de *club, clubes.* Pero,
b) los extranjerismos rechazan, en general, esa inclusión, a pesar del ejemplo al que he hecho alusión: hay tendencia a pluralizar en *s*. Porque no siempre es posible interpretar el fenómeno como lo hace la RAE 1973 considerando que son pluralizaciones basadas en singulares sin consonante y que se trata de un fenómeno ortográfico, ya que bastantes veces hay una realidad fonética. *Fan, fans; barman, s; test, tests; set, sets.*
c) Hay una tendencia culta a mantener la ortografía francesa en algunos préstamos: *ballets, robots, debuts*, -no en otros como *carnés* y *chalés*-, a pesar de que la *t* es silenciosa.
d) La tendencia general es castellanizar fonológicamente pero no morfológicamente los préstamos, tal como se ha dicho antes.

e) De todas formas el fenómeno es tan complejo que se tiende a proceder palabra por palabra: dos préstamos idénticos no requieren la misma variante desinencial. *Complot (complots, complós), déficit (déficits,* la *s* sin relevancia en la pronunciación), *croissant (croisanes*), *test (tes-t-s).*

5.4. Adaptación semántica

Desde el punto de vista semántico, Gómez Capuz (2000) destaca tres etapas en el proceso de integración de los anglicismos en este caso: una primera en que es una entidad monosémica, una segunda en que se produce una especialización semántica y una tercera en que se convierte en una entidad léxica polisémica. En este proceso, se utilizan diferentes mecanismos de asimilación (ibidem: 249-59) como el empleo de marcas autonímicas (*after eight, mentolado de chocolate*); la adaptación al contorno semántico, que en el caso de los préstamos denotativos y tecnicismos no tiene problemas pero sí en otros anglicismos que tienen un perfil semántico borroso (*snobismo, stand*) o incluso aparecen como polisémicos *(set, compact disk, flipar*) en virtud de desplazamientos metonímicos, metafóricos o connotativos; asimilación semántica por especialización (*test, barman, walkman, slip, film, spot*); evolución semántica hacia la generalización (*vip, máster, jet, set*). Para E. Domínguez (2002), en el caso de los anglicismos recogidos en el diccionario de la RAE01, generalmente se produce una restricción semántica (*christmas, lunch*) o bien un cambio en cuanto a la connotación (*gang*), por no decir un valor añadido de carácter pragmático que tiene que ver con la asociación de la palabra a un cierto prestigio tanto de lo denotado (*light, lifting*) como de los usuarios en lenguajes especializados (*ratio, quórum, plus*…).

6. *Conclusiones*

Es verdad que el DRAE, si es rígidamente normativo, se convierte en cadáver como el diccionario de la RAF, con sólo 30.000 entradas. Para Lázaro Carreter, el Diccionario debe registrar los vocablos conocidos por un hablante ideal, tanto en lo hablado como en lo leído, que conozca o tenga los medios para conocer todos los aspectos diastráticos o diatópicos del idioma.

Ahora bien, resulta insuficiente, advierte Lázaro Carreter, apelar sólo a la lengua escrita para confirmar que los vocablos nuevos se han introducido en el uso. Y este ha sido el método de trabajo tradicional. Hay que tener en cuenta también la lengua hablada.

Por otro lado, los vocablos que designan cosas nuevas son indiscutibles. Pero hay otros –los llamados superfluos- como (*lifting*) cuyo uso lo avala el uso pragmático –sentido publicitario-.

Las contradicciones que se aprecian en la Academia se deben a que con el neologismo moderno se ha producido una situación nueva, que es la que crean los neologismos con su ortografía de origen: ahora las voces nuevas se

nos meten por los ojos, y, además, se emiten con una pronunciación imitadora de la de origen, gracias a los rudimentos de pronunciación inglesa que la gente más o menos posee, de ahí que se produzcan diferentes soluciones al mismo tiempo.

Sus propuestas van en este sentido:

- *Hispanizar cuando es posible haciéndolos aptos para nuestra habla cuantos extranjerismos usamos*, promoviendo iniciativas ajenas, de los medios de comunicación, etc. Pero hay que ser conscientes de que *existen xenismos que se resisten a cualquier retoque.* Su faz gráfica inconfundible, repetida por la televisión y en vallas publicitarias, en productos comerciales y apareciendo en artículos periodísticos o en libros, y reforzada su presencia por las pronunciaciones *sui generis* de los medios orales, las protege de cualquier actuación. *Sándwich, whisky*.
- En cuanto al Diccionario, *no se deben excluir los extranjerismos, pero sacándolos del cuerpo central del diccionario, e incluyéndolos en un anexo*, puesto que estamos en un diccionario de la lengua española, como dice M. de Sousa o en el diccionario panhispánico de dudas. Tampoco hay que dejar al albur la solución de ciertos casos, campañas *ad hoc* de los medios de comunicación ayudan a fijar determinadas soluciones (así ocurrió con *saque de esquina, fuera de juego*, y algunos otros).
- Desde el punto de vista de los códigos que entran en contacto no se trata simplemente de dos lenguas en abstracto, se trata, como señala Lázaro Carreter, de lenguas que juegan con un código oral y un código escrito, y no es siempre este último el que prevalece en el contacto. Hay problemas, como hemos visto, en cuanto a la pronunciación. En cuanto a lo escrito, siempre quedan flecos (grafías inusuales que representan sonidos adaptables o no, como *sh, ss, th, zz*), problemas de construcción morfológica. Bueno, pues todo esto ha de tener también reflejo. *De manera que un diccionario también ha de contener información ortográfica, fonética y morfológica*.
- Por supuesto que un primer paso importante, que desde luego no nos atañe a nosotros, sería la regularización de la ortografía inglesa, para poder ser tomada prestada por otras lenguas con menos daño a sus propias ortografías. La mayoría de las reformas ortográficas propuestas para el inglés, que no persiguen precisamente su compatibilidad con otras lenguas, han demostrado subsecuentemente que se manifiesta tal compatibilidad en grado sorprendente. Así, la simplificación de las dobles consonantes generalmente coincide con el español y el portugués y el reemplazo de la *ph* francesa por la *f*, o la eliminación de la redundante *h*, como en *chaos, honest*, coincide con el italiano *caos*, *onesto* (y a menudo con el español y las lenguas escandinavas). Hay, por otra parte una tendencia a la simplificación de los grupos consonánticos en algunas zonas

angloparlantes (Nigeria). En este país reducen el grupo *st* a *s*; o, por el contrario, tienden a pronunciar el grupo *mb* (*bomb, clima*), por influencia de la ortografía. Muchos hablantes del norte de la India insertan una *e* o *i* epentética en los grupos *sp, st, sk* (*estu: dent, eschool*), solución como sabemos muy similar al español (Ch. Barber 2000).

- Finalmente, muchas de las propuestas anteriores implican dar al diccionario una orientación también pedagógica, aunque ello vaya en contra a veces de la propia esencia del diccionario.

Es este el momento en el que, dado que son los medios de comunicación escritos y orales los que de alguna forma registran y extienden estos usos, es este el momento, digo, de que se lleve a cabo una alianza con esos medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

Alzugaray, J. J. (1985): *Diccionario de extranjerismos*, Madrid, Dossat bolsillo.

Ambadiang, T. (1999): "La flexión nominal. Género y número", en I. Bosque y V. Demonte (1999), pp. 4843-4914.

Barber, Ch. (2000): *The English Language: A Historical Introduction*, CUP, 1993, 2000.

Bosque I. y V. Demonte (1999): *Gramática descriptiva del español*, Madrid, Espasa.

Domínguez, E. (2002): "Los anglicismos en el diccionario de la RAE (2001)", *Panacea,* vol. 3, nº 8, pp. 28-33.

Franquelo y Romero, R. (1910): *Barbarismos, solecismos y extranjerismos de uso más frecuente en le prensa y en la conversación*, Málaga, Tipografía El Progreso.

Gómez Capuz, J. (1998): *El préstamo lingüístico*, Universidad de Valencia.

Gómez Capuz, J. (2000): *Anglicismos léxicos en el español coloquial*, Universidad de Cádiz.

Lázaro Carreter, F. (2002): *El neologismo en el DRAE*, Conferencia pronunciada en el Congreso de lexicografía, Madrid, 15 de febrero de 2002.

Martínez Sousa, J. (2002): "Novedades en el Diccionario de la Academia", *Panacea*, vol. 3, nº 7, pp. 92-103.

Pensado, Carmen (1999): "Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos", en I. Bosque y V. Demonte (1999), pp. 4423-4504.

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

RAE (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana Ediciones.

Romero Gualda, M. V. (1999): *Lengua española y comunicación*, Barcelona, Ariel.

Upward, Ch. (1996): *Cut Spelling*, CUP.

Upward, Ch. y V. Pucini (1996): "Italian spelling, and how it trets English loanwards", *Journal of Simplified Spelling Society*, j20, 1996/1, pp. 19-23.