

**IX ENCUENTRO
DE PROFESORES DE ESPAÑOL
DE ESLOVAQUIA**

ACTAS



Bratislava
19 – 21 de noviembre de 2004

Los autores:

Dr. Victoria Gerulová – Escuela Estatal de Idiomas de Bratislava

Verónica González – Profesora de Lengua y Literatura Española en la Sección Bilingüe del Instituto de Nitra

Prof. Dr. Miguel Metzeltin – Profesor de Filología Hispánica de la Universidad de Viena, Austria

Concha Moreno – Universidad Antonio de Nebrija, Editorial SGEL

Dr. Luis Pardiñas Béjar – Profesor de literatura, Asesor técnico de educación en la Embajada de España en Francia

Félix Córdoba Rodríguez – Director del Aula Cervantes de Bratislava

Mónica Sánchez – traductora y profesora de la Universidad de Comenius de Bratislava

Dr. Eva Tallová – Universidad de Economía de Bratislava

Prof. Dr. Ladislav Trup, PhD. – Catedrático de Lengua Española de la Universidad Comenius de Bratislava

Mgr. Bohdan Ulašin – Profesor de Lengua Española de la Universidad Comenius de Bratislava

Director del consejo editorial: María José Lacleta

Consejo editorial: Prof. Dr. Ladislav Trup, PhD., Dr. Jaroslav Šoltys, PhD.,

Reseñadora: María José Lacleta

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN, EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRATISLAVA

© De los textos: los autores

Impreso en Bratislava, República Eslovaca

Fecha de publicación: 2005

Imprime: *AnaPress Bratislava (info@anapress.sk)*

N.I.P.O. 651-05-133-9

ISBN 80-89137-11-3

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRESENTACIÓN	5
De la gramática pedagógica a la gramática del alumno. De la teoría a la práctica	7
<i>Concha Moreno</i>	
Algunas observaciones acerca del español coloquial	25
<i>Ladislav Trup – Eva Tallová</i>	
400 años no es nada: Invitación al Quijote	45
<i>Luis Pardiñas Béjar</i>	
La poesía de <i>Pablo Neruda</i> en la clase de ELE	51
<i>Mónica Sánchez</i>	
El origen de la diversidad de las lenguas de España	63
<i>Miguel Metzeltin</i>	
Cómo sacar más partido a un libro de texto Avance elemental – Taller 1	81
<i>Concha Moreno</i>	
Cómo sacar más partido a un libro de texto Avance básico – Taller 1	87
<i>Concha Moreno</i>	
Herramientas para la corrección del español: diccionarios y corpus	93
<i>Félix Córdoba Rodríguez</i>	
El Spanglish (el Espanglish)	111
<i>Victoria Gerulová</i>	
El manejo del aula, consejos prácticos	123
<i>María José Lacleta</i>	
Sacando colores al español	141
<i>Bohdan Ulašín</i>	

INTRODUCCIÓN

Tengo el honor y el placer de presentar antes ustedes este volumen de las Actas del Encuentro de Noviembre 2004.

Un volumen en el que se recogen las ponencias que escuchamos y con las que trabajamos hace un año y que servirá de magnífico recordatorio de aquellos días al tiempo que refrescamos nuestros conocimientos sobre literatura, didáctica y lingüística ya que de todo hubo en el Encuentro.

Los números del español en las aulas crecen en Eslovaquia: hemos iniciado la experiencia de enseñanza del español en colegios estatales de Primaria. Comenzamos con cinco centros, 197 alumnos, en el curso 2004 - 2005. Cuando escribo estas líneas, Octubre de 2005, son nueve centros y 519 alumnos de entre 6 y 13 años los que están aprendiendo español, con libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación español. Sin duda constituye no sólo una experiencia educativa interesante sino también el germen de los futuros estudiantes de enseñanza secundaria.

De todas nuestras actividades aquí, debo agradecer al Ministerio de Educación eslovaco su eficiente colaboración y su respaldo a nuestras iniciativas.

También a nuestros Embajadores: al que nos dejó Alfonso Diez Torres, cuya ayuda ilimitada al español en Eslovaquia fue para mí un acicate constante y a quien dedico un cariñoso recuerdo con estas líneas.

Y al nuevo Embajador, Don Miguel Aguirre de Cárcer, que se estrena en esta edición y a quien doy la bienvenida efusiva y sincera a estos Encuentros.

Su interés, entusiasmo y dedicación me han hecho ver que también tenemos en él un magnífico aliado y un excelente profesional para seguir en la tarea de expansión y difusión de nuestra lengua.

Una tarea que resultaría imposible sin el profesorado entusiasta, trabajador y comprometido con el que contamos aquí y al que dedico este volumen.

A todos les deseo un buen curso escolar y les recuerdo que, a pesar de todos los problemas e incomprensiones que a veces sufre el profesorado, enseñar sigue siendo una de las más hermosas tareas que el hombre puede realizar.

Bratislava, Octubre 2005

*María José Laqueta Almolda,
Agregada de Educación,
Embajada de España en Bratislava*

PRESENTACIÓN

El Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia alcanzó en 2004 su novena edición, demostrando así el vigor de esta iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia y el interés que suscita entre todos aquellos que en Eslovaquia se encuentran ligados a la enseñanza de esta lengua, cada vez más universal.

Llegan ahora, puntualmente como siempre, las actas de esta reunión, que nos sirven de recordatorio de cuanto se expuso allí y de referencia para futuros estudios y actividades. El nivel de los asistentes al IX Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia dió cumplido testimonio de la importancia de estas sesiones y fue, sin duda, reflejo del interés suscitado por las ponencias que se presentaron en dicha ocasión. Tenemos ahora oportunidad, mediante esta publicación de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Bratislava, de consultar las distintas contribuciones presentadas y de reflexionar sobre sus contenidos y comentarios. Estoy convencido que van a constituir un instrumento de gran utilidad para todos los que se introduzcan en la lectura de esta Actas.

La enseñanza del español ha adquirido un gran auge en los últimos decenios, lo que le lleva a ser una de las lenguas más extendidas en el mundo de hoy. La pujanza de los países hispanohablantes, a ambos lado del Atlántico, ha generado un gran interés por aprender una lengua que no solo se nutre de su rico pasado cultural y lingüístico sino que demuestra todavía hoy, mediante sus aportaciones literarias, científicas, culturales, y de todo tipo, su voluntad de continuar contribuyendo a la riqueza y a la diversidad cultural en el mundo. Son hoy más de 20 países, en los que conviven 400 millones de personas, los que comparten esta lengua.

El deseo de acceder a un mejor conocimiento de otras lenguas y de otras culturas es un signo inequívoco de una voluntad de lograr un enriquecimiento personal que, a su vez, contribuye de forma significativa a profundizar en el entendimiento mutuo entre los distintos pueblos. Hemos logrado, felizmente, superar las barreras que separaban artificialmente las naciones europeas. Ahora nos corresponde hacer avanzar este proceso de acercamiento para que las futuras generaciones puedan compartir aún más estrechamente los lazos históricos que han ligado a nuestros países.

La integración de Eslovaquia en la Unión Europea en 2004 ha abierto la vía para una mayor intensidad en las relaciones bilaterales con España. La enseñanza de la lengua y de la cultura, como instrumentos para un mejor entendimiento entre los pueblos, no podía quedar al margen de estas nuevas oportunidades que se presentan en una Europa donde cada vez tienen menor importancia las fronteras nacionales y mayores son las ansias de sus pueblos de vivir en armonía y en estrecha cooperación.

Por ello, creo que es especialmente oportuno subrayar que en Bratislava, casi simultáneamente a la celebración de este Encuentro, hemos asistido al comienzo de actividades del Aula Cervantes, que en poco tiempo ha logrado constituirse en un eficaz centro de recursos para los profesores de español en Eslovaquia. Además, estoy convencido que será pronto un lugar de encuentro privilegiado para todos los eslovacos que aprecian y se interesan por las lenguas y las culturas de España y de todos los países hispanohablantes.

Al realizar esta presentación de las Actas del IX Encuentro de Profesores de Español en Eslovaquia, no quiero dejar de expresar el agradecimiento sincero de las autoridades españolas concernidas, y muy especialmente de la Embajada de España en Bratislava, a los responsables del Ministerio de Educación de la República Eslovaca que, como en anteriores ocasiones, han aportado su colaboración y apoyo para facilitar la realización de este Encuentro.

Bratislava, 2005

Miguel Aguirre de Cárcer
Embajador de España

DE LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA A LA GRAMÁTICA DEL ALUMNO. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Concha Moreno

TALLER 2

1. Lo que debe saber quien enseña

Un modelo de aprendizaje. El modelo de Bialystok

1. Tiene en cuenta la motivación y las circunstancias de la situación. Dice que **el éxito depende de las peculiaridades individuales y no se da en todas las destrezas por igual.**
2. Está elaborado según los pasos que se dan en la instrucción formal (aunque pueda darse de otras formas): el contacto o exposición a la lengua o *input*. Es la **primera vez que se tiene en cuenta la exposición a la lengua en el aula como algo no sólo válido, sino especializado.**
3. **Establece la diferencia entre CLE: amortiguador, almacenamiento y articulación y CLI: sistema operativo** que contiene la información necesaria para las tareas de producción espontánea de la L2.
4. Considera, claro está, el *output* o producción / comprensión lingüística en forma de “Respuesta” de dos tipos, el I al que llama respuesta espontánea y el II al que llama **deliberada.**
5. **Habla de estrategias como parte del éxito en el aprendizaje.** Las mencionamos sin detallarlas:
 - práctica formal y funcional
 - utilización del monitor y la inferencia
 - corrección: mecanismo adicional que no se considera estrictamente como estrategia.
6. Por último, hace referencia a las tareas lingüísticas en relación con variables como **aptitud y actitud**, es decir, en relación con **factores individuales.**

1.1 Reflexión sobre la adquisición del lenguaje

Tener en cuenta las distintas reflexiones que han llevado a considerar de nuevo la necesidad de focalizar la forma como parte del proceso cognitivo que conduce a la adquisición.

1. El conocimiento explícito del funcionamiento de las lenguas permite un aprendizaje más eficaz (Ellis, 1990; Schmidt, 1990; Trevisi, 1996).
2. La reflexión metalingüística aparece cuando el aprendiz está implicado en un proceso de comunicación (Bange, 1992; Py, 1993; van Lier, 1998).
3. La evolución de la IL de los aprendientes pasa de un *modo pragmático*, determinado por las necesidades de comunicación, a un *modo sintáctico* con dominio de formas y matices.
4. Para que el *input* se convierta en *intake* es necesario:
 - que sea frecuente
 - que se resalte en la cadena hablada o escrita
 - que se canalice la atención hacia la forma durante la enseñanza
 - que se activen las capacidades individuales para procesar
 - que se tenga en cuenta el estadio de la IL
 - que se facilite la reflexión mediante las actividades de aula.

1.2 Reflexión sobre el concepto de ‘lengua’.

Círculo de Praga: (1980:31):

(...) la lengua es un sistema de medios de expresión apropiados para un fin. No puede llegarse a comprender ningún hecho de lengua sin tener en cuenta el sistema al cual pertenece.

Eugenio Coseriu (1973:95):

El sistema es sistema de posibilidades que indican caminos abiertos y caminos cerrados (...) Podríamos decir que, más que imponérsele al individuo, el sistema se le ofrece, proporcionándole los medios para su expresión inédita, pero, al mismo tiempo, comprensible para los que utilizan el mismo sistema.

Y también:

Sobre la base misma del hablar, única realidad investigable del lenguaje, han de elaborarse los conceptos de norma y sistema, mediante una visión retrospectiva que tenga en cuenta las relaciones entre los actos lingüísticos considerados y sus modelos.

Jesús Tusón (1997:28)

Una lengua puede sufrir la invasión de centenares de palabras de otra lengua; a pesar de ello, si todavía funcionan los poderosos mecanismos de asimilación y permanecen intactas las estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas propias, nada sustancial habrá cambiado en la lengua. (...) el peligro real se cierne cuando se aprecia cómo se desdibujan las construcciones genuinas de una lengua.

O también:

Una lengua es mucho más que el conjunto de sus palabras. (...) Las estructuras, los esquemas formales de una lengua (...) hermanan [a] todos los hablantes: el literato y el iletrado, el sabio y el inculto, el orador experto y el niño de siete años. Las estructuras básicas de una lengua son el elemento nivelador por excelencia, la fuente profunda de la igualdad lingüística.

Plan Curricular del IC (1994:14):

Esta doble consideración de la lengua constituye el eje central en el que se articula la base teórica de este documento: conocimiento riguroso de los elementos descriptivos de la lengua y aprendizaje de su empleo en situaciones concretas, en consonancia con una concepción de la lengua como instrumento de comunicación.

El Marco Común Europeo de Referencia (2002)

(Versión virtual en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_04.htm#41)

Con respecto a la competencia gramatical dice:

[es] la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas).

En cuanto a la mejor teoría lingüística para describir la gramática afirma: La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo.

Y añade:

Hay varias teorías y modelos en conflicto sobre la organización de palabras en oraciones. No es competencia del Marco de referencia valorar ni preconizar el uso de ninguna, sino más bien procurar que los usuarios manifiesten cuál han decidido adoptar y qué consecuencias tiene esa elección para su práctica. Aquí nos limitarnos a señalar algunos parámetros y categorías que se han utilizado ampliamente en la descripción gramatical.

1.3 Reflexión sobre el concepto de gramática

Si admitimos que la lengua es un sistema de signos expresable de forma oral, escrita o de manera gestual –hecho postergado quizá por reacción a los enfoques tradicionales y estructurales– conocer los mecanismos de su funcionamiento ayudarán a comprenderlo. El papel de quienes escriben gramáticas es reconducir la mayor cantidad de hechos aparentemente heterogéneos y dispersos a una explicación unitaria y máximamente simple, no contradictoria, hablamos del papel de cualquier científico. Pero, además, las profesoras y profesores deberán convertir en pedagógica esa explicación en función de los objetivos, nivel e intereses de su grupo.

Como hemos venido defendiendo, la gramática permite la generalización de fenómenos sistemáticos; si está contextualizada, enlaza la forma con el sentido. Por tanto, la reflexión sobre fenómenos que impiden la comprensión o que corren el riesgo de fosilizarse en errores por ser parte del sistema periférico de la lengua será uno de los objetivos de la explicación gramatical en clase de ELE.

Si, por otra parte, elaboramos una "imagen" de la lengua, la veremos compuesta de esta manera:

CÓMO SE FORMA = forma, estructura (fonética, morfosintaxis, sintaxis)

QUÉ SIGNIFICA = significados léxicos, semánticos, gramaticales.

CUÁNDO Y POR QUÉ SE USA = pragmática, contextos: social, discursivo, etc.

Estos tres componentes se relacionan entre sí y deben aparecer sin jerarquía, por eso la imagen sería la de una esfera o un círculo.

Por todo lo apuntado, creemos que los principios que deben subyacer a la presentación y reflexión gramatical en el aula de ELE deberían ser los siguientes:

- seleccionar aquellos puntos gramaticales que pertenecen al área de lo periférico y no insistir en lo que se reconoce fácilmente en los datos disponibles;
- evitar las explicaciones que tengan un grado de dificultad excesivo;
- perseguir, como cualquier científico, una explicación que abarque el mayor número de casos posible.

Pero, además, creemos que existen unos principios pedagógicos generales que no deben descuidarse en ningún momento:

- la experiencia educativa es necesaria para el desarrollo del pensamiento;
- para que se produzca, el desarrollo necesita de aprendizajes;
- hay que saber lo que el alumno / la alumna sabe hacer solo/a y lo que sabe hacer con otras personas. Entre lo uno y lo otro está el desarrollo próximo donde debe darse la intervención pedagógica;
- la imitación debe concebirse como reformulación de modelos. Así se produce la interiorización;
- hay que cambiar la forma de concebir la evaluación.

Ronald Langacker (1987:38) afirma:

La gramática tiene un carácter figurativo. Lo mismo que el léxico, encarna una imaginaria convencional. Con esto quiero decir que estructura una escena de determinada manera para sus propósitos de expresión lingüística, enfatizando ciertos aspectos a expensas de otros, viéndola a partir de cierta perspectiva o construyéndola en términos de cierta metáfora.

Según **Teun van Dijk** (1995: 30):

El objetivo de una GRAMÁTICA es dar una reconstrucción teórica de un sistema particular de reglas. Tal reconstrucción, que implica las abstracciones, generalizaciones e idealizaciones usuales, requiere la necesaria formulación de los niveles, categorías, unidades, clases de reglas y construcciones indispensables para describir la estructura abstracta de las EXPRESIONES de los hablantes. (...) una gramática se caracteriza por ser un SISTEMA FORMAL - SIGNIFICATIVO y TEÓRICO DE REGLAS: debe también especificar cómo se relacionan las estructuras morfosintácticas con las estructuras semánticas.

También nos conviene recordar a **G. Leech** (1986: 18):

Cuando ponemos palabras juntas en frases de acuerdo con las reglas de la gramática, ejercemos la capacidad de crear nuevos pensamientos y por ello de comunicar en nuevas situaciones. Una vez que hemos aprendido la gramática de una lengua y precisamente por ello, esta se convierte en una fuente de recursos para la futura comunicación: siguiendo una metáfora de H. Widdowson, aprender gramática es como hacer una inversión o abrir una cuenta en un banco. Mientras el dinero está allí, no lo estamos usando, pero sabemos que está disponible para que lo usemos. Igualmente cuando estamos aprendiendo gramática, podemos no estar comunicando en sentido estricto, pero estamos acumulando un capital para la futura comunicación.

Stern (1975:31) propone:

Niveles conceptuales en la enseñanza de la gramática:

Nivel 1 Teoría lingüística	Nivel 2 Investigación científica del español como LM y LE
Nivel 3 Teoría gramatical. Descripción científica del español como LM y LE.	Nivel 4 Gramática pedagógica de ELE
Nivel 5 Enseñanza aprendizaje de la gramática en la clase de ELE	

Doughty (2000:178 y sgs.) afirma:

aunque el enfoque comunicativo ha supuesto un claro avance para la enseñanza de lenguas, el hecho de centrarse exclusivamente en facilitar la negociación del significado no permite a los aprendices de L2 alcanzar niveles de nativo, incluso después de largos periodos de inmersión en la L2. Así, el modelo de negociación del aprendizaje incidental de la forma, ya sea a través del “input” comprensible o del “output” comprensible, no es suficientemente explicativo. Con respecto a las consideraciones prácticas del lenguaje del aula parece interesante descubrir cómo se puede conseguir que los aprendices adquieran formas lingüísticas que posiblemente pasan desapercibidas en el contexto de la interacción comunicativa y que pueden parecer innecesarias (al menos desde el punto de vista del aprendiz). Eso sería particularmente interesante en niveles avanzados o de lenguas muy próximas.

Según todo ello, ¿podemos explicar de forma pedagógica (comprensible, globalizadora y no contradictoria) los siguientes enunciados?

(1)

- a. > ¿Qué sabes de la gente de la facultad?
< La última noticia es que Nacho y Lola se casaban.
- b. Cuando he subido al autobús ya estaba lleno.

(2)

- a. Ya hablaremos cuando vuelvas
- b. Ya hablaremos si vuelves.

(3)

- a. ¡Qué simpático es David!
- b. ¡Qué simpático está David!

(4)

- a. No te molestes, para mí no tienes que preparar nada
- b. No te molestes, por mí no tienes que preparar nada

1.1 Otros factores para la reflexión lingüística

1. La edad
2. Los objetivos / necesidades de aprendizaje
3. El nivel
4. Los intereses personales
5. La tendencia en la percepción de la lengua
 - visuales
 - auditivos
 - cinésicos
 - táctiles
6. Estilos de aprendizaje
 - concreto
 - analítico
 - basado en la autoridad
7. El entorno de aprendizaje

Sobre la defensa a ultranza de una metodología baste con traer a colación las palabras de Earl W. Stevick (1999:63), que con muy buen humor, habla de “la piedra filosofal” aplicada a la enseñanza de idiomas. Hace un repaso de los distintos enfoques y dice:

El peligro de todos estos métodos, creo, no es que no tuvieran valor, sino que sus defensores y sus nuevos conversos solían negar el valor de todo lo demás. “Antes de nosotros no había nada”, ha sido el lema adoptado por más de un grupo. La segunda parte del lema era: “...y después de nosotros nunca existirá nada”.

2. Las tareas del alumnado (Klein, 1989)

2.1 Analizar la lengua implica procesos cognitivos:

- de percepción
- de anticipación
- de formulación de hipótesis de significado basadas en el conocimiento previo.

2.2 Construir enunciados

2.2.1 orales:

- determinando intenciones
- seleccionando las formas lingüísticas y extralingüísticas de llevarlos a cabo
- articulando el enunciado

2.2.2 escritos:

- generando ideas
- - planificando
- - redactando
- - revisando

2.3 Contextualizar enunciados apoyándose

- en los participantes y sus intenciones
- en las normas de relación
- para que sea acorde lo que se dice con lo que se quiere decir;
- para distanciarse poco a poco del contexto concreto y llegar a lo abstracto.

2.4 Comparar enunciados para

- contrastar lo que se sabe con los datos de la realidad de la L2
- profundizar en el análisis para no fosilizar errores
- - observar a los nativos y sus producciones para percibir las diferencias.

2.5 El aprendizaje colaborativo

Añadiríamos que es también papel de quien aprende tener en cuenta otras fuentes de información como puede ser el resto de la clase. El hecho de que no hablen la LE que quieren adquirir no significa que no puedan proporcionar enriquecimiento personal e, incluso, académico. Este es uno de los recursos que un/a docente que “mira” y “ve” a su clase debe potenciar: el aprendizaje cooperativo.

3. ¿Cómo llevar a la práctica todo esto?

3.1 Los errores de nuestros alumnos como parte del sistema:

- Fórmula para saber en qué momento del aprendizaje se encuentran.
- Cualquier pretexto para la conversación será el elemento desencadenante de actitudes a favor o en contra.

- Reacción de los alumnos y necesidad de usar la nueva estructura que queremos introducir.

3.2 Las reglas dentro de contextos adecuados y reales

- Nos permiten concretar lo que hacemos con la lengua.
- También nos permiten aislar los exponentes lingüísticos y no lingüísticos que necesitamos en cada acto comunicativo: la entonación, la gestualidad, el conocimiento compartido, los elementos culturales, el vocabulario, etc.
- Asimismo es buen momento para introducir variantes si se considera oportuno.

3.2.1 Instrucción explícita. Características

En mi opinión (1999:197):

Cuando nos ponemos a explicar debemos tener presente que nuestras reglas sean:

- "rentables": claras; contextualizadas;
- lo más generales posible; que tengan poder globalizador;
- *no contradictorias: que simplifiquen la duda, que no lo hagan todo más difícil.*

En el mismo artículo también defendía:

Por tanto, resumiendo lo dicho hasta ahora, uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten más útiles y adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestros alumnos, uno de los cuales es, sin lugar a dudas, la comunicación, sea oral o escrita.

Hoy día añadiría:

- poner en relación lo nuevo con lo que el alumno ya sabe;
- presentar reglas o explicaciones visuales o lúdicas para favorecer los procesos mentales.

Veamos ejemplo de todo ello.

4. Actuación pedagógica

4.1.1.Preparar las clases de gramática

- Completar este esquema:

¿QUÉ?	¿PARA QUÉ?	¿CÓMO?
Así obtendremos el segmento que vayamos a trabajar un día determinado. Es decir: LOS CONTENIDOS	Así obtendremos la finalidad con la que se usan los contenidos. Es decir: LAS FUNCIONES	Así obtendremos los medios con los que vamos a desarrollar nuestro trabajo. Es decir: LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS

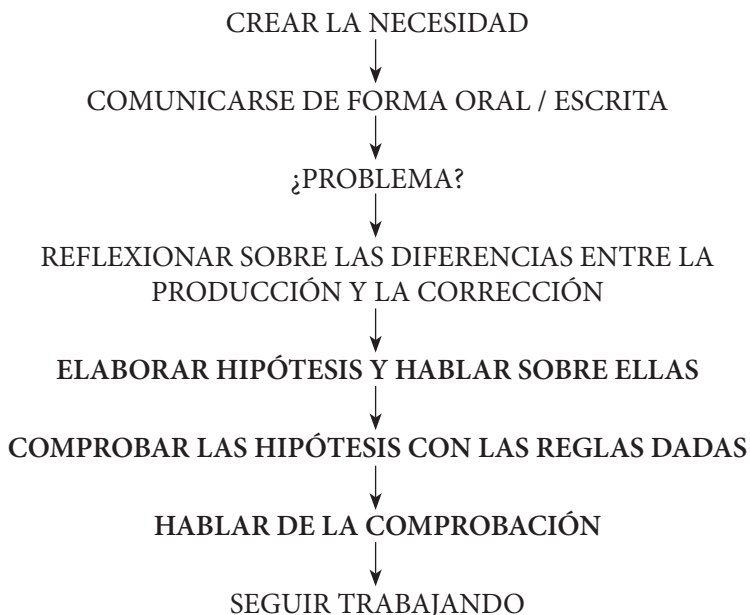
- Responder a algunas preguntas de autoevaluación
- Tener en cuenta ciertos principios

4.2.2 Actuar en la clase de gramática

Sin perder de vista este criterio especificado por Allen, (1987) pasemos a la actuación:

[Una gramática pedagógica] *debe ofrecer un cuadro comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios, reglas explícitas.*

Esta propuesta se apoya en los principios teóricos que he expuesto, con énfasis especial en el modelo de Bialystock, en las palabras de Daugherty citadas más arriba sobre las formas que pasan desapercibidas en el contexto a los aprendientes porque no son imprescindibles para la comunicación, y en el siguiente esquema:



Ya en (1979:183) Brumfit propuso el siguiente esquema, cuya segunda posibilidad subrayada en negro, me ha servido de apoyo en las clases:

-----> I ----- ----- presentación ----->	<----- II ----- ----- prácticas ----->	<----- III ----- prácticas contextualizadas
----- I ----- comunicación hasta -----> donde sea posible con los recursos disponibles	<----- II ----- --- presentar elementos ---> ling. necesarios para comu- nicarse	<----- III ----- -----> prácticas si son necesarias

5. Un caso concreto: los sentimientos y el subjuntivo

Parto del principio teórico de que el subjuntivo no debe oponerse de manera global al indicativo. También creo, como he dicho más arriba, que abarcarlo con una única explicación dejará fuera casos que serán tomados como excepciones. En *Temas de gramática* (2001: 109) hay una propuesta de segmentación, que se podría reformular así: El subjuntivo aparece por las siguientes causas:

- el significado de los verbos;
- el tipo denexo que une dos enunciados y, en algunos casos, a qué momento de la cadena temporal se refieren éstos;
- la perspectiva del hablante: (des)conocimiento, su intención comunicativa;
- la estructura del enunciado. Para este grupo, el de los verbos de “la cabeza” (entendimiento, lengua, percepción), proponemos un truco que se ha revelado de alta rentabilidad: *NO + VERBO EN INDICATIVO + QUE + SUBJUNTIVO*. Si se cambia alguno de estos elementos, desaparece el subjuntivo. Estos trucos tienen la ventaja de ayudar a reflexionar, a retenerlos y a aplicarlos durante la producción de *output* controlado.

Por otra parte, convendría recordar que el subjuntivo aparece siempre en construcciones subordinadas, incluso en aquellos casos en los que parece independiente, caso de algunas formas de imperativo. Por eso podríamos proponer esta imagen que haría visualizar esta dependencia.



5.1 Los pasos de la secuencia pedagógica. Dos propuestas

¿PARA QUÉ?	¿QUÉ?	¿CÓMO?
Para expresar sentimientos: alegría, pena, disgusto, etc. LAS FUNCIONES	Exponentes lingüísticos (gramaticales y léxicos) relacionados con la expresión de los sentimientos en subjuntivo. Recordar fórmulas conocidas e introducir las nuevas LOS CONTENIDOS	A partir de imágenes, textos, usando canciones, ejercicios para 'encontrar la pareja', etc. LAS ACTIVIDADES Y LOS RECURSOS

Primera propuesta

Definición del grupo meta:

- heterogéneo por lo que se refiere a procedencia, lengua materna y motivos para estudiar español;
- entre 8 y 18 participantes;
- estudian en España;
- edades comprendidas entre 18 y cincuenta y tantos;
- nivel intermedio;
- se les han presentado las formas del presente de subjuntivo, y las fórmulas para expresar deseos: *que te diviertas, que todo salga bien, etc.*

a. Contextualizar:

- a) Crear la necesidad
- b) Recordar lo conocido
- c) Trabajar en equipos y con escritura colectiva



Esta imagen nos sirve para provocar reacciones indignadas o fastidiadas, muchas veces suavizadas por el humor. Una advertencia es que si sabemos que nuestro grupo no va a reaccionar bien ante el tema que aparece en el dibujo, será mejor sustituirlo.

b. Retroalimentación

- Contrastar
- Buscar las diferencias y tratar de explicarlas
- Poner en común
- Comprobación
- Explicación tras las hipótesis elaboradas por los grupos.



Del libro *Temas de gramática*, p.130. SGEL. Madrid.

El trabajo que debemos realizar ahora con nuestros grupos es el de comprobar si esta interpretación (regla) nos sirve en más casos. Nuestros grupos la aplican a sus resúmenes y buscan más ejemplos mediante un juego muy simple:

Juego de la comprobación

c. Suministrar más ‘input’

d. Proponer un trabajo final

e. Valorar la secuencia de manera colectiva

6. Bibliografía básica

- AGENTE, Joan A.(ed.) 1980, *El Círculo de Praga*. Anagrama. Barcelona,
- ALLEN, J.P.B. (1987) “Gramática pedagógica” en *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Akal Universitaria.
- BARALO, M. (1998) *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español y su aplicación a la enseñanza del español*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.
- (1999) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/ Libros. Madrid.
- BRUMFIT, Y C. JOHNSON, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford U.P. Oxford.
- BIALYSTOCK, E. (1978) “A theoretical model of second language learning” *Language Learning*, 28, pp. 69-83. (Traducido en Licerias, J., 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor. Madrid, pp.177-192).
- CORDER, S. P. (1992) *Introducción a la lingüística aplicada*. Limusine. México.
- COSERIU, E. (1973) *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos. Madrid.
- (1978) *Gramática, semántica universales*. Gredos. Madrid.
- DOUGHTY, C. (2000) “La negociación del entorno lingüístico de la L2” en *Segundas lenguas*, Carmen Muñoz (ed.). Ariel Lingüística. Barcelona.
- ELLIS, R. (1995) *The Study of Second Language Acquisition*. Longman. Londres.
- ENTWISTLE, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. MEC y Paidós. Madrid.

FLORES, A. (1996): “Necesidad y utilidad de enseñar las normas gramaticales”, en *Frecuencia-L*, nº 1. Edinumen. Madrid

GARCÍA SANTOS, J.F. (1994) “¿Qué gramática?” en Mesa redonda. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid.

GÓMEZ, M, ZANÓN J. (1996) *G de Gramática*. Tareas. Difusión. Barcelona.

GONZÁLEZ NIETO, L. (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Cátedra. Madrid.

INSTITUTO CERVANTES (1994) *Plan Curricular*. IC. Madrid.

KLEIN, W. (1989) *L'acquisition de langue étrangère*. Armand Colin. Paris.

LANGACKER, R. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford University Press. Stanford. Vol. I, p. 38.

LEECH, G. (1985) *Semántica*. Alianza Universidad. Madrid.

LIGHTBOWN, P (1992) “Getting quality input in the second and foreign language classroom” en C. Kramsch y S. Mc Connell-Ginet (eds.) *Text and context: Cross disciplinary and cross cultural perspectives on the language study*. MA. Lexington

LITTLEWOOD, W. (1996) *La enseñanza comunicativa de idiomas*

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1997) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de lengua*. Paidós. Barcelona.

LUQUE, S. (2000) “La lengua como instrumento de comunicación oral” en *La expresión oral* (Alcoba S., coord..) Ariel Practicum. Barcelona.

MATTE BON, F. (1992) *Gramática comunicativa del español*. Difusión. Madrid.

MARTÍN PERIS, E. (1998) “Gramática y enseñanza de segundas lenguas” en *Carabela*, nº 43. *La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*. SGEL. Madrid.

(2000) “La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta” en *Frecuencia - L*, nº 13. Edinumen. Madrid.

MORENO GARCÍA, C. (1999) “Gramática y contexto. La estructura y el significado” en Miquel y Sans (eds.) *Cuadernos de tiempo libre*. Didáctica del español como LE. Colección Expolingua. Madrid.

(1997) “Actividades lúdicas para practicar la gramática”, en nº 41 de *Carabela*. SGEL. Madrid.

(1997) “Actividades lúdicas para la enseñanza del español” en *Actas del Congreso Perspectivas futuras del español*. Université de Montreal et le Centre de Langues Patrimoniales.

(1998) “Gramática para hablar”, Mesa redonda, en *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela.

(1999) “Español lengua extranjera. ¿Qué enseñar, cómo enseñar”, en *DEA (Documentos de Español Actual)* Carcedo, A. (ed.) Publicaciones de la Universidad de Turku, Finlandia.

(2001) *Temas de gramática*. SGEL. Madrid.

MORENO G. Y TUTS, M. (1991) *Curso de perfeccionamiento*. SGEL. Madrid.

(1999) *Las preposiciones. Valor y función*. SGEL. Madrid

MORENO, G. C., GARCÍA NARANJO, J., PIMENTEL, R. y HIERRO, A. (2000) *Actividades lúdicas para la clase de ELE*. SGEL. Madrid.

MUÑOZ, C. (ed.) (2000) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ariel Lingüística. Barcelona.

NOVAK, J. y GOWIN D.B. (1984) *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.

ODLIN, T. (ed.) (1994) *Perspectives in Pedagogical Grammar*. Cambridge University Press. Cambridge.

ORTEGA, L. (2001) “Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación” en *Estudios de lingüística*. Universidad de Alicante. Anexo 1. Pastor Cesteros, S. Y Salazar García, V. (eds.)

R.A.E. (1973) *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa - Calpe, Madrid.

REYES, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros. Madrid.

RIEMSDIJK, H. y WILLIAMS, E. (1990) *Introducción a la teoría gramatical*. Cátedra. Madrid.

ROGERS, C.R. (1986) *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Paidós. Barcelona.

SALABERRI RAMIRO, M^a S. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Almería.

SÁNCHEZ LOBATO, J. E I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. SGEL. Madrid.

SANTOS G., I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros. Madrid.

STERN, H.H.(1996) *Issues and options in language teaching*. Oxford University Press. Oxford.

STEVICK, E. (2000): "La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química" en Arnold, J. (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid (1999).

TITONER, R. (1986) *El lenguaje en la interacción didáctica*. Narcea. Madrid

TUSÓN, J. (1995) *Lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje*. Barcanova. Barcelona.

(1989) *El lujo del lenguaje*. Paidós Comunicación. Barcelona.

VAN DIJK, T. (1995) *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona.

(1996) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra. Madrid.

VAN LIER, L. (1998) "The Relationship Between Conciousness, Iteration and Language Learning" en *Language Awareness*. V. 7, nºs 2y 3. (128-145).

VEZ, J. M. (2000) *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ariel S.A. Barcelona.

VV. AA. (1996) *Profesor en acción*. Edelsa. Madrid.

VV. AA. (1998) *La enseñanza de la gramática en el aula de ELE*, nº 43 de *Carabela*. SGEL. Madrid.

VYGOTSKY, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Trotta. Madrid.

WIDDOWSON, H.G. (1995) "Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla" en *Competencia comunicativa*. Edelsa. Madrid.

Manuales citados

Avance 1, 2 y 3, SGEL, Madrid.

Temas de gramática, SGEL, Madrid.ç

Respuestas en el CVC a dudas gramaticales

“Las oraciones condicionales en pasado” (14 de mayo de 2003)

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=50448>

“Acaso ¿con indicativo o subjuntivo?” (19 de mayo 2003)

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=50584>

“Sobre las redundancias de los pronombres” (29 de mayo de 2003)

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=14033#51374

«Podría haberme ido» o «habría podido irme» (24 de febrero de 2004)

http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=18420#67681

«Bien y bueno» (2 de marzo de 2004)

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=68125>

“¿Qué tipo de verbo es 'gustar'?” (2 de noviembre de 2004)

<http://cvc.cervantes.es/foros/leer1.asp?vId=78420>

ALGUNAS OBSERVACIONES ACERCA DEL ESPAÑOL COLOQUIAL

LADISLAV TRUP – EVA TALLOVÁ

I. Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales

No cabe duda de que uno de los capítulos menos estudiados de la Lingüística española es el de las variedades diastráticas del sistema o "lenguas (L) especiales". Algunos autores hablan de "estilos funcionales" (J. Dubský), otros utilizan el término "registros" (F. Lázaro Carreter). Por *registros* – ha escrito F. Lázaro – entendemos las modalidades diversas que pueden presentar las situaciones de la comunicación. Es bien sabido cómo éstas son definidas por los participantes en el acto comunicativo, cuyo centro ordenado es yo, y por las relaciones entre el emisor, el mensaje y el receptor, que pueden ser temporales, espaciales, sociales, etc.

Cualquier acto comunicativo ocupa en cada uno de los cuatro ejes que definen a la L (eje diastrático, sincrónico, diatópico y diacrónico). Así, es un hecho de observación común que no hablamos igual en la clase, cuando estamos en el uso de la palabra, que en casa, ni nos dirigimos en iguales términos a un amigo de confianza que a una persona a la que acabamos de conocer o a uno de nuestros superiores. Estas diferencias de modalidad expresiva, de diversidad en la construcción del mensaje, son conocidas por la teoría lingüística con el nombre de *registros* o *estilos*.

Situados en lo que R. Seco denomina "coordenada sociocultural" dentro de los niveles de L han merecido mucha menos atención por parte de los estudiosos e investigadores, que las variedades diatópicas situadas en la coordenada geográfica. La Dialectología, la Geografía lingüística y ciencias afines han tenido un gran desarrollo en el mundo hispanohablante. Pero no ha sucedido lo mismo con el estudio del lenguaje científico, administrativo, técnico, periodístico, etc. Bien es verdad que no hay un solo lenguaje científico, sino tantos como ciencias; ni un solo lenguaje técnico, sino tantos como técnicas, y así sucesivamente podríamos decir del resto de las "L-s especiales".

Coinciden todas las "L-s especiales" en hacer uso del mismo sistema gramatical de la L común, pero se caracterizan por *una serie de rasgos*, tanto léxicos como fonéticos, morfosintácticos y de estilo, muy *precisos y peculiares*.

Por otra parte, como los usuarios de las "L-s especiales" las emplean sólo para una determinada parcela de su actividad, y fuera de ella hacen uso de la L común, frecuentemente pasan a ésta préstamos procedentes de aquéllas, los cuales acaban fijándose en la L general, incluso a veces con cambio de sentido.

Según algunos autores (P. Schifko) definir las L-s de especialidad supone indicar los *rasgos comunes* a todas ellas. Ahora bien, siendo los vehículos de comunicación sobre campos de especialización muy distintos, las L-s de especialidad son muy diferentes y es probable que existan más rasgos de diferenciación que de identificación de las L-s de especialidad. Por eso, hay lingüistas que dicen que las L-s de especialidad no existen, sino únicamente la L (L-s determinadas) de especialidad. Efectivamente, es mucho más fácil definir la L de un texto especial concreto, o la L de una especialidad concreta comparando muchos textos de la misma especialidad. Pero dentro de una especialidad chocamos con el problema de que cada disciplina científica, cada campo de actuación profesional se compone de distantes partes y subdisciplinas. Tomemos el caso de la economía y el *lenguaje económico*. La economía se compone de dos grandes partes, la economía política (general) y las ciencias empresariales. La economía general se descompone en microeconomía, macroeconomía y política económica. Las partes más importantes de la microeconomía, por ejemplo, se ocupan de las decisiones respecto a la producción de las empresas, del comportamiento de los consumidores y del funcionamiento de los mercados. En el marco de las ciencias empresariales se distinguen varios enfoques funcionales (aprovisionamiento, producción, marketing, financiación, gestión de los recursos humanos, dirección, etc.) y sectoriales (gestión de los bancos, de las empresas industriales, de las pequeñas y medianas empresas, etc.). La temática de todas estas subdisciplinas es diferente. ¿Hay que suponer que existen distintos lenguajes de la teoría monetaria, del marketing de servicios, etc. o podemos hablar de un lenguaje económico más o menos homogéneo? Otro ejemplo aún más problemático podría ser la *lingüística* con sus subdisciplinas desde la fonología hasta la lingüística textual, con sus distintos enfoques (morfológico, sintáctico, semántico, pragmático), con sus muchas escuelas de pensamiento y, como consecuencia, dicho sea de paso, con una terminología absolutamente confusa.

Según nuestra opinión hay que aceptar que en el dominio de las L-s de especialidad existen varios niveles de análisis que se distinguen por su grado

de abstracción, desde el nivel muy concreto de los textos particulares hasta el nivel muy abstracto de las L-s de especialidad en general.

Dentro de estas "L-s especiales" *los niveles de habla varían atendiendo a diferentes factores*: unos, externos al hablante, otros, internos. Entre los factores externos al hablante podemos citar el "medio de expresión" utilizado, por el cual es distinto lo que se habla de lo que se escribe, un libro de una pieza oratoria; otro factor es la "materia" sobre la que versa la comunicación que obliga a exponer de modo diferente una orden de un artículo científico. Factor importante también es el "ambiente" o "atmósfera" en que la comunicación se produce que puede imprimir un tono más o menos formal al enunciado.

A esto debemos añadir un factor de naturaleza interna como es la *personalidad del hablante*, que elige, según sus gustos personales, giros, palabras, construcciones, etc., dentro de los límites que le permiten su propio nivel de L y los factores externos que la condicionan.

Todas estas variaciones se manifiestan en la *elección del vocabulario, de las formas gramaticales, pronunciación y, en última instancia, en el estilo*.

Si el *lenguaje* es considerado hoy día como "*un sistema de sistemas de signos*" (comp. por ejemplo, las teorías del Círculo Lingüístico de Praga"), no cabe duda que también deberá prestarse atención a los subsistemas de "L-s especiales insertos en el tronco de la L española.

II. Estilo funcional conversacional o coloquial

A. Fenómenos léxicos

El idioma español ha conocido en las últimas décadas un desarrollo sin precedente. Por razones políticas, económicas y culturales, se han incorporado vocablos técnicos y científicos de origen extranjero que carecían de sinónimos idóneos en el diccionario español, lo cual es perfectamente lícito, aunque, a veces, se han introducido innecesariamente otros, debido al escaso rigor de algunos traductores y agencias de prensa.

Sabido es que no existe una L monolítica, uniforme, absolutamente estándar, sino que se halla *interiormente diferenciada*, dialectizada, fragmentada. En la literatura lingüística se escribe sobre los registros del habla – evidentemente, hay un lenguaje de las artes, de la psiquiatría, del deporte, de la moda, de la informática, etc.: cada *registro (estilo)* se caracteriza por determinado léxico e incluso por unas particularidades **morfosintácticas**. Además, el complejo y vertiginoso desarrollo social ha puesto también de

relieve grandes ambientes (drogadicción, delincuencia, pasotismo juvenil, etc.), en los que se utilizan palabras que no son de empleo general.

A continuación vamos a analizar las características generales del *lenguaje hablado en España*, según ciertos *estratos sociales y grupos*. De una forma convencional, y haciendo una simplificación social de este breve análisis, se pueden distinguir tres grandes niveles o formas de lenguaje: la "norma culta", "la norma semiculta" y la "norma inculta" (comp. A. Llorente Maldonado de Guevara, 1980).

Norma culta

El arriba citado lingüista español entiende por "norma culta" la serie de reglas lingüísticas establecidas socialmente y que son respetadas de forma notoria en su comunicación hablada por una persona que ha recibido una instrucción superior. Este tipo de personas posee una *gran riqueza de vocabulario*, fruto de contacto con el mundo del arte, de las ciencias, etc., y se distingue por su capacidad de *variar su forma de expresión* en función de las personas con las que habla. Acostumbra a expresarse con una correcta dicción y tiene tendencia al empleo de vocablos de raíz griega o latina (*infraestructura, coyuntura*) y extranjerismos (*marketing, living*), que constituyen un buen porcentaje de su léxico. En esta ocasión presentamos una breve muestra de la ola de extranjerismos que invade el español de hoy: *alto standing, after-shave, au pair, bluff, boom, bowling, cassette, check, collage, crack, footing, forfait, in/out, long play, jet society, jogging, manager, master, planning, skating, snack, surfing, top less, underground* y otros más.

Algunas de sus coletillas preferidas son "*evidentemente*" y "*fundamentalmente*", que, reiteradamente, son insertadas en medio de las frases como *estrategia psicológica* – a veces inconsciente – para "ir pensando qué se va a decir a continuación". La coletilla "*de alguna manera*", antes de uso casi exclusivo en este grupo, se emplea cada vez menos al haber sido asimilada por la forma "semiculta", razón por la cual se ha devaluado. Curiosamente, en el uso del género masculino o femenino, las personas cultas tienden a *respetar la terminación masculina* cuando se refieren a cargos profesionales que ocupa la mujer. En vez de decir, por ejemplo, "*Soledad Becerril, la ministra de Cultura*" – que es lo correcto – se usa "*la ministro de Cultura*". Ello es consecuencia de la "novedad" que todavía supone la incorporación de la mujer a los cargos políticos, pues, por otro lado existen las consolidadas otras formas femeninas como la doctora, la psicóloga, la directora, etc. La "norma inculta", paradójicamente, aplica bien el género. Dice la ministra,

la testiga, porque en este grupo social se siente la necesidad de distinguir, mediante el lenguaje, si se está refiriendo a un hombre o a una mujer. En realidad, las personas incultas aciertan aquí plenamente porque el idioma lo permite y hasta el sentido común está de acuerdo.

Norma semi-culta

En este grupo social, que teóricamente podemos equipar a la clase media, destaca un *deseo de hablar como las personas cultas*, por lo que el ritmo de expresión pierde, especialmente en "situaciones formales", la espontaneidad con que lo hacen las gentes cultas. Este estrato cultural elige palabras "bonitas" y eufónicas, que parecen dar categoría, y también palabras surgidas a raíz de alguna situación social que las pone de moda (*atípico, síndrome, mini*, etc.), tendiendo a desaparecer su empleo con el tiempo. En el lenguaje coloquial, el contagio de eufemismos puestos en circulación por científicos, políticos o sindicalistas es otra de las características que destaca en la "norma semiculta". Así, a los presos se les llama *internos*, a los porteros "*empleados de fincas urbanas*", a las criadas "*empleadas de hogar*", a las mujeres de limpieza "*asistentas*", en vez de la vejez se dice "*la tercera edad*" etc. A este respecto, la vulgarización de denominaciones técnicas, como "*mongólico*", reutilizadas en otro sentido (como insulto), ha obligado a cambiar reiterada y sucesivamente el término por "retrasado mental", "subnormal", hasta llegar al actual "disminuido psíquico". Otro de los mayores contagios proviene, principalmente, del lenguaje estandarizado empleado por la televisión, la radio, la prensa, etc. Este tiene una fuerte influencia en las personas de educación media, que acaban empleando los mismos giros y las mismas palabras que, estereotipadamente y con falta absoluta de creatividad, invaden día tras día los hogares españoles ("*están siendo*", "*a nivel de*", etc.)

Norma inculta

Esta forma de lenguaje lo compone un *conjunto de vocablos bastante limitado y rudimentario* que es utilizado, tanto en situaciones informales como formales, por personas que carecen, prácticamente, de instrucción cultural o que han interrumpido muy tempranamente sus estudios por razones económicas. (Esta "norma inculta" es un concepto muy **amplio** que incluye *familiarismos, vulgarismos, jerga, slang*, etc.). Como consecuencia de la *pobreza de vocabulario, las oraciones suelen ser simples* y en ellas se abusa de *monosílabos*, acusando también cierta incapacidad de brindar matizaciones como se hace en la "norma culta" (*me siento fatigado* o "*estoy muy*

cansado" por "*estoy p'al arrastre*"). La dicción adolece de graves deficiencias y constantemente se cae en vulgarismos e incorrecciones. Algunos de los muchos vulgarismos que se detectan en este grupo social son los siguientes:

1. *Alteración de diptongos*, por ejemplo *pacencia* por *paciencia*, *maistro* - *maestro*, *güele* - *huele*, *concencia* - *conciencia*, *diferencia* - *diferencia*, *trenta* - *treinta* 2. *Vacilaciones en las vocales*: *pinicilina* por *penicilina*, *divertáis* - *divirtáis*, *cirimonia* - *ceremonia*, *intierro* - *entierro*, *tingamos* - *tengamos* (en estos casos se trata de asimilación de vocales), *restrojo* - *rastrojo*, *dormiendo* - *durmiendo* 3. *Cambios de posición por similitud fonética (metátesis)*, por ejemplo: *cocreta* por *croqueta*, *Grabiél* - *Gabriel*, *cutrichil* - *cuchitril* 4. *Apócope* (pérdida del final de una palabra): *p'álante* por *para adelante*, *na'* - *nada* 5. *Aféresis* (pérdida de un sonido o grupo de sonidos al comienzo de una palabra): *onde* - *donde*.

Abundan también las *distorciones morfológicas* (*haiga* por *haya*, *andé* - *anduve*, *sentaros* - *sentaos*, *ties* - *tienes*) y corrientísimos fallos por el uso indebido de la "s" (*oyes*, *dijistes*, *vinistes* por *oye*, *dijiste*, *viniste*). Igualmente en este estrato cultural se sustituye la "r" por la "l", y viceversa (*celebro* por *cerebro*, *comel* - *comer*, *hablal* - *hablar*).

También se hace uso abusivo de "*cosa*" y "*cacharro*". Cualquier objeto físico o idea concreta o abstracta, pero algo complicada de definir, se convierte automáticamente en una de estas dos palabras (es como una "*cosa*" psicológica; me conectaron un "*cacharro*"). También se observa una acusada tendencia a abreviar mucho: la *tele* (televisión), la *pelu* (peluquería), el *boli* (bolígrafo), etc. La tendencia a la abreviatura es típica de la jerga estudiantil (*profe*, *matracas*, etc.).

Otras características del dominio léxico

1. El dominio léxico se ha visto enriquecido por infinitos *neologismos*, muchos de ellos perfectamente lícitos y además necesarios, porque la L tiene que adaptarse a las nuevas circunstancias de la vida, cultura y técnica modernas; otros neologismos no son tan necesarios, y su licitud o ilicitud puede ser materia de discusión. Lo que se nos parece interesante en alto grado y digno de atenta consideración es el hecho llamativo de la difusión en la L común, incluso en el *habla coloquial*, de muchos de estos neologismos. Según A. Llorente Maldonado de Guevara (1980), en la L de todos los días, en la L conversacional, el uso y el abuso de estos tecnicismos resulta grotesco, aparte de presuntuoso y pedante, y como muchas veces estos tecnicismos

son utilizados sin conocer realmente su auténtico significado, por lo tanto de manera inoportuna y con evidente impropiedad, están expuestos a sufrir una variación del significado y, en consecuencia, a dar origen a la aparición de *cambios semánticos*. De todas maneras, es asombrosa la rapidez con que muchísimos de estos *neologismos* se han introducido en la L común: *programar, consenso, concienciar, liquidez, cobertura, reactivación, toma de conciencia, situación conflictiva, inmovilismo, catastrofismo, desestabilización, contestación, congruencia, coherencia, busca de la identidad, plataforma, consensuado, acuerdo-marco, paternalismo, actitud triunfalista, subida lineal, panel reivindicativo, globalización, "mass-media", etc.* Según nuestra opinión, existen tres fuentes principales que sirven para la formación de neologismos: ciencia y técnica, lenguaje periodístico y lenguaje juvenil. Algunos ejemplos: *derechizar* (en política), *armamentismo, dinamizar, rentabilizar, europeización, eurodólar, euronorma, europesimista, eurodiputado, eurodivisas, eurotúnel, videoclip, ultraplano, hipermercado, micromanipulador, prodemocrático; alucine, vacile, litrona, movida, depre, azafato, butanero, anfeta, etc.*

2. Pasando al terreno de las *L-s académico-docente, administrativa y periodística*, vamos a referirnos a varios términos, cada vez más empleados en las tres jergas o en alguna de ellas, términos cultos y ortodoxos, pero que se utilizan hoy de manera abusiva y pedante, y a veces saliendo del dominio de las *L-s culta y escrita para aparecer en el habla coloquial o conversacional*. Los términos en cuestión son *impartir, dictar y contemplar*. Hasta hace relativamente pocos años, nadie prácticamente tenía la pedante cursilería de utilizar las palabras *dictar, impartir* en contextos como *impartir enseñanzas, impartir una disciplina, impartir un curso, impartir lecciones, etc., dictar una conferencia, dictar un curso, dictar una lección ...*, ni siquiera en la prosa administrativa y periodística. Hoy todo el mundo dice *impartir y dictar*, quizá influidos por la jerga administrativa de las instituciones académico-docentes, en las cuales *dictar e impartir* han arraigado con gran fuerza. Antes, las enseñanzas, las disciplinas y los cursos se *daban* o se *explicaban*, las lecciones se *daban*, se *explicaban*, se *pronunciaban* y las conferencias se *pronunciaban* o se *daban*.

En cuanto a *contemplar*, hasta hace pocos años, este verbo se utilizaba únicamente en las *L-s jurídica y administrativa*, y en casos muy concretos, en los cuales su empleo era no sólo apropiado, sino también necesario e imprescindible. Hoy *contemplar* se utiliza en todos los contextos y en todas las situaciones, venga o no venga a cuento, y ha pasado de la jurídica y de

la L administrativa a la L común, a la jerga periodística, al argot político, al lenguaje ensayístico y hasta al *habla coloquial*. Además, actualmente, no son sólo las leyes, los decretos, las disposiciones y las órdenes ministeriales los sujetos que *contemplan*, porque también *contemplan* algo los proyectos, los ensayos, las investigaciones, los trabajos de todo tipo, los artículos científicos e incluso los artículos periodísticos. ¡Con lo fácil, espontáneo, elegante, natural y castizo que sería decir, como se ha dicho siempre, *tratar de, considerar, tener en cuenta, estudiar, analizar, examinar, referirse a*, etc., según las respectivas situaciones y los respectivos contextos! (Comp. A. Llorente Maldonado de Guevara).

3. En el habla coloquial las innovaciones léxicas son numerosísimas. No es éste el momento de hacer un inventario de ellas. Sólo nos vamos a referir a dos casos concretos representados por dos lexías verbales - las expresiones *repatear* y *caer gordo* - que pertenecen al mismo campo nocional y son tan próximas semánticamente, que en ocasiones y contextos determinados pueden actuar y actúan, como expresiones sinónimas. Estas dos expresiones son recientes, por lo menos en el español peninsular, y se han extendido con inusitada rapidez en los últimos tiempos, y prácticamente por todo el dominio de L española. Estas dos expresiones, *repatear* y *caer gordo* (*Esto me repatea, Fulanito me repatea/Fulanito me cae gordo, Me parece que le caigo gordo a Fulano*, etc.) parecen de mal gusto y poco elegantes, incluso en el caso de *caer gordo*. Pero, naturalmente, hay que reconocer la expresividad, la fuerza, de ambas expresiones y su licitud, aunque en su lugar sería más conveniente emplear las expresiones castizas y tradicionales, y por otra parte dotadas de tanta fuerza expresiva como ellas: *Dar cien patadas, Sacar de quicio/No caer simpático, No caer bien, No hacer tilín, No ser santo de la devoción de uno/Esto me dan cien patadas, Aquella faena me sacó de quicio/Fulanito no me cae simpático, Menganito no me cae bien*, etc.

4. Son dignas de consideración, también, las características que presenta el español actual en el terreno de los llamados *aspecto activo, aspecto apelativo* o de las denominadas funciones *conativa, fática o de relación*. En este denominio también hay muchas innovaciones más o menos recientes, por ejemplo *tranquilo, bueno, vale, entonces, sí, hala*. Como en el caso de las innovaciones léxicas, en éste tampoco se puede hablar de corrección o incorrección, porque estas expresiones fáticas son indiferentes respecto al criterio normativo. Ahora bien, es innegable que si no son incorrectas, tampoco pueden ser consideradas ni tradicionales ni castizas ni elegantes y, lo que es peor, todas ellas se nos ofrecen, en su conjunto, como síntomas

del empobrecimiento y de la uniformización gregaria del habla coloquial de nuestros días.

¡Bueno! es la muletilla, el punto de apoyo inevitable, que todos los entrevistados utilizan invariablemente para dar entrada a sus respuestas. Puede que sea un calco del inglés *¡Well!*, puede que se haya desarrollado espontáneamente, pero en todo caso resulta cargante y monótono. *¡Tranquilo!* es una exclamación que ha tomado últimamente carta de naturaleza en el habla coloquial. Si planteamos alguna cuestión (aunque no sea con vehemencia ni con angustia, ni siquiera con preocupación) a cualquier persona, ésta nos contestará invariablemente: "Tú, *tranquilo*"; y nos responderá así, aunque seamos las personas más tranquilas, más flemáticas, menos nerviosas y menos impresionables del mundo. También nos dirán lo mismo, "Vd. *tranquilo*", "Tú, *tranquilo*", "Vds., *tranquilos*", incluso cuando no se trate de dificultades, de preocupaciones, de situaciones difíciles. Es decir, emplearán la fórmula equivalente a *No te molestes/No se moleste Vd., No te molestes, muchas gracias/No se moleste Vd., muchas gracias. Tranquilo* lleva camino de convertirse en una palabra totalmente vacía, gramaticalizada y des-semantizada, en un latiguillo o palabra comodín, en una apoyatura muy parecida a la expresión *¡Bueno!* y a la fórmula *entonces* que vamos a ver a continuación. *Entonces* es otra apoyatura muy frecuente en las entrevistas y conversaciones, también frecuente en las narraciones de cualquier tipo; este latiguillo se utiliza cada vez más, lo cual parece un indicio de la *pobreza de recursos* de la mayoría de los hablantes actuales. Estos hablantes emplean la apoyatura *entonces* con los más diversos significados y con los más diferentes valores (causal, concesivo, consecutivo, temoral), en vez de emplear los signos que tradicionalmente contiene esos significados, o la emplean simplemente como latiguillo desprovisto de cualquier significado, como mero apoyo. *Vale* es la palabra que más éxito ha tenido en los últimos tiempos. Esta fórmula conversacional con el significado de "de acuerdo", "está bien", "conforme", "como quieras", "como Vd. quiera" (siempre en respuesta a una orden, ruego, insinuación, parecer, opinión, etc.) se ha introducido en el español metropolitano a través de los telefilmes, procedentes del español de América. Otros opinan que *vale* es de origen catalán o valenciano. Muchos piensan, quizá con razón, que el *vale* es una traducción libre del "*Well*" de los anglófonos. Algunos, en fin, creen que *vale* debe de ser la versión española de "*O.K.*" del inglés norteamericano. En todo caso, nos parece una fórmula deplorable y absurda, y hasta *incorrecta*, no desde el punto de vista de la norma lingüística, sino desde la perspectiva de la educación, la urbanidad, la cortesía y los buenos

modales, pues como sucede con *¡vale!* se usa con mucha frecuencia en lugar de respuestas del tipo *¡Sí, señor!*, *¡Como Vd. quiera!*, *¡Lo que Vd. diga!*, corresponde, más o menos a *¡De acuerdo!*, con lo que parece darse a entender, cuando hablan dos personas de distinta jerarquía (padre e hijo, profesor y alumno, superior y subordinado, etc.) o dos personas que "se tratan usted" (por lo que están obligadas a guardar las distancias y las formas), que no se va a hacer algo en virtud de una orden, un mandato, una insinuación o con consejo, sino a consecuencia de un acuerdo, de un "consenso", de un pacto entre iguales. Las expresiones *¡Hala!*, *¡Hale!*, se usan a la manera tradicional, es decir para animar a alguien, para meter prisa, para ordenar el comienzo de una acción, etc. *¡Hala!* se utiliza también con valor de exclamación admirativa, ponderativa o de sorpresa. Actualmente, por lo menos en los dos tercios septentrionales del dominio peninsular del español, *¡hala!*, *¡hale!* se han convertido en apoyaturas, en fórmulas impescindibles para iniciar o introducir la despedida. Antes se decía, y todavía se sigue diciendo mucho, *¡Bueno, adiós!*; hoy se dice, por un lado *¡Hala, adiós!*, *¡hale, adiós!*, por otro *¡Hala, hasta luego!*, *¡hala, que os vaya bien!*, *¡hala, a pasarlo bien!*, *¡hala, buen viaje!* (con *hala* o con *hale*, indistintamente), etc.

5. Es evidente que en la L actual, sobre todo en la L de las generaciones jóvenes, y concretamente en la L de los estudiantes, existe una tendencia a *evitar los eufemismos* y, lo que es un paso adelante más, a *emplear continuamente disfemismos*. Así se suprimen los títulos y tratamientos de respeto, incluso se pregunta por los superiores empleando sólo el apellido, se utilizan como vocativos cariñosos palabras que en su recto sentido son ofensivas e insultantes (*cabrón*, *maricón*, *gilipollas*, etc.) se llaman al pan, pan, y a al vino vino, se emplean disfemismos despectivos, en todas partes se pregunta por el *Decano* o por el *Director*, en vez de por el *Señor Decano* o por el *Señor Director*. Y de todos es sabido que hoy, para los estudiantes españoles, los catedráticos son sólo *cátedros*, en el mejor de los casos.

6. Por último vamos a mencionar la expresión "*de alguna manera*" que es una coletilla extemporánea recogida por la masa a través de las declaraciones políticas. Si bien esta expresión es correcta, el abuso que se hace de ella, es tan exagerado que ha perdido prestigio y encanto. "*De alguna manera*" no es tajante. Es "*lo parcial*", "*lo relativo*", "*depende de ...*", aunque también sirve como fórmula para ganar tiempo para pensar lo que se va a decir después. Lo mismo sucede con la palabra "*tema*" y sus derivadas "*temática*" y "*problemática*". *Tema*, que equivale a "cosa" de la "norma culta", es una palabra-comodín que, a pesar de no tener capacidad semántica, ha

invadido el lenguaje popular gracias a su reiterado uso (abuso) por parte de los políticos y de su transcripción por los medios de comunicación. En vez de "tema" sería conveniente utilizar otros sinónimos u otras palabras análogas más apropiadas y clasificadoras (*asunto, caso, problema, materia, crisis, conflicto*, etc.).

B. Fenómenos morfosintácticos

En esta parte vamos a mencionar otros fenómenos - en su mayoría *morfosintácticos* - del español actual siguiendo la concepción del lingüista español Antonio Llorente Maldonado de Guevara (1980). Estos fenómenos son propios del *habla coloquial*, pero muchos de ellos se han introducido en la L culta, en la L escrita e incluso en la L literaria. La mayoría de ellos son rechazables en mayor o menor medida.

Según A. Llorente Maldonado, estos fenómenos forman dos grupos esenciales: una parte de ellos son vulgarismos, incorrecciones y desviaciones de la norma que tienen ya una larga tradición, otros de entre ellos, en cambio, son innovaciones que no tienen más de 25 o 30 años. La *primera categoría* la representan, por ejemplo, los siguientes fenómenos:

1. *Formas del imperativo y del subjuntivo con valor imperativo*. - En el habla coloquial de todos los estratos socio-culturales el imperativo plural, en oraciones afirmativas (órdenes), presenta la terminación *-r* (vibrante o fricativa, según el énfasis): *trabajar, comer, salir*. Esta pronunciación del imperativo plural, que confunde el imperativo con el infinitivo, es la habitual en la mayor parte del dominio español peninsular. Igualmente: *marcharse, saliros, comeros*. En numerosas regiones y comarcas españolas las formas de subjuntivo con valor de imperativo, cuando el sujeto es Vds. y el verbo tiene carácter pronominal, presenta una *-n* paragógica: *siéntensen, márchensen*.

2. Empleo de "*cuyo*", "*cuya*", "*cuyos*", "*cuyas*" y *formas equivalentes*. - Es muy frecuente el empleo incorrecto del relativo posesivo, que pierde su carácter original para ofrecer un valor fundamentalmente reiterativo y explicativo: "*Me han regalado una novela, cuya novela, por cierto es muy aburrida*". "*Me encontré a un individuo, cuyo individuo me miró con cara de pocos amigos*".

3. *Uso del potencial simple y compuesto en lugar del imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo*: "*Le dio dinero para que compraría el libro*". "*¡Si me habrían concedido la beca!*".

4. *Construcciones impersonales*. Es muy frecuente la forma incorrecta de determinadas construcciones impersonales, por ej: "*Se ayudaron a los*

necesitados", en vez de "Se ayudó a los necesitados". "Se sorprendieron a los delincuentes", por "Se sorprendió ...", etc. Igualmente las construcciones del tipo "Se vende pisos", "Se alquila habitaciones", "Se arrienda fincas", etc. deben ser consideradas, no sólo como incorrectas, sino también como extrañas al espíritu de la L castellana. Otra incorrección es la que encontramos en otro tipo de construcciones impersonales, en expresiones como "Habían muchas personas", "Hubieron fiestas", "Hicieron unos días estupendos", etc. La norma exige que en estas oraciones el verbo aparezca en singular, ya que los sintagmas nominales (muchas personas, fiestas, etc.) funcionan como objeto directo, por lo que el verbo no tiene por qué concertar en número con ellos.

5. *Uso transitivo del verbo entrar*. - En algunas regiones españolas se usa "entrar" como sinónimo de "meter, introducir", y así se dice "entrar la leña en el corral", "entrar el coche en la cochera", etc. Estas construcciones son ilícitas, porque "entrar" es un verbo de movimiento, y como tal es necesariamente intransitivo, y no puede ser complementado por un objeto directo.

Al **segundo grupo**, formado por las innovaciones *morfosintácticas* que presenta el español actual, pertenecen fenómenos como:

1. *Uso incorrecto de "donde"*. - El presunto adverbio relativo "donde", a partir de su primitivo y etimológico valor locativo, ha pasado a tener, también un carácter temporal, e incluso un valor posesivo: "Antes de la guerra, en donde las ciudades tenían vida nocturna", en vez de "cuando". "Ha habido un tiempo en donde ..." (= cuando).

2. *Las secuencias "de + infinitivo", "de + oración subordinada con verbo en forma personal"*. - En estas construcciones aparece una preposición "de" superflua delante de infinitivo o de una oración subordinada con verbo en forma personal, o un "de" sustituyendo abusiva e incorrectamente a otra preposición (o bien ante oración subordinada con el verbo en forma personal, o bien ante infinitivo; cabe mencionar el *dequeísmo*: "pienso de que" en lugar de "pienso que"). Algunos ejemplos: "Lo vi de venir". "La oía de cantar". "Es posible de que venga pronto". "Insiste mucho de que" (en vez de "insiste mucho en que). "Estoy dispuesto de darle la razón a cualquiera que me contradiga" (en lugar de "Estoy dispuesto a darle la razón a ...").

3. *Falta de concordancia entre determinados sustantivos femeninos y sus adjuntos*. - Una incorrección muy frecuente en la L española de hoy, y no sólo en el habla coloquial, es el empleo, con sustantivos femeninos que presentan *a* inicial tónica, de artículos y adjetivos masculinos, dándose así una curiosa *silepsis*: un desfase entre el género del sustantivo y el género de sus

adjuntos. Es bien sabido que, para evitar la cacofonía, tanto la costumbre como la norma oficial académica prescriben que los sustantivos femeninos con *a* tónica inicial, y que aparecen en su forma singular, se combinen con los alómorfos *el, un, algún, ningún*, y no con *la, una alguna, ninguna* (*el arma, un aula, algún águila, ningún alma*). Pero, naturalmente, estos sustantivos siguen siendo femeninos, por lo que todos los demás adjuntos que se combinan con ellos, sean demostrativos, sean indefinidos, sean calificativos, sean relativos, tienen que presentar el morfema característico del género femenino (*-a*), y también tienen que presentar necesariamente su forma femenina los artículos y el indefinido *algún* cuando el sustantivo femenino con una *a* inicial tónica aparece en plural (*esta alma, cierta aula, asta puntiaguda, unas aulas, algunas águilas*). Sin embargo, el empleo sistemático de los alomorfos *el, un, algún, ningún*, en vez de *la, una alguna, ninguna* cuando el sustantivo femenino comienza por una *a* tónica (es decir, el empleo de unos artículos y de unos indefinidos aparentemente masculinos), ha hecho que muchos hablantes hayan terminado por sentir estos sustantivos como masculinos, los interpreten como masculinos y estén convencidos de su carácter masculino, por lo que los combinan siempre con las formas masculinas de sus determinantes, presentadores y de todos sus adjuntos en general, incluso cuando los sustantivos aparecen en plural. Veamos algunos ejemplos concretos: "*Ese ansia de gloria*". "*Un nuevo Arca de Noé*". "*En aquel área geográfica*". "*Este aula no tiene buenas condiciones*". "*Este águila*". "*Un área muy extenso*", etc.

4. *Empleo de adjetivos con valor adverbial*. - Este fenómeno es una de las características más llamativas del español de nuestros días. Los adjetivos empleados con valor adverbial son, entre otros, *duro, estupendo, bestial, genial, divino, magnífico, extraordinario, fenomenal, desastroso, horrible*, que aparecen continuamente en la conversación, sobre todo entre jóvenes, en frases como las siguientes: "*Ha trabajado duro*", "*Lo hizo bestial*", "*Lo pasaron divino*", "*Ha actuado fenomenal*", "*Juega horrible*", etc.

5. *Uso catafórico de formas pronominales átonas*. - En las expresiones del tipo "*Lo vi a Juan*", "*Hay que esperar al niño*", "*Las han castigado a las muchachas*" no es lícito el empleo catafórico redundante de las formas pronominales átonas, ya que se trata de un complemento directo. Lo más correcto sería "*Vi a Juan*", "*Hay que esperar al niño*", "*Han castigado a las muchachas*".

Otros rasgos típicos del estilo coloquial

Como escribe J. Dubský (1970, pág. 49), la formación funcional estilística simplemente comunicativa o *estilo funcional conversacional o coloquial*, sirve para comunicar directamente un contenido real o la actitud del hablante, en una situación; su *función* es simplemente *comunicativa* porque el enunciado no tiene ninguna otra función, por ejemplo estética o de trabajo. Como *rasgos* característicos de esta formación funcional estilística podemos citar la uniformidad de su plano semántico, la relación libre de las unidades lexicales hacia lo expresado, el carácter incompleto del enunciado, su comprensibilidad dada por la situación, y los automatismos conversacionales o coloquiales.

Desde el *punto de vista lingüístico*, el autor caracteriza el estilo coloquial por el uso de modelos emocionales de entonación, la selección de patrones expresivos sintácticos y léxicos. Los tipos de *medios expresivos* utilizados en el estilo coloquial son principalmente los siguientes:

1. La *entonación expresiva* que en los diálogos artísticos es representada por observaciones como "¿Qué haces aquí? - Vengo a trabajar" - (lo mira, apenado). "Ah, ya".

2. Los *modelos sintácticos expresivos*, particularmente oraciones con la posición inicial o media del núcleo de la comunicación: *Menudas juergas nos hemos corrido su padre y yo de jóvenes*; - la repetición de medios léxicos: "¿Está guapa la Julia, eh? Estropeada, pero guapa". "Sí que está guapa. Está de locura"; - el uso de modelos asindíticos: "No se da parte de nada. De eso me encargo yo. El Germán vuelve por su propio paso. Me dijo que volvería y vuelve"; - la expresión paratáctica de relaciones hipotácticas: "Estamos tratando de ayudarte. ¿No lo entiendes? Y que lo haga yo, no tiene importancia, que te quiero, pero Nic ni Vanel tendrían por qué complicarse la vida contigo, y ya los ves aquí..." Según J. Dubský, estos modelos son debidos a cierta liberación sintáctica de los enunciados conversacionales condicionada por la disminución de la perspectiva expresiva, y eso es lo que tiene por consecuencia precisamente el uso menos frecuente de conjunciones hipotácticas (las relaciones son expresadas con mayor implicación que en otros estilos funcionales y la falta de las conjunciones es compensada por valores lexicales y semánticos).

3. *Palabras y sintagmas expresivamente importantes* (esfuerzo por buscar nuevos medios de expresión, adecuados a la situación y al estado emocional de los hablantes); en el léxico del estilo coloquial de carácter familiar pene-

tran frecuentemente expresiones y giros de otras formaciones: - *Palabras técnicas, comerciales políticas, científicas, etc.*, pero también *expresiones y giros populares* o hasta *vulgares*. Es a menudo bastante difícil trazar la línea divisoria entre el léxico de estilo familiar y el de estilo popular. - Otro factor que contribuye a la estructuración característica del enunciado de estilo conversacional, es el carácter *improvisado, espontáneo, no preparado de la comunicación*. A este carácter del estilo conversacional se deben las *insuficiencias de la perspectiva oracional* que observamos allí tan frecuentemente: de acuerdo con este principio, el hablante formula primero la parte más importante de la comunicación, es decir su núcleo, y solamente después lo completa añadiendo otras unidades léxicas. - Otras veces *se conserva la perspectiva* desde la base al núcleo, pero el hablante considera en ocasiones su comunicación como incompleta y agrega *elementos adicionales*, compensándose la deformación del orden de palabras por la entonación que delimita claramente los componentes finales de la oración como segmento de adición: "Y tu mujer?" - "No se pone buena, la pobre". ¿Ya está lloviendo?" - "Nada, es ... cuatro gotas ... mejor .. despeja el ambiente". - La tendencia de unir el enunciado a la realidad extralingüística de la cual son informados los hablantes en diferente grado, así como la tendencia de referirse a los conocimientos que los hablantes tienen o deberían o podrían tener de la situación, tienen por consecuencia el frecuente *uso de expresiones de valor déictico* (pronombres personales y demostrativos, expresiones de referencia tales como adverbios de lugar, de tiempo, de modo, etc.) y ello permite que los *enunciados* queden *truncados, incompletos*, tanto desde el punto de vista de su forma, como desde el de su contenido; la combinación de la expresión lingüística con medios no lingüísticos (ademanos, mímica) permite que se deje sin expresar no solamente la base de la comunicación, sino también la parte de transición entre la base y el núcleo de la misma. Esto se refleja, entre otros rasgos, en el frecuente uso de *oraciones unimembres* que caracteriza precisamente el estilo coloquial. Las oraciones unimembres contienen solamente uno de los miembros principales, sea la base o el núcleo: uno de los miembros no se expresa, porque no es necesario o posible. En una oración de tipo "*¡Imposible!*" la palabra "imposible" es el núcleo, la base es lo que se dijo en los enunciados anteriores (se trata de una oración unimembre por economía de expresión); mientras que en otras oraciones unimembres, la omisión de un miembro de la oración se debe al carácter *emocional* del enunciado ("*Veo su nombre en los periódicos ... Una gran carrera ... triunfos*

... *Su foto cuando sale a hombros de la Plaza ... El éxito ...*"); en tales casos hablamos de la *fragmentación* de la oración.

El *carácter unimembre* de las oraciones es subrayado en el estilo conversacional por su *nominalización*. Es el caso de oraciones unimembres de tipo "*El teléfono, señor*", *¿Otro vaso?*", etc. El *carácter incompleto* de los enunciados de estilo coloquial puede ser: - *fragmentario*, provocado a) por una *excitación*, fuertes emociones, etc. ("*¿Cómo está?*" - tuerce el gesto dolorosamente. "*Ha sido ... Ha sido ...*" Pero no continúa. Oculta la cabeza entre las manos.); b) por la *interrupción* ("*Cuando tú comprendas esa verdad, entonces ...*" - A. interviene molesto: "*Mira, Miguel, no tengo nada que objetar a que quieras saber los detalles que no recuerdas ...*"); por *olvido* ("*Quieres café o eso ... ron?*"); - *económico*, unido a menudo a la repetición de una parte del enunciado, a) debido a la *sorpresa* "*Pero en Villa Virginia tú estabas, eso sí, un poco lanzado como todos, pero no para acordarte de nada*". - "*Para no acordarme, ¿de qué?*"; b) para *acentuar* una palabra del enunciado ("*Lo que quiero ahora es estar solo ... aunque sea un momento. Por favor ...*" - "*¿Para qué?*" - "*Para pensar*". - "*A quién se le ocurre ahora ...*" - "*Sí, pensar, ¿pasa algo? He dicho pensar ...*" o c) finalmente en *respuestas* ("*¿Has estado con ella?*" - "*Algo como así ...*"), etc.

En la conversación donde además de la expresividad se acentúa la *economía de los medios de expresión* facilitada por el contexto situacional y expresada por el predominio del criterio de la unidad semántica sobre el de la unidad morfológica y sintáctica, no se trata de una sola línea de enunciados, sino de varias líneas o zonas de enunciados que se desarrollan paralelamente, se entrecruzan, se interrumpen, etc. (Consecuencia de ello son varios tipos de yuxtaposiciones, anacolutos, interferencias, fragmentación, redundancia expresiva, etc.).

Mencionamos a continuación las *formas nominales del verbo*, los infinitivos, gerundios y participios, que adquieren en el estilo funcional de la conversación funciones y valores especiales.

El *infinitivo*, que es una de las formas verbales más frecuentes en el español, aparece en el estilo conversacional no solamente en los usos estilísticamente no marcados (en sintagmas de tipo "quiero verlo", en construcciones de tipo "voy allí para verlo", etc.), sino también en usos *estilísticamente (funcionalmente) marcados*, tales como: "*¿Cómo es que por fin te has decidido?*" - "*¿Decidirme a qué?*" - "*A esto. A traerme*"; o también: "*¿Adónde va?*" - "*A ocuparme de la tía enferma*", etc. donde la escisión del enunciado en el enunciado inicial o impulso y la réplica tiene por consecuencia la

separación del infinitivo como componente de un sintagma compuesto del verbo introductor y el infinitivo. Para el estilo coloquial son particularmente típicos los casos del *funcionamiento independiente del infinitivo*, en oraciones exhortativas o prohibitivas como: "¡Pero, Paco! - "¡Dejarme, hombre!". "¡Abrir paso, que ya estén allí!". "¿Qué ocurre?" - "¡venir todos!", etc. La escisión del enunciado se refleja también en los usos del infinitivo en secuencias como la siguiente: "¿Qué hacéis vosotros aquí?" - "Esperar la orden". En vez de contestar "esperamos la orden", el hablante se sirve de la forma nominal. Mientras que en enunciados escindidos de tipo "¿Qué quiere Ud? - "Verlo", la construcción del infinitivo está en perfecto acuerdo con la creación del verbo introductor, en el caso de la respuesta "esperar la orden" el nexo construccional entre el enunciado inicial o impulso y la réplica se halla deformado. La mayoría de tales casos que hallamos en los diálogos de dramas o novelas españolas contemporáneas son contestaciones a preguntas como "¿qué hace usted?", aunque hay también otras construcciones, como por ejemplo: "¿Y me quieres decir qué es lo que salimos ganando?" - "Hombre, evitar confusiones". La separación del infinitivo del verbo introductor se ve también en casos como "¿Y ahora? ¿Qué va a hacer?" - "Irme". La pérdida de la preposición entre la pregunta y la respuesta es prueba de ello. La expresividad aparece también en casos tales como: "No hacía más que eso. Por la mañana, coser. Por la tarde, coser. Por la noche, coser".

No es solamente el infinitivo el que constituye en el estilo conversacional a otras formas verbales, sino también el *gerundio* - a) en órdenes, tales como "bajando", "subiendo", etc.; b) en preguntas: "Me fui a casa con el coche". - "¿Conduciedo tú?" - "Claro"; c) en situaciones emocionales: "¿Cómo está?" - "Acabando ..."; "¿Y qué tal la fábrica, don Marcelino?" - "Deseando volver lo antes posible"; d) en exclamaciones: "¡Si vierais lo maravilloso que es sentirse nuevo, diferente! ¡Con una familia!" - "¡Y debiendo un mes de pensión!", etc., - el *participio* - compárense réplicas como: "¡Júralo" - "Jurado"; "Prométenme el secreto" - "prometido"; "Con el perdón de usted" - "Perdonado", etc., o también con el *sustantivo* - véase, por ejemplo, el caso siguiente donde el uso elíptico del sustantivo deforma la construcción del enunciado: "Mamá, no digas disparates" - "¿Tu madre disparates?" - "¡Que sííí!

Muchos de los fenómenos que citamos como típicos para el estilo funcional conversacional o coloquial aparecen también en el *lenguaje de los periodistas*.

Como hemos visto en nuestras observaciones, el *estilo funcional conversacional o coloquial*, cuya función es simplemente comunicativa, sobre todo

hablado, pero también escrito (y utilizado, a veces como procedimiento estilístico en las obras literarias, por ejemplo en los llamados monólogos interiores), es caracterizado en el *plano fónico* por su realización fonemática, entonancial y rítmica, algunas veces por un sistema de signos no lingüísticos tales como ademanes, mímica, etc., y dentro del sistema de signos lingüísticos (otros que fónicos), en el *plano léxico* por la preferencia dada a sinónimos estilísticos expresivos, y en el *plano sintáctico* por su propia sintaxis, hasta hoy día insuficientemente estudiada y definida; sus rasgos aparecen muy claramente en la forma más pura del estilo coloquial caracterizado por su *expresividad, subjetividad y afectividad*.

Tanto los fenómenos *léxicos* como los *sintácticos* que observamos en el estilo conversacional o coloquial, prueban que este estilo merece gran interés de los lingüistas no sólo desde el punto de vista puramente estilístico, sino también desde el lingüístico, porque es aquí donde se manifiestan los gérmenes de las tendencias que hallarán su expresión en el desarrollo de los sistemas lingüísticos.

Bibliografía

BEINHAUER, W.: El español coloquial. Madrid, Gredos 1973

BLANCO PICADO, A.I.: Un breve repaso de la situación léxica del español de hoy y una toma de postura en la enseñanza del léxico. En: Europa del centro y del este y el mundo hispánico. Simposio internacional de hispanistas. Cracovia, 26-28 de octubre de 1995. Kraków, Patria 1996, págs. 293-300

BUTAŠOVÁ, A.: Les projets européens et la formation des enseignants. En: Etudes francaises en Slovaquie. Roč. 2. Bratislava, Pedagogická fakulta UK, 1998, págs. 147-157

CORTELAZZO, M.A.: Lingue speciali. La dimensione verticale. Padova, 1994

CRIADO DE VAL, M.: Estructuras generales del coloquio. En: Colección Lengua Coloquial 1, Madrid, SGEL 1980

DICCIONARIO de la Lengua Española. Madrid, Real Academia Española 1992

DUBSKÝ, J.: Introducción a la estilística de la lengua. Santiago de Cuba, Unoversidad de Oriente 1970

DUBSKÝ, J.: Základy španělské lexikologie (pro překladatele a tlumočníky). Praha, SPN 1977

- DUBSKÝ, J.: Capítulos de estilística funcional comparada. Praha, SPN 1988
- GONZÁLEZ OLLÉ, F.: Textos para el estudio del español coloquial. Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, S.A. 1972
- GUERRERO RAMOS, G.: Neologismos en el español actual. Madrid, Arco/Libros, S.L. 1995
- LÁZARO CARRETER, F.: Diccionario de términos filológicos. Madrid, Gredos 1984
- LEWANDOWSKI, Th.: Diccionario de Lingüística. Madrid, Cátedra 1982
- LLORENTE MALDONADO DE GUEVARA, A.: Consideraciones sobre el español actual. En: Anuario de Letras, vol. XVIII, págs. 5-61, México 1980
- MISTRÍK, J.: Štylistika slovenského jazyka. Bratislava, SPN 1985
- SCHIFKO, P.: ¿Existen las lenguas de especialidad? Ponencia presentada en el I Simposio Hispano-Austríaco de las Lenguas de Especialidad y su Didáctica. Wien, sept. 1998 (en prensa)
- STEEL, B.: Manual of Colloquial Spanish. Madrid, SGEL 1976
- TRUP, L. - ŠOLTYS, J.: Introducción a la estilística española. Bratislava, Anapress 2000
- TRUP, L. - LÓPEZ ALONSO, J.: Algunos aspectos del español actual. En: Cizí jazyky ve škole, Praha, XXVIII-1984/85, 5, 210-215
- TRUP, L.: Štylistika španielskeho jazyka. Bratislava, UK 1987
- TRUP, L.: Estilística de la lengua española. Bratislava, UK 1996
- TRUP, L.: Vlastnosti španielskeho hovorového štýlu. En: Cizí jazyky, Praha, roč. 36, 9-10, 1992/93, págs. 340-344
- TRUP, L.: Čo sú *muletillas*?. En: Cizí jazyky, Praha, roč. 41, 3-4, 1997/98, págs. 43-45
- VIGARA TRISTE, A.M.: Aspectos del español hablado. Madrid, SGEL 1980

400 AÑOS NO ES NADA: INVITACIÓN AL QUIJOTE

Luis Pardiñas Béjar

Jam senior, sed dura deo viridisque senectus

Virgilio, *Eneida*, libro VI, v. 304

Cuando una obra cumple cuatrocientos años y aún de ella no sólo hay memoria sino que su centenario es celebrado con largos y clamorosos honores, se debe uno preguntar qué tiene ese libro, qué ha dicho a tantas generaciones o qué puede decir al lector actual. En el caso de *El ingenioso hidalgo don Quixote de la Mancha*, en el que además se reconoce su patriarcado respecto de la novela moderna, habrá que esforzarse por ver en qué consiste dicha fuerza seminal y cómo y de qué manera esto se produce.

En esta breve invitación a leer y releer el libro, a –¿por qué no?– alentar a los magníficos traductores eslovacos a que emprendan la sin par, quijotesca tarea de hacer una nueva versión de la novela de Cervantes, querría tan sólo resaltar algunas características del poderoso juego y formidable maquinaria que el *Quijote* despliega y encierra.

El *Quijote* ha conocido distintas lecturas a lo largo de sus cuatro siglos de existencia. El lector contemporáneo de Cervantes vio en las aventuras del caballero andante y en su relación con su escudero una historia humorística en la que reconocía el choque entre una realidad que le era próxima y el ambular arcaico y ridículo de dos personajes en permanente conflicto con ella. Se trataba ante todo de una lectura literal en la que Cervantes dejaba ver una abierta crítica a los libros e caballería ya en franco declive cuando la novela ve la luz, pero que habían alimentado a multitud de lectores durante el siglo XVI y los había, por decirlo así, arrebatado en una lectura escapista de la realidad que les circundaba.

Apenas publicada la novela, empieza ya a ejercer una variada influencia en autores y géneros. Es así como Shakespeare, vinculado hasta lo insospechado con Cervantes¹, escribe su *Cardenio* –tragedia desaparecida tras el incendio del teatro Globe en 1613– inspirándose en un pasaje del *Quijote*,

1 Un premeditado y a la vez incalculable azar ha querido que estos dos genios de la literatura universal coincidieran en la fecha de su muerte, el 23 de abril de 1616, sin coincidir en el día de su fallecimiento. En efecto, la asunción del calendario gregoriano en España a finales del siglo XVI supuso un reajuste de fechas que no se realizó en Inglaterra hasta que ésta lo adoptara a mediados del XVIII; y así pues, cuando Cervantes murió el 23 de abril, en Inglaterra era todavía el día 13.

que posiblemente leyó en la temprana y muy adornada versión de 1612 hecha por Shelton; y tras su pronta traducción a otras lenguas, comienza su influjo en la construcción de la novela moderna, sobre el que trataremos más adelante. Con el romanticismo don Quijote deja de ser un personaje histriónico para adquirir la grandeza del héroe trágico. Su enfrentamiento contra una realidad que no se corresponde con el ideal que él representa, su búsqueda de la edad de oro, el mundo mítico de la nobleza y los valores caballerescos, ésa es la lectura que apasiona a los primeros románticos descontentos del vuelco social que se está produciendo en Europa tras la Revolución francesa, y que ven en el personaje creado por Cervantes el modelo del héroe trágico enfrentado conscientemente a un destino que acabará por destruirlo.

Bien entrada la segunda mitad del XIX la crisis de conciencia que se desarrolla en España a partir del regeneracionismo lleva a los pensadores y escritores de fin de siglo un replanteamiento del ser español y una nueva y crítica visión de España. Algunos de entre estos escritores de la llamada Generación del 98 verán en el Quijote una guía espiritual y el sentido del alma española, despojada de la corteza barroca que la ha envuelto durante siglos, vuelta a las raíces de un paisaje austero, desnudo, que recorrerán como camino de sufrimiento y virtud, y recrearán como símbolo de la esencia y verdad de España; una España inventada y necesaria en esos momentos de crisis, en la que finalmente hallan, como vendría a afirmar Wittgenstein después, que la verdadera patria es el lenguaje. Y en esa patria encontrada el reino exclusivo es el de Cervantes y el de la ficción.

Sin duda, es la riqueza de todos los juegos que encierra el entramado de la ficción la que ha hecho del Quijote una obra de innumerables lecturas y el pozo de donde extraer la técnica compositiva que va a requerir la novela moderna. El más importante de estos juegos, que afecta radicalmente a la composición de la ficción, es el del punto de vista y el perspectivismo.

Todo en la novela es relativo. El distanciamiento de Cervantes, que se presenta siempre con un tono humorístico, incluso al tratar los temas más serios y graves en donde la acción no concuerda con el pensamiento que se expone –recuérdese, sin ir más lejos, el discurso sobre la edad de oro que don Quijote dirige en un elevadísimo estilo retórico a unos simples y confundidos caberos–, responde muy posiblemente a su conocimiento de la imposibilidad de resolver el conflicto entre lo absoluto y lo relativo y de que el mundo, como dice Sandor Marai, esconde milagros más complejos que la propia realidad.

Y ésta sería, por qué no, la lección de la cueva de Montesinos, en la que don Quijote, imitando a los héroes clásicos en sus descensos a los infiernos –Odiseo o Eneas–, penetra en busca del conocimiento y en donde el tiempo se relativiza y confunde hasta crear uno de los episodios más memorables, comentados y repetidos de la literatura universal.²

Todo pasa dentro y pasa fuera de don Quijote, pero también del resto de los personajes, hasta que la realidad y la ficción se entremezclan, mientras que su autor, con sabio afán notarial, se limita a dejar constancia de cuanto pasa y se propone sin tomar aparentemente partido. Es el caso de ese curioso hallazgo del lenguaje al que se llega tras la prolongada y áspera disputa entre don Quijote y el barbero sobre lo que para uno es el fabuloso yelmo de Mambrino y para otro sólo un útil de trabajo, una bacía o vasija en la que remojar la barba antes de afeitarse; discusión que es zanjada por Sancho con la genial invención de la voz *baciyelmo*, síntesis clara de una realidad oscilante reflejada en todo el libro y que le da su condición de texto inagotable.

También el distanciamiento cervantino le permite a su autor justificar y prevenir olvidos y descuidos, que los hay, en la novela. Pero, para ello, acude a edificar un complejo perspectivismo que tiene por resultado la invención de otro autor del Quijote. Y aquí entramos de lleno en la técnica compositiva del punto de vista, que puede considerarse como la aportación central y fundadora o precursora de la novela moderna.

Cervantes se inventa un autor de la historia, el árabe Cide Hamete Benengeli, y lo hace con toda la gracia del mundo a la mitad de un capítulo, que deja suspendido en su clímax con el fin de interpolar otro capítulo relatando el hallazgo del Quijote y la autoría del libro³. Como, además, el manuscrito está escrito en caracteres árabes y Cervantes no alcanza a comprenderlos, se ayuda de un traductor, reservándose el papel de editor y comentarista del texto. Con ello, Cervantes asume también el papel de lector y puede intervenir a voluntad en la propia historia, como así lo hace, hablar directamente con el lector a fin de introducirlo también el relato, y todo ello mostrando, además, su comprensión y tolerancia hacia sus personajes. Unos personajes

2 Rápidamente se puede recomendar, por su parentesco compositivo, leer o revisar el desarrollo prodigioso que hace Ernesto Sábato en el *Informe sobre ciegos*, y que viene ser, a la manera cervantina también, un relato interpolado en la novela *Sobre héroes y tumbas*.

3 Véase de paso en esto que no sólo se interpolan novelas o relatos en el *Quijote*, sino hasta capítulos.

que, en su deambular dialogante, van haciendo la novela (“se hace camino al andar”) y construyéndose a sí mismos, mientras que aparecen a los ojos del lector –otra gran aportación de Cervantes a la narrativa moderna–, como personajes redondos, que se van haciendo a la par que la narración, lejos ya de los personajes planos, estáticos e inmutables de la literatura anterior. Muy al contrario, se trata de personajes que evolucionan y cambian a través de los sentimientos y de la experiencia, hasta llegar a la gran transformación final por la cual don Quijote renuncia con amargura a su pabel literario y recupera la cordura, mientras que Sancho, por afecto y amistad, se empeña ante el asombro del lector en vivir una ficción idealista que hasta entonces ha negado.

Y llegado a este punto, hasta los mismos personajes motivo de la historia van a poder ser, en la segunda parte aparecida en 1616, lectores y comentaristas de sus propias hazañas y de las otras apócrifas escritas por Avellaneda, y a la vez críticos con los autores. Comentan y discuten la primera parte, de cuya aparición en 1605 celebramos su cuarto centenario, y enjuician a Cervantes en la persona del autor interpuesto Cide Hamete Benengeli, en los capítulos II y III de la segunda parte; y ponen en evidencia la falsa continuación de sus aventuras que había publicado un supuesto Avellaneda tan sólo un año antes de que apareciera la definitiva de Cervantes.

El ajuste de cuentas de Cervantes, su defensa de la única autoría del *Quijote*, lo realiza de un modo que cabe calificar de magistral y demoledor, revelando toda su capacidad de construir ficciones. En efecto, tras variar el plan de la obra fijado al final de la primera parte, del que se había apoderado el falso Avellaneda; tras arremeter en variadas ocasiones contra él a los largo de la segunda parte; en un determinado momento, hacia el final de la novela, en el capítulo LXXII, pasado el punto de inflexión de la historia⁴, cuando don Quijote, derrotado por el caballero de la Blanca Luna, vuelve a su indefinida aldea a cumplir la penitencia prometida de abandonar las armas, reflexionando acaso en que “todos los contenidos de esta vida pasan como sombra y sueño”⁵, Cervantes da entrada a uno de los personajes que en la obra de Avellaneda ha estado más cerca de aquel otro don Quijote, y le hace confesar que ése no era sino un impostor, una mala imitación del héroe de Cervantes.

4 Segundo en la vida de Alonso Quijano, pues el primero, su transformación literaria por obra y gracia de la lectura de libros de caballerías, es el que supone el arranque de la novela de don Quijote, en la que el personaje se inventa –¡casi nada!– su propia vida y tiene el privilegio, además, de vivirla.

5 2ª parte, cap. XXII.

Esta apropiación creativa queda en la historia de la literatura como ejemplo y aviso de plagiarios amigos de lo ajeno, a los cuales Cervantes no se cansa de despreciar. Su orgullo de escritor le lleva a dar muerte y a enterrar al personaje con la pluma del escritor árabe, a la que hace decir en confesión final que cierra el libro: “*Para mí sola nació don Quijote, y yo para él: él supo obrar y yo escribir*”.⁶ Final que no debería interpretarse como una derrota, sino, más bien, como un triunfo de la fantasía, de la ficción, sobre la realidad, pues si don Quijote renuncia forzosamente a la aventura –verdadera causa de su muerte– y recobra la cordura antes de morir, el resto de los personajes tratan de encender en él el fuego de la fantasía y se declaran dispuestos a continuar viviendo en la literatura. Y es así como don Quijote al empeñarse en hacer prevalecer la realidad al final de sus días, hace que triunfe la literatura, convirtiéndose en el héroe trágico que vieron los románticos, y transformándose su historia en una luminosa derrota.

Más allá de su muerte, la literatura vive en el *Quijote*. Hay invención de los personajes, como ya se ha visto, y una invención del autor, recurso tan querido a escritores más cercanos a través de la creación de heterónimos, como hicieron Pessoa o Antonio Machado; hay diálogo creativo del personaje con el autor, que luego encontraremos en los orígenes de las vanguardias y en el existencialismo, como el que se da en *Niebla*, la novela –nivola la llamó su autor– acaso la más cervantina de Unamuno⁷; o en el monólogo desolado, en el origen de las vanguardias literarias, de los personajes desamparados por su autor, que buscan fuera de ellos la razón de su existencia, como en sucede en *Seis personajes en busca de autor*, de Pirandello, o en *Esperando a Godot*, de Beckett. Y, aún más allá, en un juego infinito de espejos y de pasillos inagotables, está la memorable apuesta de Borges sobre el autor del *Quijote*, que no es ya el árabe Cide Hamete ni el traductor de éste ni el mismo Cervantes; sino aquel que en su solitaria lectura recrea con toda meticulosidad la obra frase por frase, coma a coma, hasta reproducir el mismo texto, que ya no puede pertenecer a Cervantes, sino a él mismo, a *Pierre Menard, autor del Quijote*⁸; obra en la que Borges insiste en su obsesión de desdibujar la frontera entre la realidad y la ficción, algo que puede verse con toda claridad en la novela de Cervantes.

6 2ª parte, cap. LXXIV.

7 Obra en la que el diálogo construye la trama, como sucede en la de Cervantes; obra en la que los personajes interrogan a su autor y con arrogancia le dicen que es a ellos a quienes él debe su existencia literaria, y no al contrario.

8 *Pierre Menard, autor del Quijote*, en *Ficciones*, de Jorge Luis Borges.

Pero Borges añade algo verdaderamente interesante y digno de análisis, aunque aquí sólo quede planteado: el papel del lector. Suscribir el *Quijote* en su totalidad, palabra por palabra, trescientos años después de haberlo escrito Cervantes, supone repensar la realidad con otra óptica distinta. Decir, por ejemplo, que la verdad es la madre de la historia, como dice Cervantes en el *Quijote*, no es la misma declaración de principios que cuando lo afirma Pierre Menard, en contra de la nueva orientación historiográfica que se interesa por indagar la realidad. El lector del *Quijote* es distinto en el tiempo y, consecuentemente, la obra también. La distancia temporal da la razón a la observación de Goya, según la cual “el tiempo también pinta”; por eso el interés narrativo de la original idea de Borges de desandar el laberinto.

El *Quijote*, una vez más, novela dentro de la novela, como lo han sido después tantas, como lo es *El manuscrito encontrado en Zaragoza*, escrita en francés por el escritor polaco Ján Potocki a comienzos del siglo XIX. Novela no lineal sino digresiva, como la *Vida y opiniones del caballero Tristán Shandy*, de Lawrence Sterne, o el *Tom Jones*, de Fielding; o, para terminar de enumerar obras sobresalientes de la literatura británica que han explorado las posibilidades narrativas abiertas por la novela de Cervantes, *Los papeles póstumos del club Pickwick*, novela itinerante, verdadero *road movie*, primera de las escritas por Dickens, en la que el diálogo, como en el *Quijote*, y la comida y la bebida, igual también aunque en el *Quijote* por su dramática ausencia en general, van formando o son el centro de la trama.

Y para finalizar esta breve invitación a leer el *Quijote*, vale la pena volver a la experiencia del lector, a qué es lo que nos dijo y encontramos en la novela la primera vez que la abrimos ante nuestros ojos, en una temprana juventud y antes de que la reflexión literaria corrompiera para siempre toda posible ingenua lectura. Y de ese tiempo es el recuerdo de la sensación de frío y desamparo de los personajes, pero también del calor de su amistad y fidelidad; del cansancio y el hambre, pero también de su lealtad y solidaridad, más allá de escalas sociales; y de la comicidad del relato, claro; sobre todo de la risa –ahora, tras el aprendizaje literario y vital, matizada en sonrisa cómplice con el autor–, de los buenos momentos pasados en su lectura, del tiempo suspendido, atrapado por las desventuras de ese loco-cuerdo que ahora cumple cuatrocientos años y, aunque ya sea viejo, posee el vigor y la frescura propias de un dios.

LA POESÍA DE PABLO NERUDA EN LA CLASE DE ELE

Mónica Sánchez

Como todos sabemos el 12 de julio de 2004 se celebró en todo el mundo el centenario del nacimiento del gran poeta chileno Pablo Neruda. Nosotros vamos a acercarnos a su figura y a su poesía desde el aula de ELE para lo que utilizaremos toda una serie de alternativas didácticas que presentamos más adelante. Nuestro fin es que los estudiantes de español no sólo practiquen y perfeccionen toda una serie de destrezas lingüísticas, sino que se aficionen a la lectura de literatura española o hispanoamericana, concretamente poesía, y descubran la belleza de los versos de Neruda.

Como ya señalamos en la ponencia presentada en el III encuentro de profesores de español dedicada a la poesía de Antonio Machado en la clase de ELE, la utilización de textos auténticos y concretamente textos literarios, ya sea prosa, poesía, cuentos o leyendas, es algo cada vez más frecuente en las clases de lengua. Sin embargo, los profesores seguimos siendo reacios al empleo de este tipo de material escrito en nuestras clases.

El empleo de poesías en las clases de lengua puede resultar extraño para algunos, inconcebible para otros. Los motivos de este rechazo entre otros pueden ser:

- que la poesía contiene medios de expresión superiores en dificultad al nivel de conocimientos del alumno
- en las poesías se ven alteradas frecuentemente las reglas gramaticales
- se incluyen muchas figuras poéticas, algunas de las cuales pueden dificultar la comprensión del alumno
- los alumnos están poco acostumbrados a ver textos literarios y trabajar con ellos.

En muy pocas ocasiones los métodos de español incluyen poemas como base para trabajar con la lengua, la mayoría de las veces se prefieren las canciones, con las que se practica sobre todo la comprensión oral. La poesía queda por tanto olvidada, y no se tienen en cuenta las muchas posibilidades que ofrece, primero porque se trata de algo original con lo que el alumno no se encuentra todos los días, tiene la impresión de que está haciendo algo distinto y nuevo, segundo porque es un medio perfecto para hacer leer en voz alta al alumno y que éste pueda sentir el ritmo de la lengua (en este

caso el español), tercero porque ofrece la posibilidad de ampliar el vocabulario del alumno y acostumbrarlo a trabajar con toda clase de diccionarios (sinónimos, antónimos, diccionarios de la lengua, etc...), cuarto, porque permite al alumno trabajar no sólo de forma individual, sino también en grupo, jugar con las palabras, con las rimas y los versos...

Con la poesía se puede trabajar la lengua desde distintos puntos de vista, según las posibilidades del alumno y los deseos del profesor. Los ejercicios que presentamos después nos servirán para desarrollar las destrezas básicas que conforman el aprendizaje de una lengua.

Antes de trabajar con los poemas empezaremos nuestra clase acercando a nuestros alumnos a la figura del genial poeta. Para ello les presentaremos su foto (fotocopia no.1), sin decirles de quien se trata, y les pediremos que escriban en un papel el nombre del escritor reflejado en la foto. Doblarán el papel y después nosotros les propondremos un pequeño juego. Iremos leyendo diez pistas (fotocopia no.2) sobre la identidad del personaje, gana el que acierte antes el nombre. Después todos descubrirán el nombre que habían escrito en el papel y en el caso de no haber acertado explicarán por qué escribieron ese nombre. Podemos facilitar a los alumnos una breve biografía de Pablo Neruda (fotocopia no.3) y comentarla entre todos.

Para conocer ahora un poco más de la poesía de Pablo Neruda nos centraremos en los temas que aparecen en sus poemas. Para eso les distribuiremos la fotocopia no.4 y les pediremos que relacionen cada uno de los fragmentos con uno de los tres principales bloques temáticos de la poesía nerudiana. Una vez relacionados podemos pedirles que nos digan cuál sería el tema sobre el que les gustaría escribir un poema y podemos pedirles, por ejemplo, que nos escriban una primera estrofa.

Tras este primer contacto de nuestros estudiantes con el poeta y su poesía, podemos pasar a trabajar con los textos propiamente dichos. He elegido algunos de los poemas contenidos en *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924) porque me parece una de las obras más representativas de la poesía de Neruda (al menos de su primera etapa) y, sin duda, la más conocida de todas.

Los poemas nos pueden servir, si no queremos un análisis exhaustivo a la manera de los comentarios de texto y preferimos desarrollar las destrezas interpretativas, ante todo para trabajar la comprensión oral y la comprensión escrita.

Podemos trabajar la **comprensión escrita** con las siguientes actividades:

Tomemos el poema no.1 (fotocopia no.5) “Cuerpo de mujer, blancas colinas, muslos blancos...”. Facilitaremos al alumno el poema sin signos de puntuación y sin separación entre las palabras (sólo se escribirán con letra mayúscula las palabras que dan comienzo a una nueva estrofa). La tarea del alumno consistirá en escribir el poema tal y como piensa que fue creado por el poeta – con ello el alumno puede sentir la rima y el ritmo. Después se pueden ver en clase las distintas versiones y, cada uno de los alumnos puede defender su versión. Al final el profesor facilitará el texto original con el que cada uno de los alumnos comparará su versión . También se puede proponer que el alumno le ponga título al poema.

Para trabajar la **comprensión oral** propongo el siguiente ejercicio:

Los estudiantes pueden trabajar por parejas, a cada una de ellas se le dará un trozo de cartulina o de papel en el que esté escrita una estrofa del poema. Los alumnos memorizan su estrofa y devuelven la cartulina al profesor. La tarea de los estudiantes consiste en intentar recitar el poema en grupo, fijándose en el sentido de los versos para que el poema resultante sea comprensible. Se trata de una actividad divertida y original que necesita mucha concentración por parte del alumno.

Supongamos que queremos trabajar más a fondo con la lengua, deteniéndonos en los distintos niveles.

Empecemos por el **nivel fonético-fonológico**. Para trabajar este nivel nos serviremos del poema no. 20 “Puedo escribir los versos más tristes esta noche...” (fotocopia no.6) . Dejaremos que el alumno escuche el poema recitado por el propio autor. Repartiremos después el texto del poema y pediremos a los alumnos que vuelvan a escuchar la cinta. Haremos notar las características fonéticas del español de América y las diferencias con el español de España.

(estrellada, ella- pronunciación de la *ll*; azules, veces- pronunciación de la *c*; lejos- pronunciación de la *j*; etc.)

Leeremos después nosotros el poema a los alumnos procurando no pronunciar ni demasiado rápido, ni demasiado despacio. La primera vez que pronunciamos una palabra nueva para el alumno o de difícil pronunciación, por ejemplo porque el alumno no posea ese sonido como fonema en su lengua, lo haremos resaltando la pronunciación.

Para trabajar el acento tanto fonético como gráfico podemos separar las palabras en sílabas y representar éstas por ejemplo con palmadas. Esto

podemos aplicarlo a palabras que puedan presentar dificultades con el acento:

más (para diferenciarlo de la conjunción adversativa *mas*), *cómo* – *como*, etc. palabras que puedan resultar dudosas: oír, rocío, oído

Resaltaremos la importancia del acento fonológico ya que su incorrecta utilización puede cambiar el significado de la palabra, y también resaltaremos la necesidad del acento gráfico que nos ayuda a saber cómo se pronuncian las palabras. Podemos aprovechar para explicar o repasar las reglas de acentuación. Para ello empezaremos por hacer ejercicios de separación de sílabas, por ejemplo:

ár-bo-les (se explicará por qué lleva acento)

ro-cí-o (se explicará por qué lleva acento y qué es el hiato)

más (se explicará la acentuación de los monosílabos)

Las palabras se pueden escribir en la pizarra, separando las sílabas con guiones y escribiendo en distinto color la sílaba más fuerte, es decir, la sílaba tónica, y rodeando por ejemplo con un círculo la tilde, para que actúe la memoria visual.

Otro posible ejercicio para facilitar el acento, y más con poemas donde aparece la rima y por tanto un acento muy marcado, podría consistir en entregar a los alumnos el poema con las últimas palabras, bien de los versos impares, bien de los pares, en blanco, de manera que ellos tengan que completar los versos con palabras que mantengan la rima y por tanto el acento.

Si trabajamos la pronunciación, y especialmente con este tipo de textos donde los encabalgamientos son frecuentes, hemos de tener cuidado en no pronunciar palabras aisladas e intentar que el alumno sea capaz de emitir y reconocer secuencias enteras.

En cuanto a la entonación, podemos recitar la poesía resaltando la diferencia entre las oraciones enunciativas, las exclamativas y las interrogativas (nos habrá ayudado mucho escuchar el poema recitado por el propio autor). Podemos servirnos de la mímica y mostrar con movimientos de las manos si la entonación es ascendente o descendente.

Pasemos ahora al **nivel morfo-sintáctico**. Tomemos por ejemplo el poema nº 10 (fotocopia no.7) “Hemos perdido aun este crepúsculo...”. Podemos pedir a los alumnos que completen una tabla en la que escribiremos categorías lexicales, con el mayor número de elementos posibles que reconozcan en el poema, y dejando si es necesario alguna columna en blanco, por ejemplo:

sustantivos: crepúsculos, noche,...
adjetivos: azul, lejanos...
preposiciones: con, sobre...
adverbios: a veces
conjunciones: y, cuando...
pronombre: tú, nos...
verbos: hemos perdido, caía...

También podemos dar una serie de palabras, especificando a qué categoría lexical pertenecen y pedir un análisis más completo, por ejemplo:
crepúsculo: sustantivo, género, número, determinación, irregular o no en el plural.

azul: adjetivo, género, número, grado, irregularidades en el comparativo o superlativo.

caía: verbo, persona, número, tiempo, modo, si es irregular en algún tiempo, si rige alguna preposición.

Por último podemos facilitarles el poema sin los adjetivos y pedirles que adjudiquen a cada uno de los sustantivos un adjetivo que, primero, ha de concordar con el sustantivo en género y número y, segundo, ha de ser conveniente también desde un punto de vista semántico.

Si lo que nos interesa trabajar son reglas o estructuras gramaticales lo podemos hacer también de varias maneras. Ya que todos los poemas podrían servirnos de base para explicar estructuras gramaticales, seleccionaremos éstos y con ello las estructuras a explicar según nos convenga (me refiero por ejemplo al nivel de conocimientos del alumno)

El poema no. 10 antes mencionado nos puede servir para explicar las oraciones temporales, cuáles son las conjunciones temporales, cuándo se construyen con indicativo y cuándo con subjuntivo. El profesor puede dar las reglas gramaticales y pedir al alumno que dé más ejemplos de oraciones temporales.

El poema no. 20 nos puede servir para explicar el funcionamiento de los pronombres personales en español. Podemos explicar la diferencia entre pronombres tónicos y pronombres átonos, qué ocurre cuando los pronombres van unidos a una preposición (explicaremos las excepciones como *conmigo*, *contigo*, *consigo*), cuál es la posición de los pronombres en la frase, etc. Podemos facilitar el poema a los alumnos con los espacios correspondientes a los pronombres personales en blanco y pedirles que los rellenen.

El poema no.10 nos sirve para fijarnos en los tiempos pasados, algo que crea muchos problemas al alumno eslovaco. ¿Cómo ayudarle a utilizar correctamente estos tiempos? Una posibilidad sería dejar en blanco los espacios correspondientes a los verbos y facilitar al final del poema todos los infinitivos para que el alumno pueda completar esos espacios. Otra posibilidad sería escribir los verbos en tiempos distintos al adecuado a cada caso y hacer que el alumno reconozca los errores y sepa, razonando, decir por qué no se ha utilizado el tiempo correcto y después corregirlo. También podemos trabajar el contraste presente / pasado con el poema no. 20.

Después de haber trabajado el nivel morfo-sintáctico nos quedaría por trabajar el **nivel léxico-semántico**, que ofrece infinitas posibilidades. Una de ellas es la enseñanza de vocabulario, que conlleva el trabajar con las palabras. Para ello debemos escoger cuidadosamente el vocabulario a enseñar, algo que dependerá de varios factores:1) del nivel de conocimientos del grupo, 2) de con qué fines estén aprendiendo español, 3) de la dificultad de las palabras y del contexto donde aparezcan.

¿Cómo trabajar pues con el vocabulario?

Tomemos el poema no.1. Podemos practicar el vocabulario y asegurarnos así de que el alumno lo ha entendido, utilizando varios procedimientos:

- preguntando qué es lo contrario de, por ejemplo, *blancos, fondo, firme, indeciso, etc.*
- preguntando qué simbolizan algunas de las palabras como *colinas, rosas, musgo, etc.*
- pidiendo una definición: intentar que el alumno nos aclare, previa consulta al diccionario en caso de ser necesario, su significado sirviéndose por ejemplo de la descripción.
- Pidiendo que clasifique los adjetivos en positivos, negativos o neutros

Podemos trabajar también campos semánticos. En el poema no.10 podemos pedirles que encuentren los sustantivos que se refieren a una franja horaria parecida (*crepúsculo, tarde, noche, poniente*)

Los ejercicios posibles para la práctica del vocabulario conocido y el aprendizaje de vocabulario nuevo son múltiples, citaré por ello sólo algunos:

- unir con flechas una palabra con su definición
- emparejar palabras y dibujos

- facilitar al alumno series de palabras y pedirle que tache la que no corresponde al campo semántico
- emparejar palabras con sus sinónimos o bien con sus antónimos
- vaciar las vocales de una frase.

La propuesta que hemos presentado no es, por supuesto, la única posible, ya que las posibilidades de los poemas son prácticamente inagotables. Su explotación dependerá del criterio de cada profesor.

Bibliografía

Neruda, Pablo: Veinte poemas de amor y una canción desesperada, EDAF, Madrid, 2002.

Sánchez Presa, Mónica: Antonio Machado en la clase de español como lengua extranjera, en Actas del III Encuentro de profesores de español de Eslovaquia, Ministerio de Asuntos Exteriores, Bratislava, 1999.

www.flakozitas.com.ar/biografias/Neruda

www.icarito.latercera.cl/especiales/neruda/neruda_1.htm

www.uchile.cl/neruda

www.patriagrande.net/chile/pablo.neruda/poemas.index

www.chilevive.cl/homenaje/neruda

FOTOCOPIAS

FICHA PARA EL PROFESOR

- 1° Nació en 1904
- 2° En 1957 estuvo preso un día y medio en la Penitenciaría Nacional de Buenos Aires
- 3° Fue cónsul en Rangún, Birmania
- 4° Su última compañera fue Matilde Urrutia
- 5° Nació en Parral, Chile
- 6° Fue amigo de García Lorca, Alberti y Dalí
- 7° Sus memorias se publicaron con el título de *Confieso que he vivido*
- 8° Su verdadero nombre era Neftalí Ricardo Reyes Basoalto
- 9° En 1971 recibió el Premio Nobel de Literatura
- 10° Una de sus obras más famosas es *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*

LA POESÍA DE PABLO NERUDA

Los temas principales de la poesía de Neruda son el amor, la naturaleza hiperbólica, lo fluvial y oceánico, el primitivismo, la analogía tierra-mujer, la fecundidad terrestre, el erotismo, la destrucción, el olvido, la soledad, la muerte, la totalidad cósmica, el tiempo histórico y el tiempo mítico, el poeta como intermediario, la solidaridad, la América indígena, etc. Todos estos temas se pueden resumir en tres: el amor, América y lo cotidiano.

Relaciona cada fragmento con uno de los tres temas anteriormente mencionados:

Mostradme vuestra sangre y vuestro surco,
decidme: aquí fui castigado,
porque la joya no brilló o la tierra
no entregó a tiempo la piedra o el grano...
Yo vengo a hablar por vuestra boca muerta.

(...)

PUEDO escribir los versos más tristes esta noche.
Escribir, por ejemplo: " La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".
El viento de la noche gira en el cielo y canta.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

(...)

VINO color de día,
vino color de noche,
vino con pies de púrpura
o sangre de topacio,
vino,
estrellado hijo
de la tierra,
vino, liso
como una espada de oro,
suave

(...)

1

CUERPO de mujer, blancas colinas, muslos blancos,
te pareces al mundo en tu actitud de entrega.

Mi cuerpo de labriego salvaje te socava
y hace saltar el hijo del fondo de la tierra.

Fui solo como un túnel. De mí huían los pájaros
y en mí la noche entraba su invasión poderosa.
Para sobrevivirme te forjé como un arma,
como una flecha en mi arco, como una piedra en mi honda.

Pero cae la hora de la venganza, y te amo.
Cuerpo de piel, de musgo, de leche ávida y firme.
Ah los vasos del pecho! Ah los ojos de ausencia!
Ah las rosas del pubis! Ah tu voz lenta y triste!

Cuerpo de mujer mía, persistiré en tu gracia.
Mi sed, mi ansia sin límite, mi camino indeciso!
Oscuros cauces donde la sed eterna sigue,
y la fatiga sigue, y el dolor infinito.

20

PUEDO escribir los versos más tristes esta noche.

Escribir, por ejemplo: “La noche esta estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos”.

El viento de la noche gira en el cielo y canta.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.

Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.

Oír la noche inmensa, más inmensa sin ella.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.

Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.

Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.

Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.

Ya no la quiero, es cierto, pero cuánto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.

De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.

Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero.
Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Porque en noches como esta la tuve entre mis brazos,
mi alma no se contenta con haberla perdido.

Aunque éste sea el último dolor que ella me causa,
y éstos sean los últimos versos que yo le escribo.

10

HEMOS PERDIDO aún este crepúsculo.
Nadie nos vio esta tarde con las manos unidas
mientras la noche azul caía sobre el mundo.

He visto desde mi ventana
la fiesta del poniente en los cerros lejanos.

A veces como una moneda
se encendía un pedazo de sol entre mis manos.

Yo te recordaba con el alma apretada
de esa tristeza que tú me conoces.

Entonces, dónde estabas?
Entre qué gentes?
Diciendo qué palabras?

Por qué se me vendrá todo el amor de golpe
cuando me siento triste, y te siento lejana?

Cayó el libro que siempre se toma en el crepúsculo,
y como un perro herido rodó a mis pies mi capa.

Siempre, siempre te alejas en las tardes
hacia donde el crepúsculo corre borrando estatuas

EL ORIGEN DE LA DIVERSIDAD DE LAS LENGUAS DE ESPAÑA

Miguel Metzeltin

Nota

Esta ponencia es una presentación resumida de varios capítulos del libro *Las lenguas románicas estándar. Historia de su formación y de su uso* publicado en 2004 por la Academia de la Llingua Asturiana. En él se encuentra también la bibliografía respectiva.

1. Romanización y persistencia del latín

Como consecuencia de la Segunda Guerra Púnica (218 – 206 a.C.), los romanos logran dominar el sur y el este de la Península Ibérica. La penetración hacia el interior y el sometimiento de los pueblos del Norte costaron más tiempo. Con el fin de las guerras cántabro-astures (29 – 19 a.C.) toda la península está conquistada. La romanización fue lenta, pero, gracias a toda una serie de factores (asentamiento de gran número de romanos, integración de los indígenas en el ejército, desarrollo de una gran red de comunicaciones, etc.), bastante intensa y duradera. El latín escrito y hablado logra imponerse en casi todas las regiones. Sin embargo, sobre todo en el Norte, pervivieron bastante tiempo los idiomas prelatinos, que deben de haber actuado como sustratos en la formación de las varias lenguas románicas peninsulares. El euskera consiguió mantenerse hasta hoy día.

A principios del siglo V la Península es invadida por varios pueblos germanos (suevos, vándalos, alanos) que se asientan en varias provincias. Los suevos crearon un reino propio en el Noroeste, acentuando tal vez de esta manera el carácter particular de esta región. En el mismo siglo se instalan en Hispania también los visigodos, pueblo federado de Roma. Después de la deposición del último emperador romano constituyen una monarquía independiente y tras su expulsión de la Galia en el 507 eligen como capital Toledo. Los visigodos sometieron a los suevos y expulsaron a los bizantinos que se habían establecido en el Sur, logrando la casi total unidad territorial y política de la península. Hasta el siglo VIII el latín sigue siendo el principal medio de comunicación, habiéndose asimilado visigodos y suevos a la cultura superior de los romanos. Es en esta lengua en que está redactada la

colección de sus leyes (*Liber iudiciorum*, traducido al romance astur en el siglo XIII), en que convergen las tradiciones jurídicas romana y germánica.

2. La desromanización de al-Andalus

A principios del siglo VIII los ejércitos del gobernador musulmán del norte de Africa ocupan la mayor parte de la Península. Los invasores son árabes, sirios, egipcios y bereberes, que van a convivir con hispano-godos y judíos. Los emires y califas omeyas de Córdoba fundan un Estado poderoso y floreciente (Emirato de Córdoba, 756 – 929; Califato de Córdoba, 929 – 1031), en que se impone el árabe como principal lengua de cultura. En el siglo IX Álvaro de Córdoba se queja en su *Indiculus luminosus* de la fascinación de los cristianos por las letras árabes: "Los cristianos no conocen su propia ley, y los latinos no usan su propia lengua, de manera que en todo el colegio de Cristo apenas si se puede encontrar un hombre de cada mil que pueda enviar cartas correctas de saludo a un hermano. Y se puede hallar una gran multitud de gente, en un número incalculable, que habla instruidamente con largas frases de retórica caldea. De manera que partiendo de la canción más elaborada de esta gente ellos adornan sus frases finales métricamente y con una belleza más refinada con la unión de una sola letra, según los requisitos de esa lengua, que termina todas las frases y oraciones con vocales que riman e incluso, ya que es posible para ellos, las varias expresiones que contienen las letras de todo el alfabeto están todas reducidas métricamente a una terminación o letra similar" (Wright, Roger, *Latín tardío y romance temprano en España y la Francia carolingia*, Madrid, Gredos, 1989, 239). Sin embargo la España musulmana (o al-Andalus, como se venía designando por los autores árabes desde el 715) quedó multilingüe. Existe una importante literatura en latín (Wright 1989, 230 – 245). A nivel coloquial, mozárabes (cristianos que conservaban su religión) y muladíes (cristianos que se habían convertido al Islam) utilizaban hablas romances (designadas por el término *mozárabe*) que hoy sólo conocemos fragmentariamente sobre todo a través de los testimonios de botánicos y de las cancioncillas románicas (jarchas) que terminan las muwaššahas árabes y hebreas (siglos XI/XII). En el *Cantar de mio Cid* (2667) aparece un moro latinado, es decir que hablaba y entendía la lengua vernácula romance (Wright 1989, 240), súbdito del alcaide moro de Molina de Aragón. Después de la caída del califato de Córdoba se constituyen muchos pequeños reinos islámicos (Reinos de Taifas). La España musulmana va perdiendo paulatinamente su poder político y cultural. Paralelamente avanza la Reconquista, organizada desde los

centros cristianos del Norte, y las lenguas de los reconquistadores absorben las hablas mozárabes. Una parte de los hispanomusulmanes integrados en los reinos de Aragón y Castilla (los mudéjares) usan variedades lingüísticas de tipo aragonés o castellano, conocidas bajo la designación *aljamía*. En el siglo XIII al-Andalus queda reducido al Reino Nazarí de Granada (Tarifa, Granada, Almería), fundado en 1237 por Muhammad ibn Yusuf ibn Nasr y ocupado por los Reyes Católicos entre 1485 y 1492. El Estado de Granada utilizaba como idioma sólo el árabe

3. La fragmentación política del Norte peninsular y sus consecuencias lingüísticas

A raíz de la invasión musulmana, en las regiones montañosas del Norte (Pirineos y Cordillera Cantábrica) se constituyen núcleos de resistencia cristiana. En el Este surgen la Marca Hispánica (los condados catalanes: Barcelona, Girona, Ampurias, Vic, Urgell-Cerdaña, etc.; bajo dominio franco), los condados aragoneses (Aragón, Ribagorza, Sobrarbe) y el Reino de Navarra. En el Oeste se forma el Reino de Asturias, que incluirá en su expansión León, Castilla, Galicia y Portugal. Como resultado de la Reconquista y de tendencias centralizadoras, a partir de los siglos XI – XII las principales entidades estatales cristianas serán: el condado de Barcelona y el reino de Aragón, integrados más tarde en la llamada Corona de Aragón (1162), los reinos de Navarra (desde el siglo IX), de Castilla (condado independiente en la segunda mitad del siglo X, reino en el siglo XI), de Asturias (desde el siglo VIII, denominado de León a partir del 914) y de Portugal (siglo XII). Castilla y León quedan definitivamente unidos desde 1230. Galicia, aparte de breves períodos de independencia (con Ordoño, 910 – 914; Sancho I, 926 – 929; García, 1065 – 1071), formó parte primero del reino asturiano, más tarde del reino de León y Castilla. Sin embargo conservó su propia lengua y cultura. A fines de la Edad Media los Estados más pujantes son la Corona de Aragón Condado de Barcelona (Cataluña), Reino de Valencia, Reino de Aragón), el reino de Castilla y León y el reino de Portugal. Estos reinos, pese a la común base latina, desarrollaron sus propias culturas y sus propios idiomas: el catalán (en un documento de 1294 se habla del *idioma catalanorum*) en Cataluña, Valencia y Baleares, el aragonés (en un documento de 1363 se habla de cartas *in vulgari aragonensi*) en Aragón, el castellano (llamado por Alfonso el Sabio *el nuestro lenguaje de Castilla, lengua castellana, espannol*) en Castilla, el romance astur/leonés (para el cual no aparece

denominación medieval propia) en Asturias y León, el gallego (citado como tal en el siglo XIII en las *Razós de trobar* de Jofre de Foixà) en Galicia y el portugués (llamado así por el Infante don Pedro en su traducción de los *Oficios* de Cicerón, antes de 1448). Sin embargo hay que notar que algunas regiones adoptan poco a poco el castellano como lengua administrativa y literaria: Asturias-León a partir de finales del siglo XIV, Aragón a partir del siglo XV (ya la prosa de Juan Fernández de Heredia en el siglo XIV está muy castellanizada) y Galicia (a partir del siglo XIV, pero el gallego se usa como lengua escrita hasta las primeras décadas del siglo XVI).

4. Diversidad y similitud de la lenguas románicas peninsulares

Las diferenciaciones entre las lenguas románicas peninsulares se pueden observar desde la aparición de los primeros testimonios escritos. Si limitáramos la perspectiva a la Península Ibérica, se podría pensar en el asturiano y en el catalán como dos epicentros tipológicos de diferenciación fonética, morfosintáctica y lexical. Piénsese en una evolución fonética como la de *decem* > cat. *deu* vs. arag./cast./ast. *diez*, gall./port. *dez* o en la distribución léxica cat. *menjar* vs. arag./cast./ast./gall./port. *comer*). Sin embargo, sobre todo conociendo la larga dependencia política de los condados catalanes y parciamente de Aragón del dominio franco, la comparación tipológica no se puede limitar geográficamente a los territorios cispirenaicos.

Por lo que a la Península Ibérica se refiere, seguramente la cercanía geográfica, la colaboración en la Reconquista, el común adstrato mozárabe y la hegemonía de la Corona de Castilla desde fines del siglo XV han contribuido a acentuar las convergencias entre las lenguas románicas peninsulares. Estas convergencias se pueden presentar e interpretar desde varias perspectivas. Motivos de exagerado unitarismo político, heredero de las concepciones uniformizantes de la Ilustración, llevaron a algunos romanistas a considerar el catalán como una lengua tipológicamente iberorrománica y el asturiano y el aragonés como dialectos del castellano. Por lo que declaran sus usuarios, en el Hexágono francés y en la Península Ibérica existen actualmente (del nordeste al sudoeste) las siguientes lenguas estandarizadas: el francés, el occitano, el catalán, el aragonés, el castellano, el asturiano, el gallego y el portugués. Si nos fijamos en el léxico podemos averiguar, además de muchas diferencias como f. *voiture*, *fenêtre*, *fermer*, cat. *cotxe*, *finestra*, *tancar*, cast. *coche*, *ventana*, *cerrar*, p. *carro*, *janela*, *fechar*, también la presencia en el léxico usual de semejanzas distribuidas geográficamente:

- francés: *pomme, seigle, cive* (f. antiguo), *oiseau, trou, manger, donner, jaune, petit, matin, été, avec* (< *apud hoc*), *leur*
- occitano: *poma, segal, ceba, aucèl, forat/trauc, manjar, donar, groc* (o. antiguo), *petit, matin, estiu, amb* (< *apud*), *lor*
- catalán: *poma, sègol, ceba, ocell, forat, menjar, donar/dar, groc, petit, matí, estiu, amb, llur/seu*
- aragonés: *mazana, zenteno, zebolla, paxaro/muxón, forau / forato, comer, dar/donar, groc/amariello* (ar. antiguo), *chiquet/pequeñín, mañana, berano, con, suyo/lur* (ar. antiguo)
- castellano: *manzana, centeno, cebolla, pájaro, agujero, comer, dar, amarillo, pequeño, mañana/matino* (cast. antiguo), *verano/estío, con, suyo/su/lur* (cast. antiguo)
- asturiano: *mazana, centén, cebolla, páxaru, buracu, comer/xintar, dar, (a)mariellu, pequeñu, mañana, branu/estivu, con, so/suyu*
- gallego: *mazá, centeo, cebola, paxaro, buraco, comer, dar, amarelo, pequeno, mañá, verán/estío, con, seu*
- portugués: *maçã, centeio, cebola, ave/pássaro, buraco, comer, dar, amarelo, pequeno, manhã, verão/estio, com, seu*

Estas comparaciones nos enseñan que francés, occitano y catalán por un lado y castellano, asturiano, gallego y portugués por el otro deben haber tenido sendos mecanismos "atractores" que han homogeneizado parcialmente las lenguas respectivas, mientras que el aragonés participa en ambos mecanismos. Esta frontera tipológica, sin embargo, no es tajante, como lo demuestra el ejemplo del posesivo *leur/ lor / llur / lur*.

Las características de las lenguas que organizan sus elementos tendencialmente en paradigmas se pueden observar sobre todo en sus series morfológicas. Si comparamos algunos casos de fuerte paradigmaticización morfológica de las lenguas del noroeste de la Península Ibérica – para aumentar la evidencia añadimos a la ejemplificación el catalán y el aragonés – llama la atención, además de la semejanza del castellano, del asturiano, del gallego y del portugués, la fuerte semejanza de las soluciones románicas del castellano y el asturiano:

Existencia o no de un artículo neutro

- cat. *el, la, –*
- ar. *o, a, –*
- cast. *el, la, lo*
- as. *el, la, lo*
- g. *o, a, –*
- p. *o, a, –*

Demostrativos neutros

- cat. *açò/això, allò*
- ar. *isto, ixo*
- cast. *esto, eso, aquello, ello*
- as. *esto, eso, aquello, ello*
- g. *isto, iso, aquilo*
- p. *isto, isso, aquilo*

Terminaciones de gerundio

- cat. *cantant, podent, corrent, vivint, partint*
- ar. *cantando, metendo, adubindo*
- cast. *cantando, pudiendo, partiendo*
- as. *cantando, bebiendo, fundiendo*
- g. *falando, batendo, partindo*
- p. *cantando, podendo, partindo*

Terminaciones del imperfecto de subjuntivo

- cat. *parlés, perdés, dormís*
- ar. *trobase, metese, adubise*
- cast. *comprara, vendiera, partiera*
- as. *falara, llambiera, apurriera*
- g. *andase, collese, partise*
- p. *comprasse, vendesse, partisse*

Terminaciones del pretérito indefinido

- cat. *cant-/tem-/perd-/serv- í, ares/eres/eres/ires, 0, arem/erem/erem/irem, areu/ereu/ereu/ireu, aren/eren/eren/iren*
- ar. *trob-/meti-/adubi- é, és, ó/é, emos, ez, oron/ón*
- cast. *cant- é, aste, ó, amos, asteis, aron; com-/part- í, iste, ió, imos, isteis, ieron; quis- e, iste, o, imos, isteis, ieron*

- as. bax- *é, asti/esti, ó, emos, astis/estis, aron*; beb-/fund- *í, isti/iesti, ió, imos/iemos, istis/iestis, ieron*; quix- *i, isti/esti, o,/imos/ emos, estis/estes, eron*
- g. fal- *éi, aches, óu, amos, achedes, aron*; bat- *ín, eches, éu, emos, echedes, eron*; part- *ín, iches, iu, imos, ichedes, iron*; pux- *en, eches, o, emos, echedes, eron*
- p. cant- *ei, aste, ou, ámos, astes, aram*; vend- *i, este, eu, emos, estes, eram*; part- *i, istes, iu, imos, istes, iram*; soub- *e, este, e, emos, estes, eram*

Lo que aquí observamos vale para las actuales lenguas estándar. Las semejanzas y diferencias se vuelven con todo mucho más matizadas si se toman en consideración las fases históricas y los registros de las varias lenguas. Tomemos como ejemplo el uso del artículo definido con el posesivo:

- cat. *la meva casa*
 ar. *a mía casa*
 cast. *mi casa*
 ast. *la mio casa*
 gal. *a miña casa*
 port. *a minha casa*

Su uso era frecuente en castellano medieval. En catalán, el artículo puede faltar hoy delante de *nostre* y *vostre* y más en general delante de *llur*; nunca se usa con los posesivos átonos (*sa mare*). En asturiano el artículo puede faltar delante de ciertos nombres de parentesco (*to padre*). En gallego el artículo falta en el vocativo (*¡Miña xoia!*) y en la designación de seres únicos (*Nosa Señora*), puede faltar con nombres de parentesco y expresiones distributivas (*déronlle a cada home súa vasoira*). En portugués no se usa el artículo en los vocativos (*Meu amor!*), con algunos títulos y en ciertas expresiones preposicionales (*em minha opinião*); puede faltar con nombres de parentesco (*falei com (o) teu pai*) y en las aposiciones.

La gran semejanza entre castellano y asturiano es antigua. Si comparamos el texto del fuero de Campumanes otorgado a sus moradores en 1247 por el obispo de Oviedo Rodrigo II con la versión mandada hacer entre 1382 y 1384 por el obispo de Toledo para elaborar un *Libro de los Privilegios* podemos observar que la scripta asturiana del siglo XIII (A) y la scripta "castellanizada" del XIV (B) son muy parecidas. He aquí el primer punto del fuero en las dos versiones:

"Que cada vno de vos devedes a dar cada von anno al obispo de Sant Salvador sennos soldos de cada vn suolo e de cada un orto VI dineros de la moneda de León, ye todos los suelos ye los ortos de los pobladores seer por iguales a tanto el uno commo el otro, assí commo fo de viello." (A)

"Que cada vno de uos deuedes a dar cada vn anno al obispo de San Saluador sennos soldos de cada un suelo e de cada vn orto VI dineros de la moneda de León, y en todos los suelos e los ortos de los pobladores seer por iguales a tanto el vno commo el otro, así commo fue de uiello." (B)

Por otro lado, profundizando en la documentación medieval del siglo XIII se pueden rastrear fácilmente diferencias regionales, como enseñan los siguientes ejemplos de la scripta asturiana de Oviedo comparada con la scripta castellana de Oña: *saban* vs. *sepan*, *ye* vs. *et*, *con sua mulier* vs. *con su mugier*, *en vostos dies* vs. *sos dias*, *nomnados* vs. *nombrados*, *despós* vs. *depues/despues*, *fique livre/ficar* vs. *non finco nada por pagar*, *esti foro/esti precio* vs. *este dia*, *pel marcho* vs. *por el pleito*, *duos heros* vs. *dos dias*, *duas missas* vs. *las dos partes*, *trelze* vs. *treze*, *dolda* vs. *dubda*, *el otro* vs. *otre/otro*, *britar* vs. *quebrantar*.

La observación de la distribución de tipos en las actuales lenguas románicas de la Península Ibérica lleva a comprobar los siguientes estatus:

- fuerte singularidad del catalán
- cierta cercanía entre el aragonés y el catalán
- cercanía particular del asturiano y del castellano
- posición a veces intermedia a veces aislada del castellano
- afinidad notable entre el asturiano, el gallego y el portugués

¿Cómo explicar esta situación? Los polos de atracción o "atractores" pueden ser inherentes a su campo de acción (el paradigma del pretérito indefinido del castellano antiguo *fize/feziste/fezo/fezimos/fezistes/fezieron* se transformó y homogeneizó en el paradigma moderno *hice/hiciste/hizo/hicimos/hicisteis/hicieron* por impulso del atractor *fize*) o actuar desde el exterior (el sistema de *créditos* como unidades de valoración de asignaturas se está imponiendo en todos los sistemas universitarios europeos por impulso del atractor "Comisión Europea"). Como las semejanzas internas de las lenguas del Occidente ibérico por una parte y las semejanzas internas de las lenguas del Oriente ibérico y del Hexágono francés por la otra no son sistemáticas podemos preguntarnos si se remontan a determinados atractores externos,

especialmente porque los dos territorios se distinguen también por otros fenómenos no lingüísticos como el uso de la era hispánica en el Occidente ibérico y su no uso en el otro territorio. Ya que la diferenciación y la estandarización de las lenguas es concomitante con la formación de configuraciones estatales a partir de la Edad Media, es lógico tratar de correlacionar las tipologías empíricas que acabamos de exponer con los procesos de constitución y de evolución de las monarquías astur-leonesa y carolingia.

5. La formación de la monarquía astur-leonesa

Los primitivos pobladores del Noroeste y Norte son galaicos, astures, cántabros y vascones, escasa y tardíamente romanizados, más bien hombres libres que luchan por su independencia, tanto contra los romanos como contra los musulmanes. Es de presumir que bajo el reino visigodo continúan en principio sus modos tradicionales de vida, lejos de la capitalidad de Toledo. A raíz del derrumbamiento de la Monarquía visigoda y de la invasión musulmana constituyen núcleos de resistencia bajo la dirección de refugiados hispanogodos, núcleos que a lo largo de los siglos van recreando por reconquista, repoblación y reconstitución administrativa entidades regionales – Asturias, Galicia, León, Portugal, Castilla –, todas con parciales intereses comunes y al mismo tiempo cada una con sus peculiaridades, no obstante su unificación bajo la dinastía astur-leonesa (718 – 1037). Les une un latín hablado más o menos uniforme, un superestrato de inmigrantes hispanogodos, la común lucha contra el Islam, el cristianismo de rito mozárabe, el uso del latín escritural, la común base jurídica de la *Lex gothica* o *Liber iudicum*. Al mismo tiempo es de suponer que pervivían ritos y costumbres regionales prerromanos y precristianos y que el latín hablado se diferenciaba según los varios substratos. Conforme va avanzando la reconquista, los territorios más norteños – Asturias y Galicia – pueden organizarse con un tipo de vida más pacífica, mientras que las comarcas jóvenes – León, Castilla, Portugal –, continuamente expuestas a las aceifas, a las anuales campañas veraniegas de saqueo, van singularizándose por su brío, su espíritu de iniciativa y sus deseos de autonomía, acentuando así las diferencias regionales frente a los ideales comunes. Todo ello nos permite descubrir ya bajo la Monarquía astur-leonesa rasgos que caracterizan a cada una de las cinco comunidades que la componen.

El *Gran diccionario histórico* de Luis Moreri (Paris, 1753) define Asturias como "Provincia de España, entre Galicia y Bizcaya; fue mayor en otro

tiempo, y se extendía hasta las Montañas de León; dividióse en dos partes, en *Asturia de Oviedo*, azia Galicia, y en *Asturia de Santillana*, de la parte de Bizcaya." Desde siempre es considerada región de difícil acceso. La población autóctona, los Astures, fueron romanizados tardíamente. En Asturias debió de refugiarse una parte de la élite goda. La región nunca fue despoblada. En ella empieza la Reconquista cristiana, ella guarda el lugar de la primera victoria, Covadonga, lugar emblemático de independencia. Hasta principios del siglo X ostentaba también la capitalidad del joven reino (Cangas de Onís, Pravia, Oviedo). La organización territorial es eminentemente señorial, los grandes dominios hacen desaparecer a los pequeños propietarios de condición libre. La actividad constructora de los reyes hace surgir un arte típicamente asturiano, sintéticamente descrito por J. Rodríguez (305) como sigue: "las formas arquitectónicas tienden al estiramiento vertical, al abovedamiento y al uso de las plantas en cruz, utilizando la trenza y los motivos florales como elementos decorativos, la armadura de madera en el cuerpo principal del edificio, arcos de medio punto para separar las naves – generalmente tres – y sobre la capilla mayor la novedad de una habitación de refugio". Entre los santos prevalece el culto a Santa Eulalia.

Galicia, el extremo ángulo del Noroeste ibérico, es tierra de los galaicos, de origen celta o muy influenciados por ellos. Fue conquistada por los suevos, no conoció una real ocupación musulmana, nunca fue despoblada, acogió a muchos hispanogodos cuyos descendientes detentan predominantemente el territorio y los poderes sociales dando origen a una fuerte jerarquización social. Como en Asturias, de esta manera desaparecen los pequeños propietarios libres. Sus figuras emblemáticas son el apóstol Santiago, cuyas reliquias se redescubrirían a principios del siglo IX en el bosque de Libredón, y Diego Gelmírez, primer arzobispo de Compostela (1100 – 1128), que consiguió para su sede la categoría de metrópoli, gran protagonista de la *Historia compostelana*. Su primera escrituralidad se expresa en las *cantigas de amigo*, propagada a las tierras portuguesas. Galicia siempre estuvo ligada a la Monarquía astur-leonesa.

León, la vasta llanura que va desde el Pisuerga a los Montes de León y desde la cordillera Cantabro-Astúrica hasta el valle del Duero, es tierra en su origen "despoblada" y por tanto comarca nueva, que se llena sobre todo con gente de Asturias y del Bierzo y repobladores mozárabes venidos del campo musulmano, influenciados por el Islam. La acción repobladora es preferentemente labor de monasterios y de altos personajes de la Corte.

A partir de principios del siglo X detenta la capitalidad del reino. Todo ello conlleva un nivel relativamente elevado de educación con respecto a las demás regiones. Su oralidad debió de ser un asturiano autóctono y colonial fuertemente influenciado por el mozárabe; en la escritura se usa un latín medieval con un fuerte desarrollo del vocabulario concreto, tan bien expuesto por Claudio Sánchez-Albornoz en sus *Estampas de la vida en León*. Alfonso V (999 – 1028) celebra entre 1017 y 1020 dos concilios en que se elaboran nuevas leyes, aplicadas sobre todo a la ciudad de León, el llamado Fuero de León, un conjunto de decretos que reglamentan la Iglesia y la administración civil; al mismo tiempo sigue vigente el *Liber iudicum* latino, del cual se hace una versión astur-leonesa en el siglo XIII. Figuras emblemáticas del reino de León son San Isidoro, cuya urna fue traída de Sevilla y depositada en la colegiata que llevaría su nombre, y el mítico personaje de Bernardo del Carpio.

Castilla – al-Qila de los árabes – constituye el sector más oriental del reino y el más accesible a los musulmanes, por lo tanto el más combatido. Partiendo de un pequeño territorio con centro en la actual Espinosa de los Monteros, nobles, eclesiásticos y campesinos van ocupando nuevos territorios, fundan o restauran iglesias y monasterios, aldeas, unidades de explotación, al mismo tiempo en continua lucha contra las aceifas de los agarenos. Esta lenta expansión les lleva de la Cordillera Cantábrica al Ebro, al Arlanzón, al Pisuerga, al Arlanza, al Duero, por tierras despobladas. Castilla es por lo tanto en buena parte una comarca nueva. En el siglo X (932) se le une el condado de Álava. Los repobladores son esencialmente gente del norte, asturianos, cántabros, vascones, alaveses, navarros y godos emigrados. La falta de defensas naturales propicia la construcción de numerosas fortalezas y castillos. Tierra fronteriza siempre insegura, evitada por la alta nobleza hispanogoda y los clérigos mozárabes, el grueso de la población son pequeños propietarios libres, las estructuras sociales están poco jerarquizadas. El derecho es preferentemente consuetudinario, las sentencias de sus jueces o fazañas dan origen a la formación de un derecho particular, fuertemente foral. El conde Sancho (995 – 1017), conocido con el sobrenombre de "el conde de los buenos fueros", impulsa una actividad foral extraordinaria (fueros de Peñafiel, Palenzuela, Cerratos). El canon IV del Concilio de Coyanza (1050) reconoce que Castilla tiene legislación propia. Y el canciller Pero López de Ayala consigna en su *Coronica del rey don Pedro* (año II, cap. 19): "E ansi auian los christianos de la çibdat de Toledo dos alcaldes: los moçaraues que

eran los antiguos que siempre biuieron en la çibdat auian el fuero del libro iuzgo e los castellanos que el rey (= Alfonso VI) dexo por guarda de la çibdat auian alcalde al su fuero que era castellano". Centro espiritual de Castilla es el monasterio de San Millán de la Cogolla, en analogía con el voto a Santiago se crea el tributo a San Millán. En 1029 Sancho III de Navarra se hace cargo del condado castellano y nombra a su segundo hijo, Fernando, conde de Castilla, como sucesor legítimo de la antigua dinastía. A la muerte de su padre, Fernando adopta el título de rey de su propio territorio y después de la muerte de Bermudo III, último rey astur-leonés de la estirpe de Pelayo y de Pedro de Cantabria, en la batalla de Támara (1037), ocupa también el trono de León. Figuras emblemáticas de Castilla son el conde independista Fernán González (-970) y Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador (h. 1043 – 1099), celebrados en sendos poemas épicos en romance. La lengua originaria de la población debió de ser una variedad asturiana bastante alejada de la Corte, no frenada por normas latinizantes y muy influenciada por aportes orientales.

También Portugal es tierra en su origen "despoblada" y de reconquista. Al sur del Miño se despliega una fuerte repoblación gallega – Coimbra por ejemplo es repoblada en el 878 con gallegos –, integrada por un buen número de mozárabes. En el 938 aparece por primera vez el nuevo término territorial *Portucale*. Comarca nueva y fronteriza, en ella se constituye un núcleo de gente inquieta, más bien rebelde para con el monarca, como en Castilla. Los contactos con la corona y con la Corte son más bien escasos. Alfonso VI de León entregó como condado hereditario la *terra portucale* a Enrique de Borgoña (1097 – 1114), que en 1109 declaró la independencia del condado; su hijo, Afonso Henriques (1128 – 1185), primera figura emblemática de Portugal, logró que Alfonso VII de Castilla y León le reconociera como rey (1143). La lengua de Portugal debió de ser en su origen un romance de tipo gallego con influencias mozárabes.

La formación de una monarquía territorial y culturalmente bien distinta de la carolingia, englobadora de varias comunidades y con una realeza administrativamente centralizante podría haber sido el "atractor" que produjo las semejanzas evidentes entre el asturiano, el castellano, el gallego y el portugués. Podríamos decir que estas lenguas constituyen un tipo románico astur-leonés. Las autonomías regionales explican las diferencias, como en los siguientes casos de morfología paradigmática:

Género de los sustantivos

cast. *la sal, la sartén*, as. *el sal, el sartén*, g. *o sal, -, p. o sal, a sertã*

Formación tradicional del superlativo relativo con un prefijo

cast. *sobrebueno, rebueno*, as. *perblancu, reguapu*, g./p. –

Formación de los numerales de 15, 16, 17

cast. *quince, dieciséis, diecisiete*, as. *quince, dieciséis/selze, diecisiete*, g. *quince, dezaseis, dezasete*, p. *quinze, dezasseis, dezasete*

Pronombres personales sujeto de primera y segunda persona plural

cast. *nosotros, vosotros*, as. *nós/nosotros, vós/vosotros*, g. *nós/nosoutros, vós/vosoutros*, p. *nós, (vós)*

Presente de indicativo de <hacer>

cast. *hago/haces*, as. *fago/faes*, g. *fago/fas*, p. *faço/fazes*

No obstante su posterior integración en dos grandes Estados nacionales – España y Portugal –, las cinco regiones de la antigua Monarquía asturleonés, sobre todo Asturias y Galicia, guardan y desarrollan también sus características peculiares.

6. La formación del imperio carolingio

A partir del siglo V los francos salios consiguen ocupar casi todas las antiguas Galias y reducir el dominio de los visigodos a la región de Narbona. Fundaron un reino, dominado hasta el 751 por la dinastía de los merovingios y repartido varias veces en Austrasia, Borgoña y Neustria, debilitado por continuas disputas familiares, lo que permitió a los mayordomos ampliar su poder político. En el siglo VII Pipino de Heristal (h. 640 – 714), mayordomo de Austrasia, consiguió vencer a los neustrios y al mayordomo de Neustria/Borgoña, con lo que pudo gobernar la totalidad del reino franco (Austrasia, Neustria, Borgoña); además incorporó Frisia occidental al reino franco y trató de someter a los alamanes. Su hijo Carlos Martel (h. 685 – 741) venció a los árabes en Poitiers (732) y en Narbona (737), restauró la supremacía de los francos en Borgoña, Provenza y Aquitania y gobernó como rey. Su hijo Pipino el Breve (h. 715 – 768) depuso en el 751 al último rey merovingio Childerico III y se hizo proclamar rey en Soissons (752), impulsó la reforma eclesiástica de San Bonifacio, venció a los sajones y tras largas luchas contra los árabes en Septimania (752 – 759) y contra los duques de Aquitania (760 – 768) unió toda „Francia“ bajo su autoridad. Su

hijo primogénito Carlomagno (742 – 814) reunificó después de la muerte de su hermano Carlomán (771) todos los territorios paternos y los amplió. A ruego del papa Adriano I pasó en 773 – 774 a Italia, venció a los longobardos y se apoderó de su reino. Sometió a los sajones y a los frisones y trató de defender el acrecentado reino franco creando territorios fronterizos dotados de una organización jurídico-administrativa especial, las marcas. Las tentativas de avanzar más allá de los Pirineos hasta Zaragoza terminó primero en un fracaso (resistencia de Zaragoza y derrota de su retaguardia en Roncesvalles, 778). En cambio a partir de 795 consiguió crear entre los Pirineos y los ríos Llobregat y Gaià la Marca Hispánica, dividida en 817 en la marca septimana (condados de Rosellón, Ampurias, Gerona y Barcelona) y la marca tolosana (condados de Urgell-Cerdaña y comarcas de Pallars y Ribagorza). Las marcas abarcaban varios condados puestos bajo el mando de un *marchio* dotado de una gran autonomía. En el 801 su hijo Ludovico Pío conquista Barcelona. Estas reconquistas conllevan la fundación de colonias militares y el desplazamiento de núcleos poblacionales. El día de Navidad del año 800 Carlomagno es proclamado y coronado en Roma emperador de los romanos, retomando así tradiciones del Imperio romano. A Carlomagno le sucedió su hijo Luis el Piadoso (Ludovico Pío), más culto que su padre, pero menos enérgico. La unidad del Imperio se pudo mantener por el apoyo del alto clero, interesado en mantener la cohesión de la Iglesia (*Ordinatio Imperii*, 817).

Gracias a la creación del nuevo imperio, se uniforman de nuevo la administración y la cultura con el latín como lengua vehicular. El territorio estaba dividido en condados, el conde representaba al soberano y era responsable en su territorio de la administración de la justicia y de la organización militar. Unos funcionarios palatinos, los missi dominici, supervisaban la actuación de condes, obispos y abades. El reformador monástico Benito de Aniano consigue demostrar la superioridad de la Regla de San Benito e imponerla en el concilio de abades que convocó en Aquisgrán en el 817. Carlomagno recomendó a los prelados y abades la fundación de escuelas en sus catedrales y monasterios y apoyó las iniciativas educativas, iniciativas que produjeron un notable florecimiento de las ciencias y las artes (Renacimiento carolingio). La corte de Aquisgrán se transformó en centro espiritual y cultural de Europa.

Las instituciones del Imperio carolingio debieron de constituir un vector guía que hasta cierto punto uniformó los territorios de Francia, España

nordoriental e Italia del Norte. En este vasto territorio surgieron variedades lingüísticas que hasta cierto punto son más parecidas entre sí y más distanciadas del castellano, del portugués, del toscano y del rumano, lo que se nota sobre todo en la fuerte reducción del cuerpo fónico de las palabras, pero también en el léxico. Podríamos decir que estas variedades – francés, occitano, catalán, dialectos italianos septentrionales – constituyen un tipo románico carolingio. En la parte septentrional, entre el Canal de la Mancha y Flandes al norte, las Ardenas y los Vosgos al este, los ríos Doubs y Loira al sur y el Océano Atlántico y Bretaña al oeste, aparecen las variedades del sistema románico de *oil*, es decir, de las variedades en que se usa como partícula de afirmación la fosilización de la frase latina *hoc illi fecit* > *oil* > *oui*; su lengua guía será el francés. En el Sur se constituyen las variedades del sistema románico de *oc*, es decir, de las variedades que usan o usaban como partícula de afirmación sólo *hoc (est)*; de ellos surgirán el occitano y el catalán. El aragonés se forma al margen del imperio carolingio. Por motivos políticos, los dialectos italianos del Norte se orientan con el tiempo hacia el italiano, el catalán y el aragonés hacia el castellano.

7. La cuna y la posición del catalán

El catalán surge como transformación del latín hablado en los valles de los Pirineos orientales desde el Empordà / Ampordán y el Rosselló / Rosellón hasta el Alto Urgell / Urgel, en el territorio de la así llamada Marca Hispánica, en el que en la época carolingia se instituyeron varios condados. Esta región, durante siglos, continuó formando parte del reino de Francia. Bernat de Gotia (865 – 878) es el último franco que gobernó los condados catalanes. A partir de los últimos carolingios los condes catalanes, ya indígenas, debilitan sus lazos de dependencia con los reyes franceses. Bajo Borrell II (947 – 992), conde de Barcelona, llegan a una independencia efectiva. En el transcurso de los siglos el conde de Barcelona, sobre todo gracias a la extinción de varias dinastías, consigue unir todos los condados catalanes. Esta centralización política y cultural en los Pirineos puede explicar la primitiva homogeneidad de las hablas catalanas. La gravitación de Cataluña hacia la esfera ultrapirenaica sigue con el enlace de Ramón Berenguer III (1096 – 1131), conde de Barcelona, con Dulce, condesa de Provenza (1112), lo que lleva a la anexión temporal de Provenza. En correspondencia con esta gravitación originaria existe una semejanza muy particular entre el catalán y el occitano, que en un primer momento se distinguen sólo por poquísimos

rasgos (como FOLIA > cat. *fulla* occ. *fuelha*, PACEM > cat. *pau* occ. *patz*). Por otro lado el papa Urbano II (1088 – 1099) restaura la sede metropolitana de Tarragona, con lo cual las tierras catalanas se independizan eclesiásticamente de Francia y pueden mantenerse independientes de Castilla (Toledo). En 1154 Ramón Berenguer IV (1131 – 1162), conde de Barcelona, consigue del papa la unidad eclesiástica de todos los obispados de Cataluña, Aragón y Navarra bajo la jurisdicción metropolitana de Tarragona. El viraje geopolítico de Cataluña ocurre en el siglo XII, cuando Ramón Berenguer IV se casa con Petronila de Aragón (1137), y su hijo Alfonso II el Casto va a ser simultáneamente conde de Barcelona y rey de Aragón (1162/1163 – 1196). Los intereses de Aragón, que se había formado como condado en los valles pirenaicos de la provincia de Huesca a partir de finales del siglo VIII, gravitan más bien hacia el Sur y el Oeste, lo que para Cataluña va a significar un mayor apartamiento de Francia. La separación oficial se produce en 1258, cuando por el tratado de Corbeil, Luis IX de Francia renuncia a sus pretendidos derechos sobre Cataluña (inclusive el Rosellón y Cerdeña) y Jaime I el Conquistador a los suyos en el sur de Francia (salvo la ciudad de Montpellier y el pequeño vizcondado de Carlat en la Auvernia); la frontera septentrional queda fijada en las Corberes, con exclusión de la Fenolleda y del Perapertusès. Símbolos del cambio de dirección política y cultural pueden ser los poetas catalanes Raimon Vidal de Besalú (h. 1170 – 1225) y Juan Boscán (h. 1492 – 1542): el primero escribe poesías, novelas y una poética (*Las razos de trobar*) en provenzal, el segundo, que introduce los modelos italianos en la literatura castellana, escribe todas sus poesías en español.

Los condes catalanes continúan la obra de reconquista y repoblación iniciada por los francos. Ramón Borrell (h. 972 – 1017) lleva las fronteras hasta el Segre y el Ebro. Ramón Berenguer IV (1131 – 1162), con la ayuda de los genoveses, reconquista en 1148 Tortosa y en 1149, en alianza con los aragoneses, Lérida. En 1151, con el tratado de Tudellén, consigue de Castilla el reconocimiento de su derecho a la reconquista de Valencia y Murcia. Bajo Alfonso II (1162 – 1196) continúa la reconquista. El Vall d'Aran se le somete voluntariamente. Por el tratado de Cazorla (1179) renuncia a favor de Castilla al derecho de reconquistar Murcia a cambio del reconocimiento de la plena soberanía sobre el reino de Valencia. Por donación se incorpora a la Corona en 1192 el condado de Pallars Jussà. Jaime I (1213 – 1276) reconquista y repuebla Mallorca, Ibiza y Formentera (1229 – 1233), asume la herencia de Urgel, y entre 1233 y 1238 reconquista el reino de Valencia. En

1304, bajo Jaime II (1291 – 1327), se incorpora la parte del reino de Murcia que corresponde a la provincia de Alicante. Gracias a estas reconquistas el catalán es reforzado en Tortosa y Lérida y llevado a las Baleares y al reino de Valencia, donde recibe la influencia del mozárabe regional. La sumisión de Cerdeña (1323 – 1409) exigió el establecimiento de una guarnición de catalanes en Alguer /Alghero (1354), donde todavía hoy se habla catalán.

Hoy se habla catalán en las provincias de Girona/Gerona, Lleida/Lérida, Barcelona, Tarragona, Castelló /Castellón, València /Valencia, Alacant /Alicante y Baleares, en las zonas aragonesas limítrofes con Cataluña (Franja Oriental de Aragón), en el Departamento francés de los Pirénées-Orientales, en el Principado de Andorra y en la ciudad sarda de Alguer / Alghero. El número de hablantes potenciales (primera lengua o lengua vehicular conocida), si se toman las cifras de los habitantes de la regiones autónomas, del Rosellón y de Andorra, supera los 11 millones (1996). Las variedades (catalán central, rosellonés, leridano, valenciano, balear, alguerés) no son muy distantes entre sí, se distinguen sobre todo por algunos rasgos fonéticos (el catalán central y el balear funden *a* y *e* atonas en la vocal neutra *ə*) y morfológicos (el artículo determinado suena en catalán central *el*, en leridano *lo*, en balear *es*; la primera persona del presente de indicativo de los verbos en *-ar* tiene en catalán central la forma *canto*, en balear *cant* y en valenciano *cante*). Frente a la sustancial unidad del diasistema catalán, existen tendencias en la Comunidad valenciana a distanciar ideológicamente el valenciano del catalán estándar (sobre todo desde 1997, pero ya el Estatuto de autonomía de 1982 habla de valenciano y no de catalán) con consecuencias extravagantes como la presentación en 2004 por parte del Gobierno español ante la Unión Europea de dos ejemplares idénticos en catalán del Tratado para una Constitución Europea, pero uno con las siglas de Cataluña y otro con las de la Comunidad Valenciana.

8. La cuna y la posición del aragonés

La fragmentación del Imperio Romano provocado por las invasiones de los bárbaros lleva al derrumbamiento de las redes de comunicación de las regiones con el centro y de las regiones entre ellas. Cada región se aísla y el latín en ella importado sigue un desarrollo propio. De esta manera se forma un gran cantidad de variedades romances. En los altos valles pirenaicos de Hecho, Aragüés, Aisa, Borao, Canfranc, Tena, Broto, Bielsa, Gistain, Benasque y Alta Ribagorza se constituyen en el siglo IX los condados de

Aragón, Sobrarbe y Ribagorza, núcleo primitivo del reino de Aragón. En ellos el latín se transforma en una variedad romance, ya atestiguada en formas aisladas en documentos del siglo IX, bastante parecida al catalán y al castellano, pero con características fonéticas, morfológicas y lexicales propias, como se puede inferir de los siguientes ejemplos:

<i>catalán</i>	<i>aragonés</i>	<i>castellano</i>	
fet	feito	hecho	(latín FACTUM)
vell	biello	viejo	(latín VETULUM)
gent	chen	gente	(latín GENTEM)
clau	clau	llave	(latín CLAUEM)
volia	quereba	quería	(pretérito imperfecto)
amb mi	con yo	conmigo	
la meva casa	a mía casa	mi casa	
pujar	puyar	subir	(latín *PODIARE/SUBIRE)
cridar	clamar	llamar	(latín QUIRITARE/CLAMARE)
mostela	paniquesa	comadreja	(latín MUSTELA/arag. <i>pan</i> + <i>queso</i> /cast. <i>comadre</i>)

Los contactos con los países vecinos fueron intensos. Emblemáticas son desde este punto de vista por un lado la unión dinástica con el Principado de Cataluña (1137) y más tarde el reino de Valencia y por otro la entronización de una dinastía castellana en 1412. Por lo tanto no es de extrañar si esta lengua con individualidad propia ha asimilado muchos catalanismos y castellanismos. Como el núcleo político de la monarquía hispana a partir de Fernando el Católico se concentra en Castilla, el aragonés es sustituido en la escrituralidad, en las clases altas y en las ciudades poco a poco por el castellano, con frecuencia un castellano regional, salpicado de aragonesismos, como puede verse por ejemplo en *Los veintiún libros de los ingenios y de las máquinas*, de fines del siglo XVI. Hoy lo usan o lo conocen cerca de 30.000 personas, es decir cerca de 2,5% de la población de Aragón.

CÓMO SACAR MÁS PARTIDO A UN LIBRO DE TEXTO

AVANCE ELEMENTAL – TALLER 1

Concha Moreno García

A MODO DE TAREA: PRESENTAR MI PAÍS

1. Hoy trabajamos la escritura: escritor/a sin código
“De imagen a imagen escribo lo que me place”

1.1 Plan de acción

- Motivar y presentar modelos
- Trabajar otras destrezas
- Suministrar el vocabulario necesario
- Presentar estructuras gramaticales
- Proponer la escritura colectiva como complemento o colofón al modelo inicial.

1.2 ¿Qué sabes del tema? Fase de motivación

- Conocimiento del mundo
- El diccionario
- Los dibujos

1.2.1 Pasos

A) Trabajar sin imágenes y en parejas

B) Trabajar con imágenes o con el libro de texto

(P. 27 de *Avance elemental*)

Elige la respuesta correcta.

1. ¿Dónde está Valencia?
a) Está en el centro b) Está en el sur c) Está en el este
2. ¿Dónde está San Sebastián?
a) Está en el este b) Está en el norte c) Está en el oeste
3. ¿Dónde está Madrid?
a) Está en el sur b) Está en el centro c) Está en el este
4. ¿Cuántas ciudades españolas hay en África?
a) Hay una b) Hay dos c) Hay tres
5. ¿Dónde hay un volcán?
a) En Tenerife b) En Menorca c) En Granada

1.3 ¿Cómo te expresas? Fase de información lingüística y práctica

- verbos
- preposiciones locativas
- vocabulario

1.3.1 Pasos

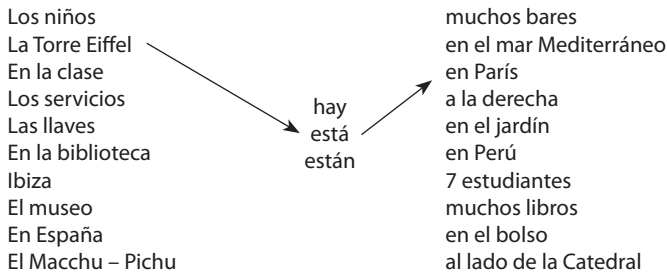
A) Esquema gramatical (P. 28 de *Avance elemental*)

PARA PERSONAS LUGARES O COSAS		PARA COSAS	
¿Dónde	ESTAR	el, la, los, las + nombre personas países, ríos, ciudades...	un, una unos, unas + nombre numerales
El, La, Los, Las + nombre Personas Países, Ríos, Ciudades, ...	ESTAR	prep. + lugar	HAY
			un, una unos, unas + nombre / lugar numerales

- ⊙ ¿Dónde están los servicios?
- ⊙ ¿Dónde está Managua?
- ⊙ ¿Cuántos estudiantes hay en clase?
- ⊙ ¿Hay un boli en la mesa?
- Al fondo a la izquierda.
- Están en el norte de España.
- En la clase hay siete estudiantes.
- Sí, (el boli) está en la mesa.
- En esa calle, a la derecha.

B) Práctica

1. Primero relaciona adecuadamente las tres columnas



2. hora, vamos a jugar: “¿Dónde están las llaves...?”

- La clase se divide en dos grupos.
- Cada uno elabora sus propias columnas ya resueltas (5).

- El otro grupo tiene que adivinar dos cosas: una, qué habéis elegido: objetos, monumentos, personas, y otra dónde *hay* o dónde *están*.

Ejemplo: *¿En vuestra columna hay estudiantes? ¿Están en la clase?*
Como hay cinco columnas, podéis hacer diez preguntas por grupo.

3. Primero completa con *ES / SON / ESTÁ / ESTÁN / HAY*.

Ésta una foto de la Plaza de la Merced. En el centro el monumento a Torrijos; alrededor muchos árboles, pero no muy altos. A la izquierda una fuente. tres quioscos: uno la oficina de Información y Turismo, otro un bar y otro un estanco. Doña Queti y su hija Pili las dueñas del estanco En la esquina la casa natal de Picasso. Allí un museo. Al lado de casa de Picasso muchos bares y también una librería. Enfrente el mercado. A la derecha dos cines..Hoy muchos niños en la plaza, porque fiesta y no clase. A la derecha un perro encima de un banco. También dos farmacias. La farmacia Bustamante muy antigua. Yo creo que una plaza muy bonita y agradable.

Ahora os toca: un grupo tiene otra foto. Los demás tienen que hacer preguntas para reconstruirla. Una pista: es una foto de una fiesta.

Ejemplos de preguntas:

- ¿en la foto hay personas? ¿son chicos o chicas? ¿están dentro o fuera?
- ¿en la plaza hay quioscos?

C) Actividades relacionadas con la localización: (P. 34 y 35 de AE)

del 7º curso de español
34

II. MIRANDO EL PLANO, SI ESTAS AFIRMACIONES SON VERDADERAS O FALSAS:

1. La biblioteca está en la plaza de la Marina.
2. El museo está al lado de la biblioteca.
3. La farmacia está cerca del museo.
4. La librería está enfrente de la farmacia.
5. El estanco está en una plaza.
6. La catedral está a la derecha de la biblioteca.
7. El banco está a la izquierda de la farmacia.



ACTIVIDADES

DE TODO UN POCO

1. ¿QUE VES? DESCRIBE EL DIBUJO.

Usa los verbos y adjetivos que ya conoces y las formas de localización.

1. JUGAMOS A CALIENTE O FRÍO.

Hay un objeto perdido. Tus compañeros deben darte pistas.

pregúntales para localizarlo. Ellos sólo pueden contestar *caliente* o *frío*.

enfrente, encima, debajo, a la izquierda, a la derecha

1.1 La lectura nos ayuda

- **Lee**

España está en el Sudoeste de Europa, en la península Ibérica. La capital es Madrid y está en el centro del país. En España hay 17 Comunidades Autónomas. España es una Monarquía Parlamentaria; Juan Carlos I es el rey de España.

En España hay más de 39 millones de habitantes y 4 lenguas oficiales: español, gallego, vasco o euskera, y catalán.

Hay dos archipiélagos: las Baleares en el Mediterráneo y las Canarias en el Atlántico. Ceuta y Melilla son dos ciudades españolas en el Norte de África. Los principales ríos son: Duero Tajo, Guadiana y Guadalquivir (Océano Atlántico) y Ebro (Mar Mediterráneo).

Ciudades importantes son Barcelona, Bilbao, Valencia, Sevilla y Zaragoza. Málaga es la capital de la Costa del Sol. Salamanca es una ciudad monumental, con una Universidad muy antigua. En San Sebastián tiene lugar El Festival Internacional de cine.

El turismo es el principal recurso económico.

- **Contesta a estas preguntas**

¿Cuántas Comunidades Autónomas hay en España?

¿Cuáles son las lenguas oficiales de España ?

¿Qué lugares de España no están en la Península Ibérica ?

2. ¿Vamos a escribir?

2.1 Fase de escritura colectiva

2.1.1 Pasos

- A) Antes de escribir (sin imágenes)
- B) Con la imagen** (Página 38 de *Avance*)
- C) Más datos
- D) Corregimos entre todos

2.1 Trabajo final en solitario

- Usar el modelo de clase
- Escribir el propio país o sobre otro.
- Sacar información de Internet.

3. Reflexionemos / Evaluación de la actividad

CÓMO SACAR MÁS PARTIDO A UN LIBRO DE TEXTO

AVANCE BÁSICO – TALLER 1

Concha Moreno García

EL LIBRO DE TEXTO, SÍ, PERO A MI AIRE

1. Marchando una de buenos modales: EL IMPERATIVO

“¿Me lo mandas o me lo pides?”

1.1 Plan de acción

- Usar la imagen para motivar, conectar con lo que ya saben
- Reflexionar sobre la forma (*focus on form*)
- Presentar más muestras de lengua
- Recordar / elaborar y ampliar las reglas
- Contraste con esquema
- Acción
- ¿Y los modales?

1.2 ¿Qué sabes /recuerdas del tema? Fase de motivación

- Comentar / Escribir
- Contrastar

1.2.1 Pasos

- A) En parejas o pequeños grupos, sólo con la imagen, sin el texto
- B) Pedir que escriban las palabras del cartel publicitario
- C) Darles la imagen completa y que contrasten y comenten. (P. 149)

1.3 ¿Mandas o aconsejas? Suministrar más *input*. Practicar

1.3.1 Pasos

- A) Dar texto con imperativos
- B) Pedir que recuerden / elaboren las reglas de uso. (P. 152)
- C) Recuerda y amplía
 - Se presenta el esquema del libro
 - Se compara con lo que han elaborado y se completa o se corrige (P.150 y 151)

- D) Practica con sentido y cuéntaselo al grupo
- Refranes y cultura para mejorar “las formas” (EJERCICIO I. P. 151)
 - Órdenes y consejos, pero no para todos (EJERCICIO II. P. 151)
 - Contesta, no seas maleducado/a (EJERCICIO V. P. 153)

- E) Actúa
- Decálogo del mal educado
 - Instrucciones para manejar una fregona. (P. 156)

F) Trabajar en casa (Ejercicio IV P. 153. + RECUERDA Y AMPLÍA)

2. “Reacción” en cadena

2.1 Oye, ¿qué piensas de los buenos modales? Fase comprensión auditiva, información léxica y expresión oral

2.1.1.Pasos

A) Vamos de fiesta... y veremos costumbres diferentes

B) ¿Cómo se llaman los que hacen...?

c) ¿Y usted qué opina?

- La viñeta para dos grupos
- La lectura para otros dos grupos
- Audición para todos

SÓLO TRATAMOS EL TEMA DE LOS BUENOS MODALES

a. Entrar en harina.

- Tareas para antes de oír, durante la audición, después de oír:

COMO LO OYES II

Tras oír la audición, di si son verdaderas o falsas las siguientes afirmaciones.

¿Piensa usted que los buenos modales son importantes?

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. La primera persona que habla dice que hacer barbacoas en la playa es perjudicial para la salud. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dice que la educación y la ecología están completamente relacionadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. La segunda persona que habla dice que hay dos costumbres que han desaparecido que le parecían estúpidas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Dice que hablarse de usted es ridículo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. La tercera persona que habla dice que las tapas son anteriores a la 'nouvelle cuisine'.
4. La cuarta persona que habla dice que los autobuses y los taxis están sucísimos.

a. Definamos a las personas

Aquí te presentamos unos adjetivos relacionados con los modales y la educación. Une la definición con el adjetivo. Hay algunas definiciones que sirven para varios adjetivos.

- | | |
|--------------|---|
| Cursi | Persona que es rústica y tosca. |
| Basto/a | Persona que es muy comedida. |
| Grosero/a | Persona que tiene mal gusto. |
| Educado/a | Persona que muestra desagrado por todo. |
| Correcto/a | Persona que presume de educada y elegante, pero no lo es. |
| Impertinente | Descortés. |
| Atento/a | Persona que no tiene distinción. |
| Hortera | Persona que tiene una conducta perfecta en todos los momentos |
| Ordinario | Persona maleducada que se comporta con soltura y desenfado. |
| Chulo/a | Persona que tiene buenos modales. |

Clasifica estos adjetivos dentro de estos dos grupos:

Buenos modales/buen gusto	Malos modales/mal gusto

b. ¿Cómo son cuando están el grupo?

La vida social

Completa el texto con las palabras del recuadro y comentad lo que os ha parecido.

sonarse la nariz	dar la mano	limarse las uñas	hablar de usted
dar (uno, dos, tres..) besos	agradecer	disculpase	despedirse
presentar (a alguien)	quedar (con alguien)	brindar	saludar

Ayer yo a las 8 con David y Mia, unos amigos nórdicos para ir a una fiesta en casa de Esther. (Ellos) por llegar 5 minutos tarde. Cuando llegamos, yo les a Esther y la iban a dándole la mano, pero ella les dos besos a cada uno. Empezaron a a todos los invitados, pero terminaron tuteándose. Se sorprendieron mucho cuando empezamos a beber y nadie y, mucho más cuando Esther sacó una ensalada y todos pinchaban del mismo plato. Pero más nos sorprendimos nosotros cuando estábamos charlando y Mia se puso a las uñas. Y cuando David salió de la habitación sin decir nada, y le preguntamos si le pasaba algo contestó que no, que sólo había salido a la nariz. Al preguntarle por qué, nos contestó que en su país no es de buena educación hacerlo en público. “Pues tiene razón”, pensamos algunos. Cuando de Esther, le muchísimo la invitación, y todos quedaron encantados con la pareja.

c. ¿Y al volante?

d. Esto ya es el colmo

LEE

Piensa por un momento que estás en una gran superficie. Intenta recordar todas las acciones de mala educación que has observado.

Aquí te presentamos una situación típica en España. Busca en el diccionario o pregunta a tu profesor las palabras que no comprendes

Rosa tenía que comprarse una lavadora, y le habían dicho que en una gran superficie las vendían a un precio estupendo y con tres años de garantía. Como Rosa es una amiga de las de verdad, y a los amigos no se les puede decir que no, **no tuvo más remedio que acompañarla.**

Tardamos más de veinte minutos en encontrar un aparcamiento y, cuando ya lo habíamos encontrado, un hombre con una furgoneta en la que transportaba a su mujer, a sus cinco hijos, a la suegra, y quizá alguien más, nos **insultó** con palabras que no soy capaz de repetir, porque aseguraba que él había visto antes el sitio. A Rosa y a mí no nos gustan las discusiones, por eso continuamos nuestra búsqueda y, por fin, aparcamos en el sitio más alejado de la puerta de entrada.

Pero lo peor empezó cuando nos subimos en esas escaleras mecánicas sin escalones. Las señoras que bajaban con tacones se agarraban unas a otras por miedo a caerse. Un señor con una camiseta interior de tirantes que no cubría su gran barriga, con el bañador por debajo de las rodillas y unas **chancas** de esas de ir a la playa empujaba un carrito que contenía al menos 50 rollos de papel higiénico. ¡Qué barbaridad!

Los móviles no paraban de sonar, con unas melodías variadas. Y la gente tenía que hablar a gritos, ya que **de fondo** sonaba una de las canciones del verano.

Algunos niños con monopatinos **atropellaban** a señoras mayores que habían decidido pasar la tarde bien **frescas con el aire acondicionado**. Algunos no pedían perdón y otros decían: “Que no pasa *ná, agüela*”, o frases por el estilo.

Un hombre de unos 35 años, con zapatos blancos y calcetines cortos, y la camisa abierta por la que se veía el pelo del pecho y una gruesa cadena de oro miraba con ojos de **buitre** a unas **quinceañeras** que con minifaldas y zapatos de plataforma acababan de comprar un helado de “*after shave*”.

Por fin entramos en el hipermercado y buscamos un dependiente.

- “Lo siento , pero no soy de este departamento”, pregunte allí, al fondo. Escuchamos esta respuesta hasta 5 veces, hasta que, por fin, encontramos una señorita que nos dijo:
- “Sí, yo soy de este departamento, pero mi turno ha terminado. Mi compañero llegará enseguida.”

Veinticinco minutos después, llegó el dependiente:

- “Lo siento, es que no encontraba aparcamiento ¿Quieren ustedes las lavadoras de promoción.? Pues ya no hay, se han terminado, pero pueden volver ustedes la semana que viene a ver si hay suerte.”

¡Yo te pago la diferencia y vamos a una tienda de las de siempre! – contesté.

Y es que la amistad tiene un límite.

PARA ACLARAR LAS COSAS:

- **NO TENER MÁS REMEDIO QUE:** No tener otra posibilidad.
- **INSULTAR:** ofender a una persona con palabras
- **“QUE NO PASA NÁ:** Que no pasa nada. Forma habitual
- **BUITRE:** Pájaro que come personas muertas. Aquí, hombre que busca “carne femenina”

- QUINCEAÑERAS: chicas de quince años aproximadamente
 - “AFTER SHAVE”. Algunas personas piden *after shave* en lugar de *after eight*
 - Señala las acciones y los modales que no parecen correctos en España.
 - Di si alguno de ellos en tu país no es incorrecto.
- e. Ahora eres un/a experto. Realiza esta tarea.

SÓLO NOS INTERESA LA GRAMÁTICA

1. Empezar con buenos modelos
(PRETEXTO)
2. Reflexionamos o estudiamos
(EJERCICIO III / ESQUEMA GRAMATICAL)
3. Buenas prácticas
(LOS REFRANES, ¿A QUIÉN SE LO DIRÍAS?, NO SEAS MAELDUCADO, CONTESTA)
4. A vuestro aire.
(DECÁLOGO, INSTRUCCIONES)
5. ¡Qué mandones!
(AUDICIÓN I)

HERRAMIENTAS PARA LA CORRECCIÓN DEL ESPAÑOL: DICCIONARIOS Y CORPUS

Félix Córdoba Rodríguez

Al redactar en una lengua extranjera echamos mano de la gramática, del vocabulario, de la pragmática, etc. que conocemos y, cuando estos conocimientos no nos bastan, o no estamos seguros de ellos, acudimos a esos imprescindibles apéndices que nos acompañan diariamente a los que nos dedicamos a las lenguas: diccionarios y gramáticas.

Ahora bien, estas obras de referencia hay que usarlas de un modo crítico, especialmente los diccionarios, porque no siempre son merecedores de la confianza con la que nos acercamos a ellos; afortunadamente, hoy día disponemos de herramientas para realizar este acercamiento crítico, seamos o no hablantes nativos del español. Es decir, hoy podemos minimizar esa experiencia que todos hemos tenido cuando hemos escrito algo en una lengua extranjera: que un nativo nos dice “esto no se utiliza así”, a pesar de que, aparentemente, hemos seguido lo que nos decía nuestra gramática o nuestro diccionario.¹ Ahora podemos llegar a estar seguros de que una palabra, una expresión, una construcción realmente se utiliza en español.

Imaginemos que un hablante de eslovaco se plantea traducir la oración *Zamilovaní ľudia sú vždy krásni* al español y no sabe cómo traducir *zamilovaní*.² Lo normal será, entonces, que acuda a un diccionario bilingüe, por ejemplo el de los profesores Šulhan y Škultéty.³

Y allí encontrará el artículo *zamilovaný* desarrollado de la siguiente forma:

zamilovaný príd. 1. (*človek*) enamorado, prendado; *být ~ až po uši (do) hovor.* estar¹⁸ prendado hasta los tuétanos (de), andar³ loco (por) 2. (*pohľad*) amoroso; (*oblúbený*) predilecto

zamilovať sa (*do niekoho*) enamorarse al. prendarse (de); *~ až po uši (do) pren. hovor.* amartelarse (de)⁴

El usuario se encontrará con que se le presentan *enamorado* y *prendado* como dos posibles equivalentes de traducción de *zamilovaný* aplicado a personas. Incluso en el artículo correspondiente al verbo *zamilovať sa*, que sigue a *zamilovaný*, explícitamente se indica, con ese *alebo* (esp. ‘o’), que

enamorarse y *prenderse* son equivalentes. Así pues, nuestro usuario podría pensar que *prendado* puede ser la palabra que necesita.

Y así, a partir de la oración original, podría intentar escribir algo como *Las personas *prendadas siempre están bellas*, lo cual es incorrecto en español al menos porque *prendado* es el participio del verbo *prender* y *prender* con sujeto de persona exige un complemento con *de*, de modo que si se quisiese construir una oración parecida a la propuesta tendríamos algo como, por ejemplo, *Las personas prendadas de la belleza siempre están bellas*.

Ahora bien, quizá ni esa segunda oración sea demasiado correcta. Si buscamos información sobre *prendado* comprobaremos que no se encuentra en el *Diccionario Salamanca*⁵ ni en *Clave*⁶, dos diccionarios que recogen el vocabulario usual del español de hoy. Esta ausencia no se debe a que estas obras no recoja los adjetivos que proceden de participios, porque si buscamos, por no salir del campo semántico en el que estamos, *enamorado*, hallaremos que sí se encuentra en los diccionarios. De modo que, por el momento, deberíamos tener muy en cuenta que *prendado* es un adjetivo que no incluyen dos diccionarios que recogen el léxico normal del español. Si tropezamos con léxico que no está en este tipo de diccionarios, salvo en casos especiales, deberíamos descartarlo de nuestro léxico activo no especializado.

No obstante, podríamos continuar buscando la palabra en diccionarios que recogen un léxico más amplio, en donde quizá sí encontremos estas palabras que no figuran en los diccionarios de la lengua usual. Tendremos que manejarlos con precaución: lo que aparece en estos diccionarios más extensos y no en otros de léxico más reducido con mucha probabilidad es una voz de escaso uso, de ámbito local, anticuada, perteneciente exclusivamente a determinado registro, etc.

Tres de estos grandes diccionarios del español son:

1. El *Diccionario del español actual* de Manuel Seco⁷, realmente muy amplio, hasta tal punto que, si algo realmente se ha usado en la segunda mitad de siglo XX, es difícil que no se incluya.
2. El *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española⁸, recoge léxico de todas las épocas y de todas las zonas de habla española. Aunque en la edición de 2001 ha mejorado mucho con respecto a las

anteriores, no siempre están correctamente marcados en este diccionario los límites geográficos, temporales, de nivel de lengua, etc. que delimitan el uso de una voz

3. *Diccionario de uso del español* de María Moliner⁹. Prácticamente las mismas deficiencias que el diccionario de la Academia. Una importantísima ventaja con respecto al anterior: detalladísima información sintáctica.

En estos diccionarios vamos a encontrar que, en la voz *prender*, se nos advierte de su uso (con *de*), aunque no con las restricciones estilísticas (lenguaje literario o elevado) que serían oportunas.

En cualquier caso, todos los diccionarios, aunque van perfeccionándose con los años, son de alguna manera deficitarios. Para comprobar si algo se utiliza, y cómo se hace, hay que acudir a otras herramientas.

En este sentido, las herramientas más eficaces y más útiles para la comprobación de usos lingüísticos son los *corpus*.

Un *corpus* lingüístico es una colección de textos, generalmente muy extensa (decenas o cientos de millones de palabras), en soporte informático (CD-ROM o Internet), que se maneja mediante un programa informático muy potente que permite extraer y ordenar la información.

Un corpus no especializado intenta ser representativo de toda la lengua, es decir, incluye una proporción de textos de las diferentes variedades geográficas, estilos funcionales, registros, etc. Por tanto los corpus son la mejor herramienta para comprobar cómo se usa realmente una lengua, y resultan mucho más fiables que la opinión de un nativo, que sólo conocerá, dependiendo de su cultura, viajes, lecturas, etc., algunas de las múltiples variedades del español.

Quizá el corpus más asequible y más representativo del español sea el Corpus de referencia del español actual (CREA) que elabora la Real Academia Española y al que podemos acceder a través de la página web de esta institución.¹⁰

La interfaz de manejo del corpus (Fig. 1) que nos aparece en esta página web es bastante intuitiva y, si necesitásemos alguna aclaración, contamos con toda la información sobre el corpus y su manejo en el enlace “Ayuda”.

Quizá una de las características más importantes de esta interfaz es que, si nos interesa, podemos delimitar la búsqueda, por ejemplo, a periódicos

o a discursos orales, de un determinado país, de un determinado tema, o combinar estos criterios como nos interese.

En nuestro caso, vamos a intentar comprobar mediante el corpus de la Academia la validez de una de las voces que nos ofrecía el diccionario eslovaco-español como traducción de *zamilovaný*: *enamorado*. Para que nos devuelva todas las formas de la palabra (es decir, *enamorado*, *enamorada*, *enamorado*s y *enamorado*s) pedimos que nos dé todas las voces que comiencen por *enamorado*-, y eso se hace poniendo esas letras seguidas de un asterisco. Podríamos haber escrito también, y sería más preciso, *enamorado* o *enamorado*a o *enamorado*s o *enamorado*s.

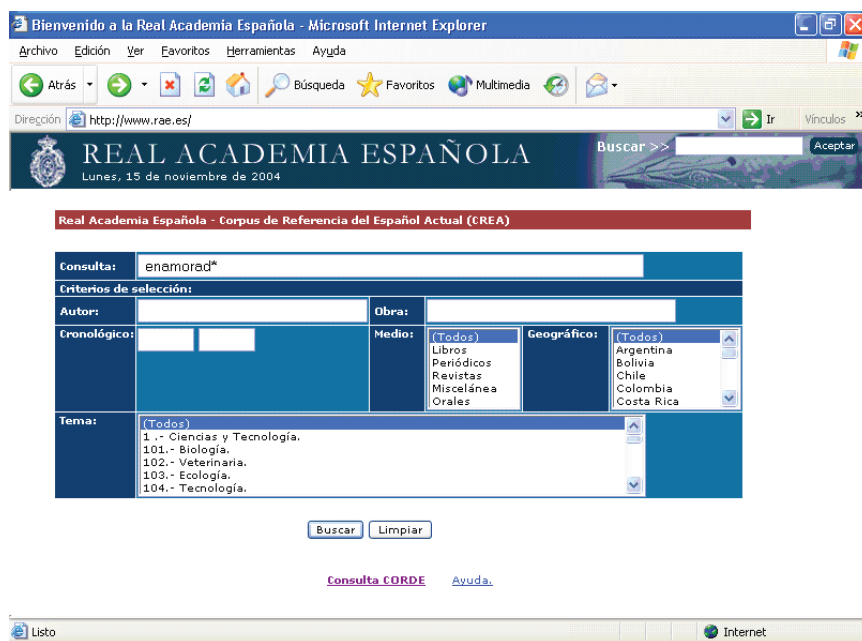


Fig. 1. Interfaz de búsqueda del CREA (<http://www.rae.es>)

La siguiente pantalla (Fig. 2) nos informa de que hay 4450 casos de palabras que responden al patrón *enamorado** en 1596 textos diferentes.¹¹ De momento lo dejamos aquí.

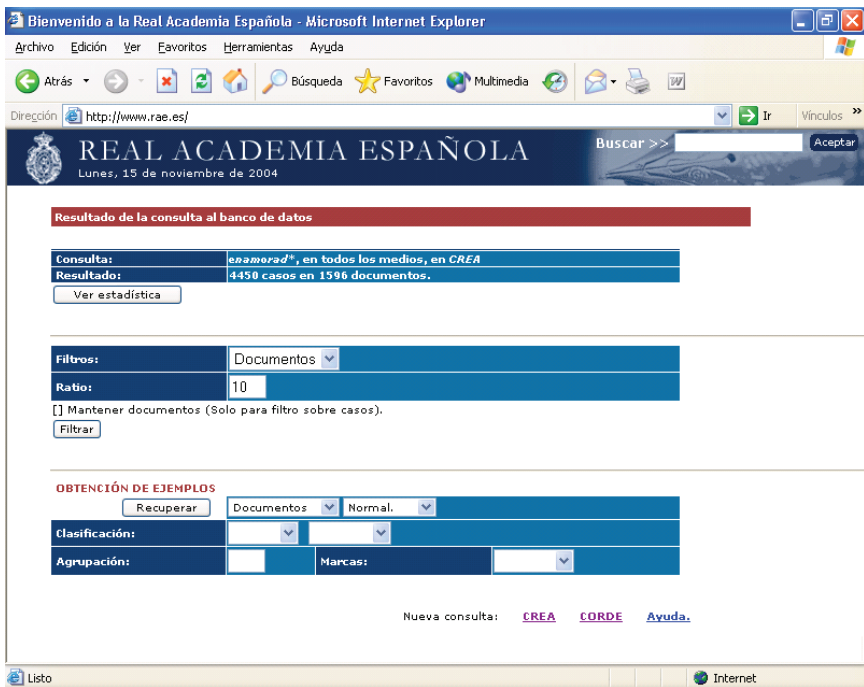


Fig. 2. Primera pantalla de resultados del CREA

Volvemos a buscar otra palabra, en este caso *prendado*, introduciendo la cadena *prendad**. El corpus nos indica que existen 128 casos en 109 documentos. Se impone, pues, la comparación de los resultados:

Consulta:	<i>prendad*</i> , en todos los medios, en CREA
Resultado:	128 casos en 109 documentos.
Consulta:	<i>enamorado*</i> , en todos los medios, en CREA
Resultado:	4450 casos en 1596 documentos.

Sin necesidad de hacer operaciones matemáticas vemos que el corpus nos confirma lo que ya habíamos adivinado mediante los diccionarios que recogen exclusivamente el léxico habitual: que *enamorado* es una voz usual y que *prendado* no lo es tanto.

Esto no lo vemos solo por la enorme diferencia entre los 4450 casos de *enamorado* y los 128 de *prendado*, sino también porque *prendado* aparece poco más que una vez por documento, con lo cual se muestra que es una opción que se utiliza por excepción, una sola vez, de forma aislada, mientras que

enamorado aparece una media de casi tres veces por documento, es decir, es la palabra habitual.

La explotación de los corpus no tiene por qué quedar aquí. Recordemos la primera pantalla de resultados que habíamos obtenido con *prendado*. Si, abajo, en la sección “Obtención de ejemplos” pulsamos “Recuperar” concordancias obtenemos una colección de ejemplos con la palabra que nos interesa destacada en el centro (Fig. 3). Aunque hay maneras de ordenarlas de forma que sean más significativas, aquí las reproducimos tal como las presenta la interfaz del CREA sin realizar ningún tipo de ajuste. En la Ayuda del CREA se pueden encontrar descripciones de las posibilidades de explotación de las concordancias.

Intuitivamente, examinándolas, podemos ver qué comportamiento combinatorio tiene *prendado* en español: en multitud de casos se asocia al verbo *quedar*, que tal como habíamos indicado lleva un complemento con *de* y, además (y esto no está en los diccionarios), un cierto porcentaje de ocurrencias aparecen en un tipo de voz pasiva no demasiado habitual, fijense en los ejemplos número 1, 6 y 13, con complemento con *por*.

The screenshot shows a web browser window displaying the Real Academia Española website. The page title is "REAL ACADEMIA ESPAÑOLA" and the date is "Lunes, 15 de noviembre de 2004". The search bar contains the word "prendado". Below the search bar, there is a section titled "CONCORDANCIA" with a table of results. The table has three columns: "Nº", "CONCORDANCIA", and "AÑO". The results are numbered 1 through 25. The concordance text is highlighted in blue, and the word "prendado" is underlined. The table shows various examples of the word "prendado" used in different contexts, such as "prendado por la ciudad", "prendado de una cantante", "prendado de la zarzuela", etc. The year column shows the year of the source text, ranging from 2001 to 1996.

Nº	CONCORDANCIA	AÑO
1	rne", decía Lucy, una estudiante que, tras quedar <u>prendada</u> por la ciudad, prefería hacer preguntas ante	** 2001
2	a de soltero en Las Vegas cuando allí mismo queda <u>prendado</u> de una cantante, con la que iniciará una tor	** 1995
3	viado en la ciudad de los prodigios había quedado <u>prendado</u> de la zarzuela del avión, produciéndose un fo	** 1994
4	e presentó al bombonito de 21 años del que quedó <u>prendado</u> de inmediato. Los guiños y sonrisas fueron t	** 1996
5	l amor fuerte, que es el cabello del santo, quedó <u>prendado</u> Dios, estrechamente enamorado de esta alma v	** 2003
6	quienes se acercan hasta la Escuela Nº 44 quedan <u>prendados</u> por la magnitud de la labor, por la calidez	** 1997
7	helleza. El dictador Scroessner la conoce y queda <u>prendado</u> de su belleza; es después de que la hace su	** 1996
8	a espectral historia de amor. El galante capitán, <u>prendado</u> por la sonrisa de una dama a la que vislumb	** 1986
9	paisaje, ganado por el natural de sus moradores y <u>prendado</u> de una de sus mujeres, hasta el extremo de h	** 1976
10	anas. Un buen día viéndola bañarse desnuda, quedó <u>prendado</u> de la belleza de Betasabé, la mujer de Urias,	** 1996
11	te norteamericanos, Frederick Hartt, que se quedó <u>prendado</u> ante un boceto supuestamente realizado por M	** 1996
12	pués de haber frecuentado al artista, se quedaron <u>prendados</u> de su persona y de su palabra. Cercanas a e	** 1994
13	", se enamora del españolito que, a su vez, queda <u>prendado</u> por la hermana de aquélla, la escultórica an	** 1995
14	la compañía de ricos y poderosos amantes y estaba <u>prendado</u> por el lujo y la buena vida. "Le encanto que	** 1997
15	erthelot cuando visitó Canarias en 1825, quedando <u>prendado</u> de sus paisajes, de la amabilidad de sus gen	** 2002
16	o directora del Liceo 1. Y Marina Silva se quedó <u>prendada</u> en las imágenes de su brillante carrera como	** 1987
17	famosos, tanto nacionales como foráneos, quedaron <u>prendados</u> de sus encantos y así lo hicieron notar en	** 1997
18	lidades"-, del que Susy (Lorena Meritano) quedará <u>prendada</u> . De esta manera Christian vuelve a la actuac	** 1997
19	econocia su delgadez ante una María Teresa Campos <u>prendada</u> de sus delgadísimas canillas: - Cada día te	** 1997
20	Fiesta se le cruce, bailará con Miranda y quedará <u>prendado</u> de ella. Como es correspondido, todo iría bi	** 2002
21	No ha sido así. Nada más verla, quedó comovido, <u>prendado</u> de la belleza de Juanita, y, si no fuera por	** 1997
22	y a las sinopsis de otros libretistas silenciosos <u>prendados</u> de la historia de la bailarina cuyos pasos	** 1996
23	n imaginaria podía encontrar alivio aquella mujer <u>prendada</u> de la verdad y de la belleza, pero tan incom	** 1996
24	s". Lo suyo era distinto: "Seminarista de Antinoio <u>prendado</u> . / Presidiario en Ocaña. Equilibrista. / Pic	** 1996
25	. Su trayectoria estética denota entonces una sensibilidad <u>prendada</u> del espíritu ambulante, de la vida sobre la	** 1996

Fig. 3. Concordancias

Es muy habitual que las concordancias nos reserven sorpresas, que nos descubran usos que no están contemplados en las gramáticas o diccionarios ni las reconozca la competencia de un hablante nativo, por más que la evidencia del corpus muestre que otros hablantes han utilizado la voz o la construcción desconocida.

Los corpus nos sirven no sólo para comprobar si una palabra pertenece al léxico común, como hasta ahora hemos visto, sino también para juzgar sus valores estilísticos.

Volvamos al diccionario eslovaco-español:

zamilovať sa (*do niekoho*) enamorarse al. prendarse (de); ~ *až po uši* (*do*) pren. hovor. amartelarse (de)

El artículo acaba con la información de que *zamilovať sa až po uši* se traduce con el verbo *amartelarse* y nos dice que es voz *hovorový*, esp. ‘coloquial’.

Si en el CREA introducimos *amartel** nos encuentra 17 casos, que aparecen en las concordancias de la Fig. 4.

Bienvenido a la Real Academia Española - Microsoft Internet Explorer

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Dirrección: http://www.rae.es/

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA
Martes, 16 de noviembre de 2004

Consulta: *amarte**, en todos los medios, en CREA
Resultados: 17 casos en 18 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Recuperar Concordancias Normal Clasificación: Pivote
Agrupación: Marcas:

Concordancias.
Pantalla: 1 de 1. Ver párrafos

Nº	CONCORDANCIA	AÑO
1	illa, Los corazones amarillos, amansadora anatemala <i>amartelada</i> , amatista anacoreta, amazona, allá es allá, **	1986
2	uy revueltos y atribulados, aunque a ella, novia <i>amartelada</i> , le parecían chiticalla inocente, el empir **	1993
3	sede la cama. (Al borde de la cama quedan sentados <i>amarteladamente</i> como dos pichones, y subiéndole por **	1979
4	e el filete, cuando a las pájaras las tienen bien <i>amarteladas</i> . En lo que va de fiesta ya levanté tres, **	1986
5	dos o sin ellos, con el cual resparracían al final <i>amarteladísima</i> s y lelas, desposadas, esposadas, manía **	1990
6	ligue": "El "tándem" Felisa-Felipe me pareció muy <i>amartelado</i> ". Verter al castellano los nombres y lance **	1982
7	hasta que lo socorriera el paje de cámara, quien <i>amartelado</i> del semblante ovejuno del Príncipe, matiza **	1992
8	pulmones era la esencia exhalada por su espíritu <i>amartelado</i> , les bastaba escuchar el latido de su cora **	1979
9	or en la feria sevillana. Chocó no verío igual de <i>amartelado</i> que antes con Maite, su segunda esposa, y **	1997
10	a socio del general en Bruselas y que bailaba muy <i>amartelado</i> , una estupenda azafata, verdadera modelo **	1993
11	le. Los amantes se cogen del brazo y avanzan, muy <i>amartelados</i> . Bajan del gabinete y, al girar, se entre **	1977
12	lle de tango. - ¿Y a esos qué les pasa? - Que van <i>amartelados</i> a la tumba. - ¿De qué te conozco? Anda, d **	1986
13	la Amalia y el Anselmo Llorente, muy juntos, muy <i>amartelados</i> , aprovechando la penumbra. A veces, la Am **	1987
14	e dan a la calle, Aléctor y Orelia echaban novio, <i>amartelados</i> , entrelazadas las manos y en silencio. Un **	1993
15	uan Gabriel. Aunque durante el día me irritaba el <i>amartelamiento</i> de mis padres, nada más retirarme a mi **	1987
16	, capellanes y azafatas, la historia del singular <i>amartelamiento</i> del enano y la apocentadora habrá cund **	1982
17	cero Además te encajo los sinónimos adamar reamar <i>amartelar</i> y un suspiro porque chocheo y me muero por **	1984

Fig. 4. Concordancias

Todos son usos del adjetivo *amartelado*, salvo un uso de *amarteladamente* y un uso metalingüístico del verbo (ejemplo 17) que no podemos tener en cuenta. Es decir, con estos datos podemos conjeturar que *amartelar* no se usa en formas personales. Pero más aún, si con la barra de desplazamiento movemos la pantalla para ver lo que hay a la derecha (Fig. 5) encontramos que esos usos de *amartelado* nada tienen de coloquial: sólo aparece en obras literarias, salvo una excepción: en una revista. Nada, por tanto, nos indica que tenga el carácter coloquial que le atribuye el diccionario eslovaco-español.

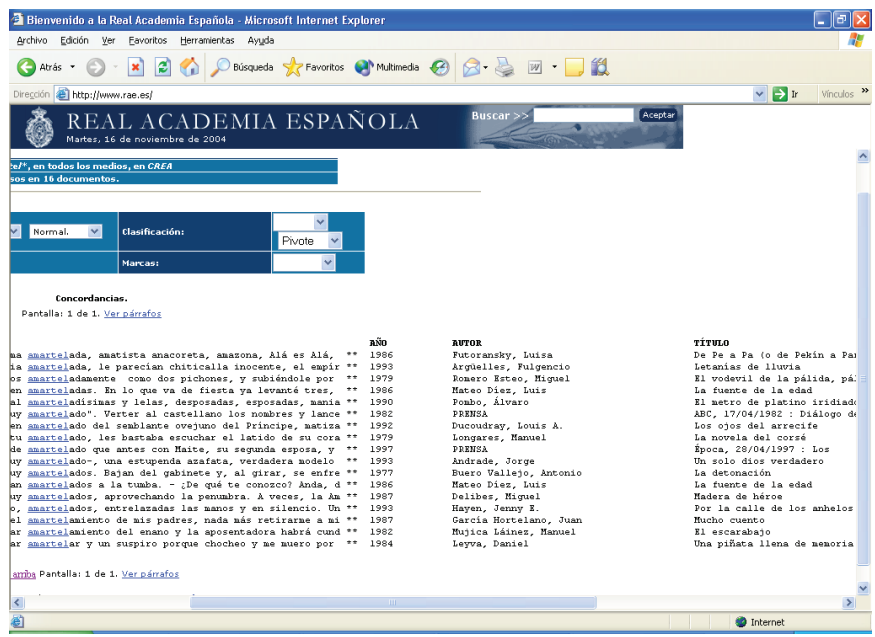


Fig. 5. Concordancias

Si hubiésemos ido al diccionario *Clave* nos hubiese informado de algunos de estos particulares:

amartelarse v. prnl. Referido a dos personas, ponerse muy cariñosas o dar muestras de cariño: *Los novios se amartelaron en el banco de la plaza sin importarles lo que pasara a su alrededor.* [...] □ MORF. Se usa más como participio.

Partiendo de la definición de *Clave*, tampoco por su significado *amartelarse* traduce correctamente *zamilovat' sa až po uši*.

Los corpus de la Academia no son los únicos presentes en Internet. Uno de los proyectos más interesantes es www.corpusdelespanol.org. Se trata de un corpus que recoge textos de toda la historia de la lengua española¹² y cuya interfaz presenta los resultados de una forma que nos permite hacernos una idea fácilmente del uso de las distintas formas de una palabra a lo largo de los siglos.

Vamos a no abandonar *amartelado*. Si lo buscamos en este corpus (con *amartel**) obtenemos la pantalla reproducida en la Fig. 6.

The screenshot shows the search results for 'amartel*' in the Corpus del español. The interface includes a search bar, filters for order, limits, and index, and a table of results. The table has columns for centuries (1200s to 1900s) and a 'TOTAL' column. The results are as follows:

	1200s	1300s	1400s	1500s	1600s	1700s	1800s	1900s
1 AMARTELARTE					2			
2 AMARTELARME					2			
3 AMARTELARLE					2			
4 AMARTELARA					1			
5 AMARTELAR				1	6			
6 AMARTELANDO					1			
7 AMARTELAN					1			
8 AMARTELAMIENTO								1
9 AMARTELADOS				3	3			5
10 AMARTELADÓN								1
11 AMARTELADO				4	22	5		17
12 AMARTELADAS					1	2		1
13 AMARTELADAMENTE								2
14 AMARTELACA					3			3
15 AMARTELABAN						1		
16 AMARTELA				1	3	2		
TOTAL	0	0	0	9	47	10	30	0

Fig. 6. Corpus del español (<http://www.corpusdelespanol.org>) Interfaz de búsqueda y de primeros resultados

Vemos que en este corpus las formas de *amartelar* sólo aparecen entre el siglo XVI y XIX aunque, eso sí, confirman la preponderancia de la forma *amartelado*. Los números indican las veces que aparece cada forma en cada siglo.

Esto nos muestra algo que aparece con relativa frecuencia en los diccionarios eslovacos (y checos) del español: que ofrecen como equivalentes de traducción palabras que se usaban en el español de siglos pasados, pero no en el de ahora.

Si pulsamos “Ver contexto” obtenemos las concordancias de los resultados:

The screenshot shows the 'CORPUS DEL ESPAÑOL' search results for the query 'amartel*'. The interface includes a search bar, filters for years (1900s) and indices (A, 100), and a table of results. The table has columns for 'PALABRAS / FRASES', 'AYUDA', 'HISTÓRICO', and '1900s'. The results are sorted by the search term, and the table shows various literary and historical contexts where the verb 'amartelar' is used.

VER CONTEXTO	AYUDA	HISTÓRICO	1900s
1 AMARTELARTE	<input checked="" type="checkbox"/>	1200s <input checked="" type="checkbox"/> 1300s <input checked="" type="checkbox"/> 1400f <input checked="" type="checkbox"/> 1500s <input checked="" type="checkbox"/> 1600s <input checked="" type="checkbox"/> 1700s <input checked="" type="checkbox"/> 1800f <input checked="" type="checkbox"/>	Total <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input checked="" type="checkbox"/> Lit <input checked="" type="checkbox"/> Texto <input checked="" type="checkbox"/>
2 AMARTELARME	<input checked="" type="checkbox"/>		

L/SIGLO	TEXTO	RE-ORDENAR POR: I-2 I-1	C	D-1 D-2
18	Sangre torera	el Muziquero, que decíale a media voz y con acento	amartelado:	-Por los ojitos de su cara, martirio, que me
16	El viaje entretenido	¡Cómo tendría buen jarrete, y sabría	amartelar	a los hombres con desdenes! ¡Qué amiga sería de
18	Malas ausencias	Caracoles hubo leído la carta, miró con ojos	amartelados	a la muchacha y le dijo: -Por mire usted, yo soy
18	Tratado de antropo...	inseñuribles para cuanto no sea el objeto de su	amartelado	acompañante. Verdad que son numerosos los hogares
18	Escenas andaluzas	los ojos al desgairre y por primera vez al	amartelado	amante. El Rifador, al alargar la rosa, y
16	EL MÁRTIR DE MADRID	nazca amor de estos celos). PEDRO: (Ella quiere	amartelame;	Aparte y para dar a entender que no es Clemencia
7	La Garduña de Sevil.	con cuidado deseó encubrirse dé. Apartóse el	amartelado:	caballero con poca pena de haber sabido lo del
16	La constante cordo...	hicieran si entonces la curiosidad y frenesí del	amartelado	caballero, deseando ver el aposento, o según él
18	Escenas y tipos ma...	las acetonas; saltando dos de ellas a la levista del	amartelada:	cae y rompe un par de vasos, y para hacer tiempo de
10	EL AMPARO DE LOS H...	el sol. DEMONIO: ¡Mas que Clavela a quien Fabricio	amartela?	CARLOS: Escence las más bellas. DEMONIO: Mirad, que
11	Del frío al fuego ...	véngase a un tiempo de él, también mareado, hablando	amarteladamente	con el religioso-violinista. ¡Hacen tan mal acorde
12	Jarapellos	tan limpios; así también en otro rincón,	amartelada	con el primo, guapísimo en la elegancia azul de un
13	Genio e ingenio de...	la cabeza. Un majo estaba en los toros muy	amartelado	con una buena meza que a su lado se hallaba. Dijo
14	Guzmán de Alfarache	cuál con esperanza, cuál cativo, cuál	amartelado,	cuál alegre, cuál triste, cuál celoso, cuál
15	El buen celo premi...	remedio más seguro para conseguir su deseo y	amartelar	de veras el pecho de su dama, como la continuación
16	La niña de plata	mía, la verdad te digo. Yo vine a despícame,	amartelado	de los celos de aquella ingrata niña, si de mis
17	Aventuras del Bach...	vejez. De lo que gustaba era de que se fingiese muy	amartelada	de don Tomé, haciendo con esto donaire del porque
17	Eusebio	afables y corteses, se las representan	amarteladas	de prendas en que tal vez no aduieren. ¡Cuán
17	Historia de la con...	Caballo, Señor de los partidos de Pintu, antiguo	amartelado	de la nación española, y confirmada entre todos la
20	Eusebio	desvanecido con su amontado texoso, el que ciego y	amartelado	de su ardiente amor, reputa asegurada su felicidad
21	La Puchera	estaba al mozo tan querencioso, y	amarteladón	de un tiempo a aquella fechal... Poco le duró la
21	Vida de Pedro Saputo	decían había sido y era en el día el amor más	amartelado	de una hermana de la priora, casada en el pueblo y
22	El Parnaso español	con dudoso y divertido vuelo. Las lumbres quiso	amartelar	del Cielo. Clementes hospedaron A duras Salamandras
24	La Garduña de Sevil.	razonado don Alejandro, no dejando pocas damas	amarteladas	dél, entre las cuales era una doña Laudomía, que
16	Averiguado, Vargas	no quiere bien. FELIPA: Es un engaño discreto para	amartelada	después a mi dama doña Inés; yo ya he sabido al
26	Relación histórica.	Dios y al próximo santo y verdadero, en sentir de su	amartelado	devoto San Bernardino de Sena, quien escribiendo de
27	Relación histórica...	de este Siervo de Dios, para desahogo de su	amartelado	Discípulo, para estímulo de los fervorosos
18	Dreca	difultad de tu naciación exhibiendo a caballo tu	amartelada	esfuerza: mas si bien lo concideras: extrañando de ti

Fig. 7. Concordancias de www.corpusdelespanol.org

En esta ocasión las concordancias se ordenan por la palabra que sigue a la que buscamos, con lo que se nos presentan juntas, y llamando mejor la atención, las ocurrencias en que *amartelar* aparece seguido de la preposición *de*, o nos permite descubrir otra preposición con la que se usa (es decir: se usaba) este verbo: *con*.

Hemos trabajado con vocablos sueltos, pero los corpus permiten también que se les interroge por combinaciones de palabras. Volvemos al corpus de la Academia y ahora buscamos algo que nuestros alumnos habrán dicho o escrito más de una vez, por interferencia con el eslovaco.

Queremos que nos informe de si en español se dice *tener cumpleaños*. Para ello la forma de introducir la búsqueda es un poco más compleja, puesto que el verbo *tener* es irregular: (ten* O tien* O tuv*) dist/1 cumpleaños, es decir, cual-

quier palabra que comience por *ten*, *tien* o *tuv* (para recoger formas como *tengo*, *tiene* o *tuve*) a una distancia de una palabra de *cumpleaños* (Fig. 8).

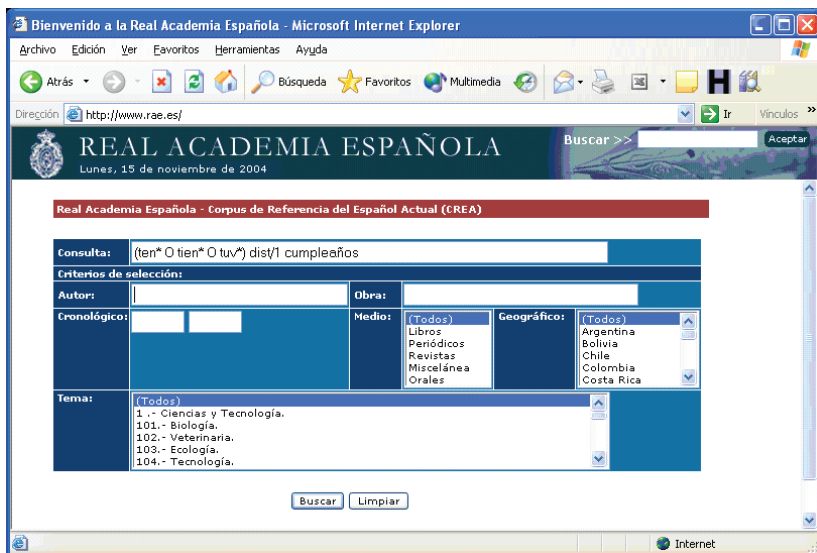


Fig. 8. Búsqueda de varias formas en el CRE

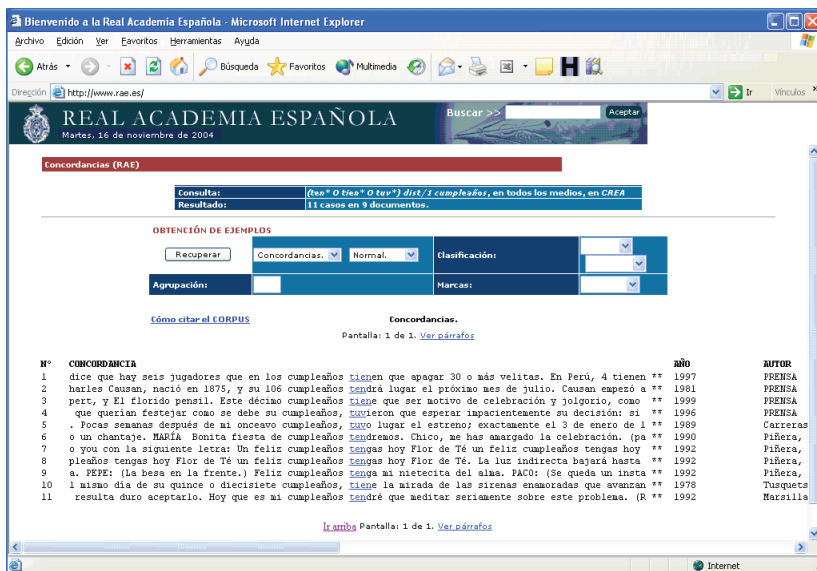


Fig. 9. Resultados (concordancias) de la búsqueda de la fig. 8

Vemos (Fig. 9) que ninguna ocurrencia es de “tener cumpleaños”, sino que a *cumpleaños* le sigue el verbo *tener* por cualquier motivo.

En ocasiones, sobre todo si se trata de tecnicismos o de léxico de ámbito reducido, es posible que los corpus nos resulten insuficientes, bien porque el número de ocurrencias que nos ofrezca no sea representativo, bien porque lo que buscamos no se encuentre en ellos. Entonces podemos recurrir a ese macrocorpus que es Internet y a cualquier buscador que permita búsquedas avanzadas (en la Fig. 10 se incluye la pantalla de Google; pero no es el único que cuenta con estas posibilidades, ni los resultados, por cierto, serán los mismos en los diferentes buscadores). El ajuste de la búsqueda será mucho más burdo que con los corpus, pero aun así podemos obtener lo que buscamos. No obstante, los resultados obtenidos no serán en absoluto representativos; si acaso, serán representativos del español de Internet, es decir, que un cierto porcentaje de lo que encontremos serán escritos sin la corrección, riqueza o cuidado que sería de desear.

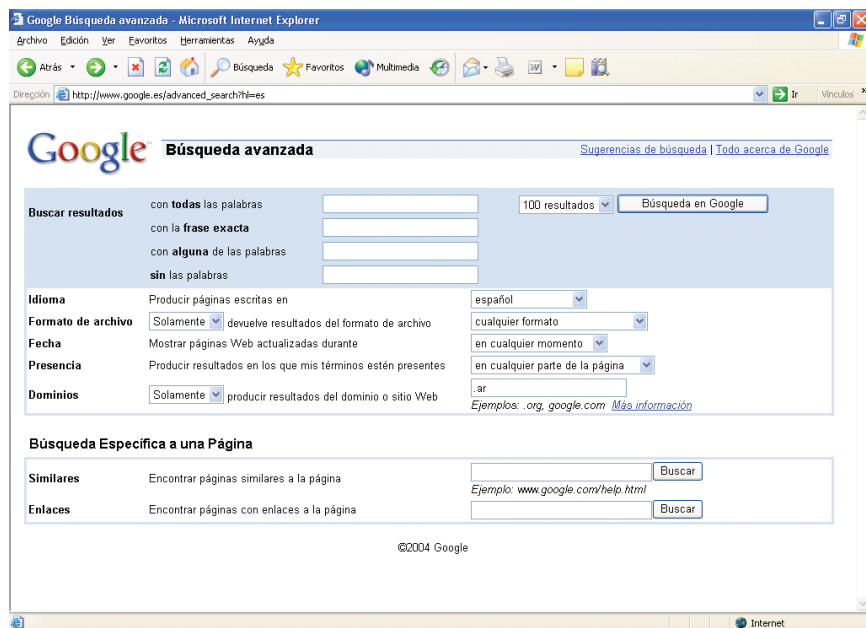


Fig. 10. Búsqueda avanzada de Google

Mediante WebCorp (<http://www.webcorp.org.uk>, Fig. 11) podemos superar en cierto modo los inconvenientes de la presentación de los resultados de

los buscadores. WebCorp realizará la búsqueda mediante Google (o algún otro buscador) y, a diferencia de los buscadores, devolverá unas auténticas concordancias y, además, con todas las ocurrencias de la palabra en cada documento (los buscadores sólo muestran una aparición por documento, con lo que si un texto contiene dos o más veces la cadena que buscamos, estas múltiples apariciones nos pasarán desapercibidas).

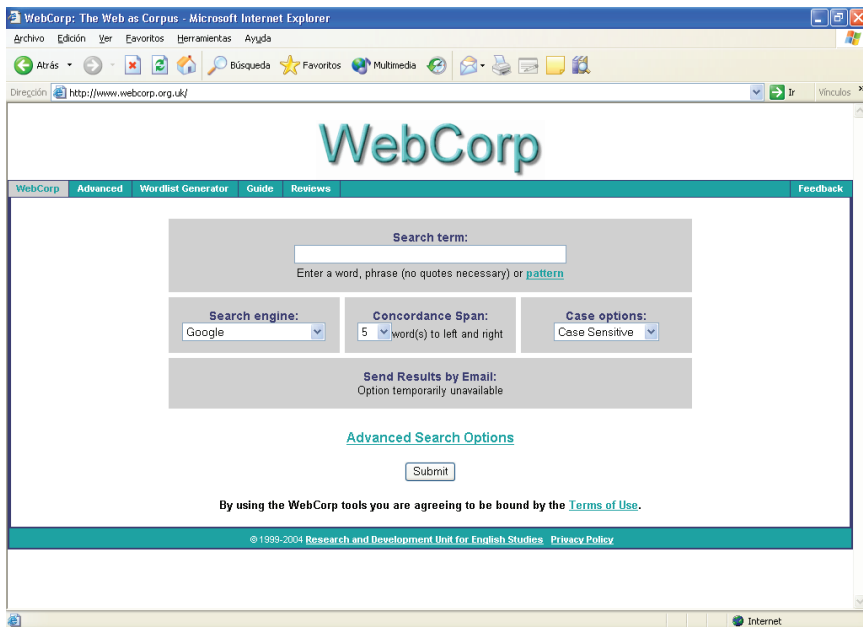


Fig. 11. WebCorp (<http://www.webcorp.org.uk>)

La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com>, Fig. 12 y 13) también constituye otra fuente muy extensa de textos, principalmente literarios de épocas pasadas, que también nos puede servir para comprobar el uso.

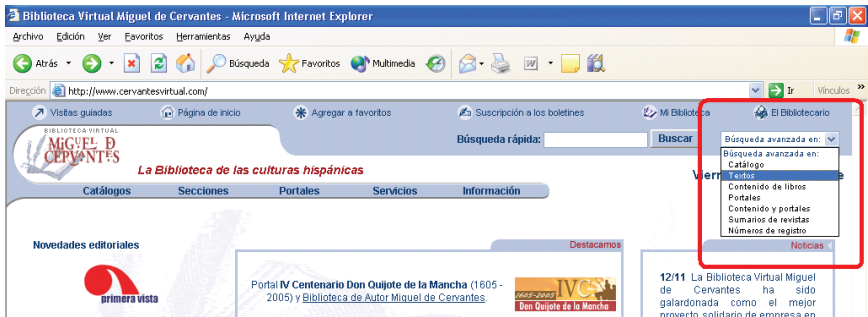


Fig. 12. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Entrada a la herramienta de búsqueda

Allí también podremos buscar voces de un modo similar la que lo hemos hecho en el corpus de la Academia. Nos encontrará las ocurrencias de lo solicitado en los miles de obras con que cuenta esta biblioteca virtual.

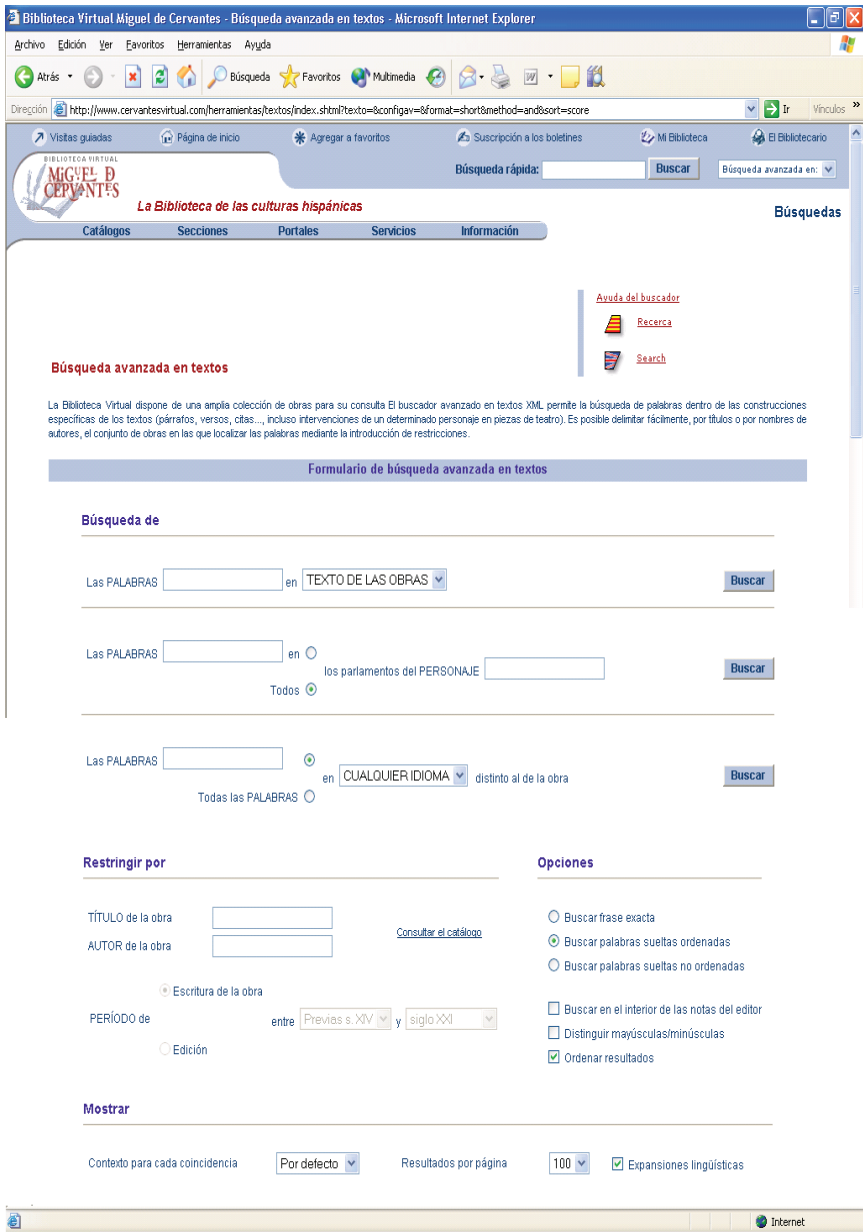


Fig. 13. Formulario de búsqueda avanzada en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Así pues, hemos visto que los diccionarios no siempre son fiables a la hora de escribir en español, tanto los bilingües eslovaco-español (o checo-español) como los grandes monolingües españoles, puesto que nos presentan, en múltiples ocasiones sin advertencia ninguna, un léxico que no siempre es el utilizado hoy, bien porque haya quedado en desuso, bien porque se trata de léxico restringido a una determinada variedad del español. Para superar este defecto podemos recurrir a diccionarios contemporáneos de alcance más reducido y que, por tanto, sólo recogen el léxico estándar, o bien a los corpus del español, testigos del uso real de la lengua. Si el corpus es representativo de la variedad de la lengua que queremos que nos sirva de modelo, la información que nos proporcione será tan fiable o más que la que suministran los diccionarios y gramáticas. Los corpus son, además, una herramienta de consulta que, en determinados casos, puede sustituir y superar en facilidad de acceso a los diccionarios.

Notas

- ¹ No obstante, si hemos seguido, sin error por nuestra parte, lo que nos decía la gramática o el diccionario y no hemos logrado un texto correcto en buena parte puede haberse debido a que hayamos tropezado con una descripción del español incorrecta, deficiente o parcial. Hoy disponemos de conocimientos teóricos para hacer diccionarios y gramáticas que conduzcan a un español correcto pero, desgraciadamente, esos conocimientos sólo se están convirtiendo en buenos diccionarios y gramáticas muy poco a poco.
- ² Quiero agradecer a las profesoras Matilde Osorio Rodríguez, del Instituto Bilingüe de Bratislava, Monika Vincová, de la Universidad de Economía de Bratislava y Mónica Sánchez Presa, de la Universidad Komensky de Bratislava, las ideas y ayuda que me han prestado para este trabajo. Por supuesto, las deficiencias e incorrecciones no pueden atribuírseles a ellas, son todas de mi responsabilidad.
- ³ Jozef Šulhan y Jozef Škultéty, Španielsko-slovenský a slovensko-španielky slovník. Diccionario español-eslovaco eslovaco-español, Bratislava, 1966; existen reediciones posteriores.
- ⁴ príd.: prídavné meno (español ‘adjetivo’); hovor.: [hovorový] (esp. ‘coloquial’); al.: alebo (esp. ‘o’); pren.: prenesené použitie slova, prenesený význam (esp.: ‘sentido figurado’).
- ⁵ Juan Gutiérrez Cuadrado (dir.), Diccionario Salamanca de la lengua española, Madrid, Santillana, 1996. Existe una versión libremente accesible a través de Internet en <http://iris.cnice.mecd.es/diccionario>. Se trata de un magnífico diccionario, uno de los más adecuados para el usuario que tiene el español como lengua extranjera, sobre todo porque describe prácticamente todo el léxico habitual del español de hoy y, además, incluye una información sintáctica, de nivel de uso, valores pragmáticos, etc. muy precisa y completa.

- ⁶ Concepción Maldonado González (dir.), *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, 1996, con varias ediciones posteriores, la cuarta de 2004; también en Internet en <http://clave.librosvivos.net>. Aunque está diseñado para hispanohablantes, el no nativo también le puede sacar mucho provecho. A los efectos de la ausencia de la entrada que aquí nos ocupa, conviene indicar que Clave reúne más entradas que el *Diccionario Salamanca*.
- ⁷ Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar, 1999. Describe exclusivamente el español de España de los años 1950 a 1993, es decir, es una obra coherente: no mezcla variedades geográficas ni diacrónicas de la lengua. Dos características que también lo hacen imprescindible es que contiene una completísima información sintáctica y que cada acepción viene acompañada de una cita.
- ⁸ Madrid, Espasa Calpe, 2001, 22.^a ed.; en Internet (<http://www.rae.es>) se puede acceder a una versión actualizada.
- ⁹ Madrid, Gredos, 1998.
- ¹⁰ <http://www.rae.es>; en la página de entrada de la web de la Academia vamos a “Consulta Banco de datos” y, allí, en el menú que se despliega, a “Corpus actual”.
- ¹¹ El CREA está en continua elaboración, por lo que es frecuente que la misma búsqueda no dé idénticos resultados si la repetimos al cabo de unos días; no obstante, las variaciones no suelen ser significativas.
- ¹² La Real Academia Española también ha elaborado un corpus histórico del español, el CORDE (Corpus diacrónico del español); también se accede a él a través de la web de la RAE y su funcionamiento es prácticamente idéntico al del CREA.

EL SPANGLISH (EL ESPANGLISH)

Victoria Gerulová

¿Qué piensan Uds. al oír una frase como ésta?

"Mi vieja tiene que mopear toda la casa para que pueda watchar las novelas."

¿?La comprenden o no? Suena como una mezcla de español e inglés. Y es así.

El espanglish, un fenómeno peculiar digno de mencionar y decir sobre él algunas páginas es una forma interesante del uso de los anglicismos en el español que tiene varios nombres: spanglish, espanglish, cyberspanglish,...

Muchos lingüistas lo consideran una lengua nacida en el ambiente hispano en América. El Espanglish ha sido criticado por muchas personas cultas y defensores de la lengua española que luchan por conservar el idioma español puro y original.

El término espanglish es relativamente nuevo. Podría ser definido como siguiente: "cualquier forma de español que emplea una gran cantidad de palabras prestadas del inglés, especialmente como sustitutos de existentes palabras en español".¹

El Espanglish es hablado virtualmente en todas las comunidades hispanas que residen en los EE.UU. Si visitamos una comunidad hispana encontraremos que muchas palabras en inglés se mezclan con oraciones en español. Si no estamos acostumbrados a escuchar espanglish, se nos hará un poco graciosa la manera en que las palabras inglesas son usadas en oraciones de español, por ejemplo: *ayer quité mi trabajo*, lo cual sería; *ayer renuncié mi trabajo*.

Continúo con un par de palabras que se pueden oír entre los hispanos ya que no saben la traducción correcta de una palabra de español y por eso usan inglés. La palabra inglesa la usan original o acomodada al léxico, ortografía o pronunciación españoles.

Spanglish/Español/inglés

Appointment/cita/appointment: *María tiene que ir al doctor, pues tiene un appointment a las 3:00.*

Atras/regresar/back: se usa en casi toda ocasión en que la oración inglesa lleva la palabra *back*; *I need to give back the book to the library tengo que dar para atras el libro.*

Babysit/cuidar niños/babysit: *María tiene que babysit a su hermanita en la noche.*

Break/descanzo/break: *Estoy muy cansado de trabajar, hay que tomar un break, no?*

Brekas/frenos/breaks: *José tiene que arreglar las brekas de su carro.*

Bombe/topo/bump: *¡Cuidado con ese bombe en la calle!*

Carpeta/alfombra/carpet: *Tengo que limpiar la carpeta con la aspiradora.*

Cuquear/cocinar/cook: *Honey, apúrate a cuquear la comida, que ya tengo hambre.*

Cherry/cereza/cherry: *Todos los veranos trabajo sorteando cherries en una empacadora.*

Cash/dinero en efectivo/cash: *Mi boss me pagó con cash por haber trabajado overtime.*

Cheeseburger/hamburguesa de queso/cheeseburger: *Quiero una cheeseburger, fries y una soda por favor.*

Dealer/distribuidor/dealer: *Ayer fui al dealer de carros para comprarme un caro nuevo.*

Eskiepear/salarsela o faltar a clase/skip: *María se eskiepa de la High School cada semana para irse con su novio.*

Field/campo/field: *José trabaja en el field de manzanas cada año.*

Glasso/vaso/glass: *Mi baby toma un glasso de leche cada noche.*

Ganga/pandilla/gang: *María pertenece a la ganga de sur de L.A.*

Honey/querida/honey: *Hey, honey, ¿ya tienes la cena lista?*

Income tax/impuesto sobre ingreso/income tax: *¡Ya me cansé del gobierno, estoy pagando mucho income tax!*

Likear/gotear/leak: *La llave del agua estaba likeando toda la noche.*

Lonche/almuerzo, comestibles/lunch: Tiene dos significados **almuerzo:** *Voy a comprar una cheeseburger para mi lonche.; **comestibles:** *Mi mamá tiene que ir a la marketa para comprar el lonche.**

Marketa/mercado/market: *Mi mamá fue a la marketa para comprar el lonche de la semana.*

Movies/película/movie: *Anoche fui a watchar las movies con mi novia.*

Moppear/trapear/to mop: *Mi vieja tiene que moppear toda la casa para que pueda watchar las novelas.*

Overtime/tiempo extra/overtime: *José trabajó overtime la semana pasada.*

Party/fiesta/party: *José y María van a estar invitados a un party.*

Ranger/guardabosques/ranger: *Cuando vamos de cazería, tenemos que cuidarnos del ranger.*

Sink/fregadero/sink: *¡José, pon los platos en el sink!*

Security/seguridad/security: *¡Llaman a un security si tienen algun problema!*

Soda/refresco/soda: *¡qué calor! vamos a comprar una soda.*

Show/espectáculo/show: *¡El show de Jim Carrey estuvo chingon!*

Troca/camioneta/troca: *Me acabo de comprar una troca bien chingona.*

Tray/bandeja/tray: *Trabajo en una empaedora, llenando trays de manzana.*

Taippear/escribir a máquina/type: *María sabe taippear más de 60 palabras por minuto.*

Watchar/observar/watch: *Hey, José, watcha por donde caminas.*

Yarda/patio, o solar/yard: *Vieja ¡manda a los niños a jugar a la yarda!*

Yip code/codigo postal/zip code: *Asegúrate de poner el zip code en la carta.*

José Castro divide el espanglish en tres grupos:

1. *El espanglish formal.* Es el que emplean las personas que ya no tienen una clara percepción de qué es inglés, espanglish o español. Es el espanglish de buche (*bush; arbusto, mata*), *vaquear (vacuum cleaning; aspirar)*, *carpet (carpet; alfombra)*, *yarda (yard; jardín)*, *groserías (groceries; comestibles, abarrotes, provisiones)*. Tiene mayor gravedad cuando afecta a las estructuras sintácticas y lógicas del español: *te llamo para atrás (I will call you back)* o *vuelvo para atrás (I will be back)*, etc...
2. *El espanglish informal.* El que usamos todos alguna vez cuando hablamos de ordenadores, explicamos algo técnico, o simplemente queremos hacernos entender más rápidamente con nuestro interlocutor que entiende inglés: *disco removable (extraíble)*, *el programa no corre bien (to run)*, *tome un shuttle desde el hotel*,...
3. *El cyberespanglish (ciberespanglish).* Invento creado por la ínclita Yolanda Rivas, joven peruana que tomó la investigación del uso del spanglish en el ciberespacio para su tesis universitaria. Hay que nombrarlo ya que si hablamos de espanglish e Internet. Yolanda Rivas, del departamento de

Política y Tecnología de la Comunicación en la Universidad de Tejas, en Austin, ha compilado un glosario de 300 términos en espanglish recogidos en grupos de discusión y otras áreas de Internet. Ella dice que "el spanglish por sí mismo no debería ser promovido, pero en el entorno de las comunicaciones por ordenador es inevitable, y nadie puede detener su avance ni prohibir el uso de algún término".² En su glosario Rivas cita, en primer lugar el término en inglés, en segundo, el término que más usan los hispanohablantes y, en tercero, la traducción al español del término:

exit – *hacer un exit* – *salir*
print – *printear* – *imprimir*

¿Por qué nace el espanglish?

El espanglish tiene una lógica forma de ser y un origen explicable y comprensible. Su función es claramente comunicadora, pero sólo puede darse cuando existe una carencia de vocabulario en alguna de las dos partes que forman un diálogo. Cuando existe alguna duda o algo que obstaculice la comprensión, se echa mano de la versión inglesa, idioma que ambos interlocutores comprenden, y la comunicación, por fin, se completa. Se restringe, por tanto a una reducida comunidad de hablantes. Debemos tener en cuenta que el espanglish de Nueva York poco tiene que ver con el de Los Ángeles. Así que, en realidad, no estamos hablando de una lengua sino de un conjunto de dialectos tan variados como sus comunidades de hablantes.

Obviamente depende del origen de los latinoamericanos. Esto se refiere a la historia de la inmigración:

La historia de los latinos de la costa oeste de los EE.UU. no tiene nada que ver con la de los puertorriqueños de Nueva York. Y en Manhattan se llama el spanglish "*nuyorrican*", en Los Angeles "*mexican*" y en Miami "*cu-bonics*". En California los mexicanos dicen "*Guachaut*" (*watch out* – *cuidado*) o "*simon*" cuando se saludan (*yes, man* – *sí, hombre*). En Nueva York los puertorriqueños dicen "*rufo*" (*roof* – *techo*).

Así como ya en los años sesenta, también recientemente Miami acogió oleadas de inmigrantes – políticos y económicos – de origen centroamericano, colombiano, venezolano, argentino o peruano. Más de 55% de la población del condado de Miami – Dade (2,4 millones de personas) es hoy de origen hispano. También aquí el peso económico de la comunidad hispana

es mayor y hay un amplio mercado que funciona sólo en español. Miami no es en vano llamada "*Puerta de las Américas*": aquí proliferan los bancos españoles y latinoamericanos, las cámaras de comercio binacionales o las incontables empresas de "*car dealers*" administradas por latinoamericanos (en Miami decir "*vendedoras de automóviles*" es un absoluto anacronismo). Pero también muchos anglófonos se quejan de que el español es necesario para obtener empleo.

¿Por qué nace el cibernspanglish?

Lo cierto es que sí es interesante saber que un grupo de personas, emplea términos ingleses españolizados para definir ciertas acciones relacionadas con la computación e informática. Igual de interesante es navegar por Internet, para buscar informaciones de Internet relacionadas con lo ciberlatino, lo ciberhispano, etc. redactados íntegramente en inglés.

El inglés, el americano, está penetrando en los hogares por muchas fuentes. Nunca se había traducido tanto como ahora. Sólo tenemos que visualizar el hogar hace 15 o 20 años y compararlo con la situación actual: lavadoras y secadoras con todo tipo de programas, videocasetes, radiocasetes, equipos de música, computadoras... Ya estamos hablando de la "pequeña ciencia doméstica".

Sin querer, entramos a buen paso en un nuevo proceso masivo de adopción de neologismos. Vivimos una época, gracias a las comunicaciones, en la que la información original llega muy rápido a nuestros hogares y tenemos poco tiempo para traducirla y dar tiempo a que el usuario hispanohablante se acostumbre antes al término español que al inglés.

El proceso de adopción de neologismos y términos técnicos es siempre igual. Todo llega a las manos de un reducido número de técnicos españoles, y éstos son los primeros que traducen la tecnología y crean un primer argot con el que entenderán ente sí y transmitirán sus conocimientos a sus clientes más directos. Cuando el producto adquiere una distribución masiva, aparece la figura del traductor, que debe intermediar entre las intenciones algo anglófilas de los técnicos y el natural interés por preservar la lengua. Es el origen del sempiterno conflicto entre técnicos y lingüistas.

Estudiando muchos materiales me aprendí:

- a) Para chatear en una PC se debe estar online y acceder a un sitio web.
- b) Allí hay que clicar un link específico para descargar el software necesario.

c) Después se debe ingresar un password, digitar un login y finalmente, hacer enter en donde se dice save.

Si no *entiende estas instrucciones, usted debe considerarse un "ciber-marginado"*, un término utilizado por el experto español Xosé Castro Ruig, quien había dicho en una conferencia organizada por el Instituto Cervantes de Nueva York, en marzo del 2001 que: "Los 'ciber-marginados' son hispanohablantes para los cuales todo el mundo de los bits, las páginas web y la inmediatez les resulta cada vez más críptico y lo ve pasar como un tren veloz al que ya no sabe ni puede subirse en marcha".³

Les puede ayudar este nuevo diccionario spanglish que se presenta en el internet: www.monografias.com/spanglish

Tenemos aquí otra opinión del espanglish. Roberto Gonzáles Echeverría, profesor de literaturas hispánicas y comparadas en la Universidad en Yale, dice que: "hablar spanglish es devaluar el español".⁴

El spanglish, la mezcla de español e inglés que salió de la calle y se introdujo en los programas de entrevistas y las campañas de publicidad, plantea un grave peligro a la cultura hispánica y al progreso de los hispanos dentro de la corriente mayoritaria norteamericana. Aquellos que lo toleran e incluso lo promueven como una mezcla inocua no se dan cuenta de que ésta no es una relación basada en la igualdad. La triste realidad es que el spanglish es básicamente la lengua de los hispanos pobres, muchos de los cuales son casi analfabetos en cualquiera de los dos idiomas. Los hispanos educados que hacen otro tanto tienen una motivación diferente: algunos se avergüenzan de su origen e intentan parecerse al resto usando palabras inglesas y traduciendo directamente las expresiones idiomáticas inglesas. Políticamente, sin embargo, el spanglish es una capitulación; indica marginalización, no liberalización.

"El spanglish trata al español como si la lengua de Cervantes, Lorca, García Márquez, Borges y Paz no tuviera una esencia y una dignidad propias."⁵

Odon Betanzos, director de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, cree que "el spanglish es una mezcla deforme y alterada"⁵. Escritores como el colombiano Álvaro Mutis o Francisco Umbral, ambos Premios Cervantes se sumaron a las miles de voces que rechazan "spanglish" y lo describen como una invasión del inglés al español.

Aún más fuerte suenan las palabras de Leticia Molinero y dicen que el "Computer Spanglish es una actitud servil ante el inglés y arrogante entre el resto de los hispanohablantes monolingües."⁷ Según ella la única manera de

combatir esta arremetida cultura es responder con los recursos de español. Neologismos útiles y bien formados, sí, payasadas ¡no!. Como ejemplo se aprovecha de los versos del poeta Ruben Darío (El Cisne).

- ¿Seremos entregados a los bárbaros fieros?
- ¿Tantos millones de hombres hablaremos inglés?
- ¿Ya no hay nobles hidalgos ni bravos caballeros?
- ¿Callaremos ahora para llorar después?

Un artículo reciente de The New York Times calificaba el spanglish como la tercera lengua de Nueva York después del inglés y el español. Es cierto. Con 1,8 millones de hispanos (un 25% de la población) Nueva York permite al visitante pasarse el día escuchando a gente que habla la lengua de Cervantes con múltiples acentos latinoamericanos en su versión spanglish. Cuando Don Juan Carlos inauguraba el centro universitario que lleva su nombre, pudo decir con toda razón: "Nueva York ya es hoy una de las grandes capitales del mundo hispánico"⁸.

El mestizaje del inglés y castellano está saltando de la calle donde nació a la cultura popular. Mi padre's infidelity. Are cuernos genetic?, reza el titular de un artículo de Latina, el "magazine bilingüe" para jóvenes hispanos publicado en Nueva York. La revista, de buena calidad, inserta textos en inglés o castellano, pero no puede resistir la tentación de hacer cócteles lingüísticos como el citado o como éstos: *Mi vida en fast food; When do you need un abogado.*

En la literatura, escritores como Julia Álvarez introducen con desparpajo palabras y frases castellanas en sus textos en inglés. También Javier Marías, nacido en Madrid, el autor de muchas novelas, cuentos y antologías publicadas en España y en otros países del mundo ha usado estas palabras en su novela Todas las Almas:

- el conjunto de los *dons* o profesores de la universidad
- high tables* – las grandilocuentes cenas
- college* – institución
- fellows* – los miembros ambiciosos
- el warden* – el director administradod del college

El mexicano Ilán Stavans fue más lejos. No sólo publicó un diccionario de spanglish sino que además tradujo al spanglish la obra cumbre de Miguel de Cervantes Don Quijote de la Mancha.

www.cuadernocervantes.com/art_40_quixote.html

El spanglish tiene también sus defensores. "Reflejamos la vida entre dos lenguas y dos culturas de nuestros lectores"⁹, dice Chrity Haubegger, editora de Latina; „el spanglish es una muestra de destreza lingüística“¹⁰, afirma Ana Celia Zentella, una profesora universitaria que ha escrito un libro sobre el bilingüismo en Nueva York. Enrique Camacho, el director del Instituto de Cervantes de Nueva York comenta este fenómeno con humor: „es una lengua que muchas veces hace tonterías“¹¹, por ejemplo *Fernando Ferrer está corriendo para la oficina de mayor* (= *está compitiendo por el cargo de alcalde*), o que *tal tienda delibera grocerías* (*deliver grocery = reparte la compra*), o que *cual negocio necesita mujeres estériles* (*need steady women = necesita empleadas fijas*).

No es la primera vez que en la historia se ha mantenido un lenguaje mixto, de influencias más o menos equilibradas y persistentes en un ámbito de contacto. Éste es el caso de *pidgin* (chino-inglés) o del *beach-la-mar* (melanesio a partir de las jergas de navegantes), de los *sabires* de carácter especializado, para asuntos comerciales (como el *rusonorsk*) o tecnológicos (como el inglés de *aeronavegación*), o de lenguas derivadas de resistencias religioso-culturales (como el *yiddish* – mezcla de hebreo y alemán).

Y para terminar, ¿qué piensan Uds. Sobre estas dos ideas, después de haber leído esta pequeña historia:

Una historia de terror

Hacia un mes que acababa de llegar por primera vez a los Estados Unidos, cuando un malhadado día, la mujer que hacía la limpieza en donde a la sazón me hospedaba, me preguntó a bocajarro: "¿Quiere que le vacuna la carpeta, mister?", "¿cómo?", le pregunté asustado. "¡¿Qué si quiere que le vacuna la carpeta?!", repitió un tanto amoscada, la señora, señalándome con displicencia la alfombra que pisábamos. Yo que en un principio me había alarmado sobremanera creyendo que el Departamento de Inmigración iba inocularme otra de sus inefables vacunas, so pena de ser inmediatamente deportado a mi país de origen, sonreí tranquilizado al darme cuenta que la pobre y buena señora quería saber si debía o no pasarle la aspiradora a la alfombra. Podía respirar en paz: la señora de Marras no pertenecía ni por asomo a la emigrase "Migra".

En otra ocasión, recibí una carta-invitación de una ilustre institución cultural hispánica de Nueva York (de cuyo nombre no quiero acordarme), en la que se me invitaba a asistir a su verbena anual para recaudar fondos. En una postdata – al pie de la carta – en letras mayúsculas, se leía "NIÑOS

SERAN VENDIDOS EN LA TAQUILLA DE ENTRADA, PRECIO 3,00\$" "¡Caramba – exclamé estupefacto –, mira por donde voy a hacer el negocio del siglo! ¡Con la cantidad de parejas que – por hache o por be – se desviven por adoptar a una criatura, clientes no han de faltarme!" Pero, cuando, engatusado por tan irrechazable como insólita oferta, aquel domingo de mayo acudí a la fiesta, me extrañó no ver más que los tres o cuatro mocosos, que con sus papás y mamás, se aprestaban a entrar a la dichosa verbena. "A lo mejor – pensé –, como los niños eran tan baratos (¡a precio de ganga!), se habrán vendidos todos". Sin embargo, espoleado por inverterada curiosidad, y ya una vez en pleno jolgorio, me acerqué a uno de los organizadores, y, con la carta – invitación en la mano, le pedí, muy cortésmente, que me aclarara aquello de "NIÑOS SERAN VENDIDOS EN LA TAQUILLA DE ENTRADA". ¿Aspiraba, en verdad, aquella insigne y proba institución a promover la venta infantil? Y de ser así, ¿Cómo que ocultas, siniestras, alevos intensiones? Un tanto molesto el hombre por lo que suponía (¡y suponía bien!) una impertinencia mía, me confesó que había sido un error, un imperdonable desliz de la persona (cuyo nombre me relevó) que había relatado la esperpéntica carta; que lo que había querido decir realmente aquel irresponsable plumífero era que las ENTRADAS DE LOS NIÑOS SERIAN VENDIDAS EN LA TAQUILLA. ¿Anglicismo? ¿Barbarismo? ¡No! ¡Barbaridad!

Notas

- ¹ Diccionario de Spanglish: http://members.tripod.com/-nelson_g/spanglish.html.
- ² El Spanglish Como Contaminación: <http://www.intercom.es/aipet/ponen/lengu.html>.
- ³ Internet - Nuevo „Mostruo“ del Español: <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=328348>.
- ⁴ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/clarin.html>.
- ⁵ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/clarin.html>.
- ⁶ Una Mezcla Deforme y Alterada: <http://www.univision.com/content/content.jhtml>.
- ⁷ Molinero, L.: Spanglish. <http://www.elcastellano.org/spangli.html>.
- ⁸ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/clarin.html>.
- ⁹ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/clarin.html>.
- ¹⁰ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/clarin.html>.
- ¹¹ Hablar Spanglish Es Devaluar el Español: <http://el-castellano.com/elpais.html>.

Bibliografía

Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española, La Fuente. Barcelona, Ramón Sopena 1980.

Diccionario de la Lengua Española, Esencial Santillana. Madrid, Santillana 1991.

Diccionario de la Lengua Española, Salamanca. Madrid, Santillana 1996.

Gerulová, V.: Charakteristika Súčasnej Španielskej Lexiky, Rigorózna práca. Bratislava, Pedagogická fakulta UK 2002.

Lázaro Carreter, F.: Diccionario de Términos Filológicos. Madrid, Editorial Gredos, S.A. 1990.

Lorenzo, E.: Anglicismo. En la Enciclopedia GER, s.v., 1971.

Lorenzo, E.: Anglicismos en la Prensa. En El Lenguaje y los Medios de Comunicación (Primera reunión de Academias de la lengua española). Madrid 1987.

Marías, J.: Todas las Almas. Barcelona, Editorial Anagrama, S.A. 1989.

Pratt, C.: El Anglicismo en el Español Peninsular Contemporáneo. Madrid, Editorial Gredos, S.A. 1980.

Trup, L.: Španielska Lexikológia. Banská Bystrica, Univerzita M. Bela 1999.

Trup, L., Tallová, E.: Anglicismos en Español, Trnava, Univerzita SV. Cyrila a Metoda 2001.

Los materiales de internet

Anglicismo en Internet.

<http://platea.pntic.mes.es/-gblanco/anglicismo/tipología.htm>

Castro Muñiz, E.: La Urgencia de Normalizar la Terminología del Español.

http://www.iberolenguas.com/cie_te_esp.htm

Castro, X.: Espanglish en Internet y en la Computación Informática.

<http://www.el-castellano.com/spnglis2.html>

Diccionario de Spanglish

http://members.tripod.com/-nelson_g/spanglish.html

Diccionario Spanglish.

<http://www.monografias.com/spanglish>
El Spanglish Magazine.
<http://www.elspanglish.com/index.cmf>
Enesco, M.: Dilema de Miami – Vivir en Dos Culturas.
<http://www.univision.com/content/content.jhtml>
Fernández , P.: El Español Lucha por la Supervivencia.
<http://www.univision.com/content/content.jhtml>
Hablar Inglés Es Devaluar Español.
<http://www.el-castellano.com/clarin.html>
Lieber, E.: Internet – Nuevo “Monstruo“ del Español.
<http://www.univision.com/content/content.jhtml>
Lorente, M.: El Spanglish – Un Fenómeno Lingüístico.
<http://www.univision.com/content/content.jhtml>
Llombart G., A.: Do You Habla Spanglish?
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero23/spanglish.html>
Marcelo, J., Sarries, M.: El Spanglish Como Contaminación.
<http://www.intercom.es/aipet/ponen/lengu.htm>
Molinero, L.: Spanglish.
<http://www.elcastellano.org/spangli.html>
Stavans, I.: Don Quixote de la Mancha (I.).
http://www.cuadernos cervantes.com/art_40_quixote.html

EL MANEJO DEL AULA, CONSEJOS PRÁCTICOS

María José Lacleta

Enseñar una lengua es una tarea con muchos adjetivos, es difícil, interesante, incluso apasionante pero también y con mucha frecuencia, muy estresante. La naturaleza de una lengua y sus complejas operaciones y mecanismos de funcionamiento son todavía asunto de estudio, discusión y controversia sobre el que los psicólogos y estudiosos del lenguaje debaten continuamente.

También se reflexiona y se escribe mucho sobre la adquisición de la lengua materna, distinguiéndola de lo que es el aprendizaje de una segunda o de una tercera lengua y las diversas conclusiones sobre cómo se aprende y cómo se adquiere a las que han llegado las distintas teorías han dado lugar, a su vez, a teorías y metodologías distintas sobre la enseñanza de las lenguas.

Nunca se ha llegado, ni se llegará, a una conclusión absoluta y definitiva, si bien es cierto que cuanto más se conoce la naturaleza humana y sus resortes, más se conoce también la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y se perfeccionan los métodos de enseñanza y la didáctica de las lenguas extranjeras.

Pero también las motivaciones para aprender lenguas extranjeras han cambiado y el cambio en estas motivaciones influye en las metodologías.

Podemos decir que, desde el comienzo de la humanidad, la necesidad de comunicación con otras personas es el substrato amplio sobre el que se asientan todas las motivaciones y los intereses para aprender nuevas lenguas. De modo menor, también las razones culturales, económicas y comerciales, o más románticas como las inquietudes viajeras en la tradición aventurera y exploradora de finales del XIX han constituido motivaciones para aprender lenguas extranjeras.

Pero no fue hasta el siglo XX, ya avanzado, cuando la enseñanza de Lenguas Extranjeras se introdujo en los sistemas educativos. Para entonces ya los ingleses habían avanzado mucho en la experimentación y estudio sobre metodologías de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Y habían desarrollado muchas de sus teorías: la *suggestopedia*, el *Bangalore Project*, el *método audio-lingual*, el método de *Respuesta Física Total*, el *Natural Approach* o *Enfoque Natural* etc.

Todos estos métodos e investigaciones muestran la búsqueda incesante de sistemas de enseñanza de lenguas cada vez más eficaces. Y casi todos coinciden en afirmar, con mas o menos intensidad, que la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras basada en el aprendizaje de estructuras gramaticales y repeticiones –por cierto con la que muchos hemos aprendido– no es el mejor método para aprenderlas.

La crítica global que se les hacía era, por una parte, ser sistemas basados y centrados en el profesor y por otra, utilizar la gramática y los ejercicios de repetición de estructuras como base del aprendizaje. Este sistema daba como resultado, en muchas ocasiones, un cierto conocimiento de la gramática y del vocabulario de otras lenguas pero que, sin embargo, no daba al aprendiz herramientas suficientes para utilizarla como vehículo de comunicación oral. Aquello que se enseñaba era como un código inconexo cuyo entramado no se llegaba a construir y, por lo tanto, no había edificio.

Así que se llegó finalmente a la *enseñanza comunicativa de la lengua* que preconiza que la finalidad de la enseñanza de una lengua es la comunicación. Por ello un buen método de enseñanza tiene que priorizar ese objetivo esencial y lograr que el estudiante alcance un nivel de competencia comunicativa adecuada en diferentes situaciones y utilizando las cuatro destrezas.

Y así pasamos de los sistemas basados en el profesor a los sistemas centrados en el alumno. El alumno es el que tiene que hablar y trabajar en clase y tiene que construir su propio aprendizaje con las herramientas que le ofrece su profesor. El error ya no es algo que se deba corregir de inmediato, sino que también sirve para nuestro fin. Como suele pasar en estas cosas, nos fuimos de un extremo a otro y la gramática quedó relegada, o casi oculta, como algo a lo que no se podía ni mencionar para no atemorizar a los estudiantes.

Como profesores debemos tener en cuenta las diferentes teorías didácticas, y las metodologías a las que han dado lugar. Por supuesto que su conocimiento nos ayuda en nuestra tarea. De todas se puede aprender algo, y todas nos pueden ayudar a enseñar. De hecho, las diferentes metodologías no han tenido un desarrollo lineal en el tiempo sino que muchas han convivido y conviven todavía siendo bastante común una utilización ecléctica de todos ellos.

Porque también está claro que las teorías didácticas van con los tiempos y hoy día ni la rigidez ni la inflexibilidad servirían para nada en una sociedad que se caracteriza, afortunadamente, por la tolerancia y la flexibilidad. Incluso la terminología ha cambiado y ya nadie usa una drásticamente una

determinada metodología, sino un enfoque, lo que en inglés se denomina *approach*.

Hoy día las lenguas extranjeras no sólo son obligatorias en todos los sistemas educativos sino que se han convertido en una necesidad laboral y formativa de primer orden. Este factor ha sido determinante también en los cambios de enfoques sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¿A dónde quiero llegar? Pues muy sencillo: a la conclusión de que el campo sigue abierto y, como decía antes, ni se ha llegado ni se llegará a conclusiones cerradas o absolutas. En toda mi experiencia de casi 25 años enseñando una lengua extranjera he practicado ese eclecticismo que mencionaba y casi siempre, la práctica didáctica se caracteriza por la coexistencia de diferentes corrientes metodológicas.

Es innegable, no obstante, que algunas de las conclusiones que se han alcanzado sobre enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos tiempos, son indiscutibles. Mencionaré unas cuantas de estas verdades universales tal y como acuden a mi mente y esto es tanto el producto de mi experiencia docente y mis reflexiones personales, como lo que he aprendido con mis lecturas sobre didáctica o en los muchos cursos a los que he asistido.

Quiero decir que hay estrategias y principios básicos **que sirven**, que dan resultado, que son eficaces y, en definitiva, que nos ayudan en nuestra tarea como profesores.

Puedo mencionar algunos de estos principios básicos y estrategias: *Que la clase debe estar centrada en el alumno, que es el estudiante el que debe trabajar y hablar en la clase de lengua extranjera, que son ellos los que deben aprender, que les tenemos que dar confianza en su aprendizaje, que no se deben corregir ipso-facto todos los errores cometidos por el estudiante cuando habla, que la comunicación fluida entraña el riesgo de la inexactitud gramatical y esto no es un pecado –se puede corregir después– que la enseñanza descontextualizada de una estructura gramatical no sirve para casi nada, que el contexto y la utilización de materiales auténticos confieren realismo a lo que se está haciendo en clase y, por lo tanto, favorece el aprendizaje, que se debe utilizar la lengua objeto de estudio lo máximo posible...*

En fin, una serie de verdades experimentadas cuyos resultados nadie puede negar y cuya puesta en práctica es positiva de inmediato.

Como consecuencia, también el papel del profesor, no sólo del de lenguas extranjeras, ha cambiado. Ya no es el trasmisor de conocimientos que pasa

la clase hablando magistralmente mientras el grupo de estudiantes copia apuntes: el profesor abre caminos, ayuda, y pone a los alumnos en situación de aprender.

Hoy día se citan frases como la de Galileo Galilei “*A nadie se le puede enseñar nada, sólo ayudarlo a descubrirlo dentro de sí mismo*” o la vieja máxima de Confucio “*Si le das a un niño un pez le das alimento para un día, si le enseñas a pescar le das alimento para toda la vida*” que resumen muy bien esta nueva situación y el nuevo “orden dentro del aula”.

Y no sólo en el aula sino que las tendencias generales en educación hablan de la autonomía personal como unos de los objetivos primordiales.

Es en clase de lenguas extranjeras, no obstante, donde los cambios han sido más drásticos.

Y, naturalmente, puesto que todas las vías están abiertas podemos aprovechar lo que sirve, sea de la metodología que sea, adaptándolo a nuestra manera de ser, a la de nuestros grupos y a nuestras necesidades, porque la naturaleza, la edad, los objetivos del grupo al que enseñamos son fundamentales a la hora de adoptar un enfoque u otro.

Aprender una lengua, pongámonos en el caso de los estudiantes ahora, es también una tarea difícil. Y bien lo sabemos nosotros ya que el profesor de lenguas extranjeras se pasa la vida aprendiendo: por una parte aprendiendo y mejorando su dominio de la lengua que enseña, y por otra, aprendiendo a enseñar. Y también enseñando: enseñando la lengua y enseñando a aprender, algo de lo que sería interesante hablar *in extenso* en otra ocasión.

¿Qué hace que un profesor sea bueno en la enseñanza de una lengua extranjera? ¿Se lo han preguntado alguna vez? No todos tenemos las mismas habilidades, ni hablamos la lengua del mismo modo y, a veces, trabajamos en varios sitios y no tenemos el tiempo o los medios necesarios para poner en práctica algunas cosas aunque nos gusten.

Pero intuimos cuando algo no funciona. De hecho creo que todos, si autoevaluamos sinceramente nuestro proceso de enseñanza, sabríamos decir casi siempre qué es lo que falló cuando algo no funcionó en clase.

Tampoco tenemos todos los medios que quisiéramos, ni los alumnos están muy motivados. ¿Puedo todavía ser un buen profesor y no morir en el intento?

Vamos a ver algunas claves, algunas pequeñas ayudas que pueden favorecer nuestra tarea.

1. Nuestros talentos y el dominio de la Lengua

En primer lugar el profesor tiene que conocerse así mismo, conocer sus aptitudes y limitaciones. Hay gente que dibuja muy bien y eso es una ayuda estupenda para la clase, otros quizás cantan, tocan un instrumento musical o son muy buenos actores y quien posea alguna de ellas debe explotarlas y utilizarlas.

La lengua

Obviamente hablar bien español nos ayuda en nuestra tarea como profesor de esta lengua. Pero esto sólo no le convierte a uno automáticamente en un buen profesor. A veces los profesores no nativos pueden entender mejor las dificultades de aprendizaje de sus alumnos que los nativos. Si no es hablante nativo, el secreto está en tener confianza en el español que se utiliza en clase y no sentirse violento si algo no sabe. Los profesores no tienen por qué ser diccionarios. Por lo tanto, lo importante es estar seguro y sentirse bien con el lenguaje que se utiliza. O sea, trabajar en la calidad del lenguaje que se utiliza. Y si uno siente la necesidad de que debería mejorar su español, hay muchos métodos para hacerlo. Y sin complejos.

Es importante utilizar bien nuestros talentos más que intentar aprender los que no tenemos, tarea a veces imposible y descorazonadora como sería mi caso si me empeñara en hacer dibujos, por ejemplo, para mostrar vocabulario o verbos de acción.

2. Técnicas básicas de enseñanza

La voz

Si bien todos no podemos dibujar ni cantar, sí que todos podemos y debemos utilizar las herramientas básicas de nuestra profesión:

La fonación, la voz, la claridad en la exposición son elementos fundamentales en el aula. Una buena actuación con nuestra voz en clase tiene un efecto inmediato en nuestros alumnos, en cómo se comportan y en cómo nos ven. Y no hablo de gritar, sino de hablar para todos, vocalizar bien, asegurarme de que todos me oigan y me entiendan, de entonar correctamente, de captar la atención.

Nuestra voz transmite seguridad, o miedo, alegría o disgusto, disfrute o aburrimiento, fuerza o debilidad.

¿Cómo queremos que nos oigan?

La pizarra

La pizarra es la compañera de trabajo más asidua que tenemos. ¿Cómo la utilizo? ¿Escribo clara y ordenadamente? ¿Escribo recto o torcido? ¿Pueden ver todos los alumnos lo que escribo? ¿Tapo lo que escribo con mi cuerpo? ¿Cómo está la pizarra al final de la clase? ¿Hecha un lío y llena de borrones?

LUNES 10 NOVIEMBRE

TE GUSTA	COCINAR
ME GUSTA	OIR MÚSICA
LE GUSTA	LA FRUTA
TE GUSTAN	LAS FLORES LA MONTAÑA
ME GUSTA	EL CURRY
ME GUSTAN	LOS VIDEOS

NO

NO

Palabras nuevas

~

~

LUNES 10 NOVIEMBRE

TE	GUSTA	COCINAR
ME	GUSTA	OIR MÚSICA
LE	GUSTA	LA FRUTA
TE	GUSTAN	LAS FLORES
ME	GUSTAN	LAS MONTAÑAS
LE	GUSTAN	
ME	GUSTA	EL CURRY
LE	GUSTA	
ME	GUSTAN	LAS MOTOS
LE	GUSTAN	

NO

NO

PALABRAS NUEVAS

LAS MONTAÑAS

EL CURRY

El ambiente del aula

La utilización correcta de los elementos de clase nos ayudará a crear un buen clima en el aula, un buen ambiente. Y hay otros factores que favorecen un buen clima o ambiente en la clase. Por supuesto, si el aula es fea, oscura y nada atractiva no contribuye positivamente y deberemos intentar hacer algo para mejorar su aspecto: posters, flores, tizas de colores etc.

Hay ambientes que favorecen el aprendizaje y en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce relajadamente: la luz, la temperatura todo influye de modo negativo o positivo.

Está demostrado que un buen ambiente escolar, tolerante y relajado dentro de la disciplina necesaria y el orden, es un factor primordial que beneficia el aprendizaje.

Y no me refiero sólo a un clima físico, sino a un ambiente alentador, animador, un ambiente que dé confianza al estudiante. Porque un ambiente frío, inhóspito, de desconfianza o de temor no invita a hablar. Hay teorías incluso que van más allá y nos hablan de que es necesario que se establezca una corriente afectiva y de confianza entre el profesor y sus alumnos para que la trasmisión de conocimientos discurra fluidamente.

¿Puedo hacer yo algo para mejorar este aspecto? ¿Cómo puedo crear este ambiente?

El buen ambiente en clase

Veamos algunos consejos prácticos que podemos aplicar de inmediato, extraído y traducido del libro de Mary Underwood, *Effective Class Management*.

DECALÓGO DE SUGERENCIAS

- Dirigirse a cada estudiante por su nombre.
- Tratar a los estudiantes con amabilidad y respeto. Exigirlo también para nosotros.
- No mostrar los favoritismos
- Planificar bien las tareas de clase.
- Decir a los estudiantes cuales son los objetivos de esa clase, lo que se va a hacer en ella y lo que se espera de ellos.
- Procurar que todos participen, evitando los monopolios de algunos.

- Dar oportunidad para que los alumnos se comuniquen entre sí (A-A) y no sólo alumno – profesor (A-P).
- Ser claros en nuestros mensajes, decir lo que realmente queremos decir.
- Hacer siempre lo que dijimos que haríamos. Cumplir nuestra palabra.
- Ser coherentes en nuestro trato con los alumnos. No aceptar lo que hemos dicho que es inaceptable. Que las reglas del juego estén claras.

Utilización del Español en clase

Debemos asegurarnos de que el español, o la lengua que estamos enseñando, sea la lengua de comunicación en el aula, la lengua vehicular desde el primer curso.

En primer lugar, como profesores la debemos utilizar como la lengua normal de comunicación en el aula, desde el primer momento. Y es importante que esto quede claro desde el principio. El aula nos da oportunidades de conversar en la lengua que estamos enseñando.

Y como decía antes, olvidémonos de corregirlo todo en ese estadio inicial. Las pequeñas órdenes, ej. “*abrid el libro*”, las preguntas rutinarias, e.g. “*Estás bien?*” todo puede y debe ser en español. No importa que la respuesta sea “mi, bien”. Recordemos también mis palabras del principio: no interrumpamos a los alumnos continuamente, para ellos, como para nosotros si nos lo hicieran resulta descorazonador y nada gratificante.

Por supuesto que deberemos inducir la utilización del español, y no sólo con nuestro ejemplo, sino con técnicas. Hay que mostrar lo que queremos que digan en español y enseñarlo al principio, simplemente como fórmulas y frases hechas:

Perdona, Lo siento, ¿qué hora es?, por favor, ¿De quién es esto? Abrid el libro, ¿Tienes el cuaderno ¿hace frío, hace calor, para mañana, lo siento, no entiendo etc.

Es importante valorar el esfuerzo de los estudiantes con frases de refuerzo positivo que, además, aprenderán enseguida:

Estupendo, qué bien, es cierto, eso está muy bien, etc.

El aula, la disposición de sus elementos

Hemos hablado antes del clima del aula, del ambiente favorecedor o impulsor del aprendizaje.

Hablaré ahora del aula físicamente. Si se tiene la suerte de tener un aula propia, un aula materia donde poder guardar los materiales de clase y donde poder crear ese ambiente, tendremos mucho hecho. Incluso si no disponemos de un aula propia para nuestra asignatura debemos intentar que la disposición favorezca el aprendizaje.

La disposición de las mesas, por ejemplo, es fundamental y es el punto que voy a tratar ahora.

La disposición tradicional del aula con mesas de alumnos en filas mirando hacia la pizarra y al profesor rara vez da buenos resultados en la enseñanza de lenguas.

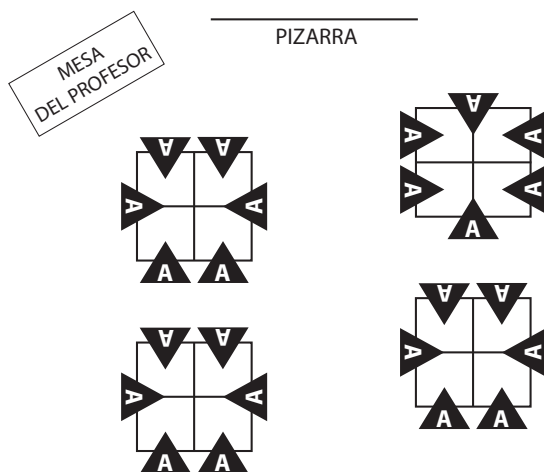
Por dos motivos fundamentales:

- los estudiantes no se ven las caras entre sí, sólo las espaldas. El no ver la boca o los gestos cuando una persona habla dificulta la audición y, en consecuencia, la comprensión.
- Esta disposición impide la realización de actividades de aprendizaje que son inseparables de la enseñanza comunicativa: trabajo en parejas, trabajo en grupos, escenificaciones.

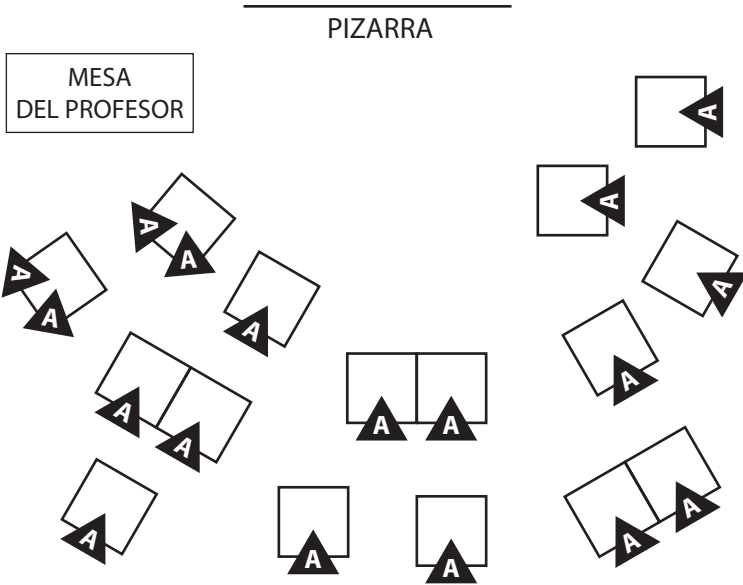
No creo que hoy día ningún centro de enseñanza se oponga a la reorganización del mobiliario del aula.

Mostraré algunos ejemplos de disposición de mobiliario apropiado para distintas actividades.

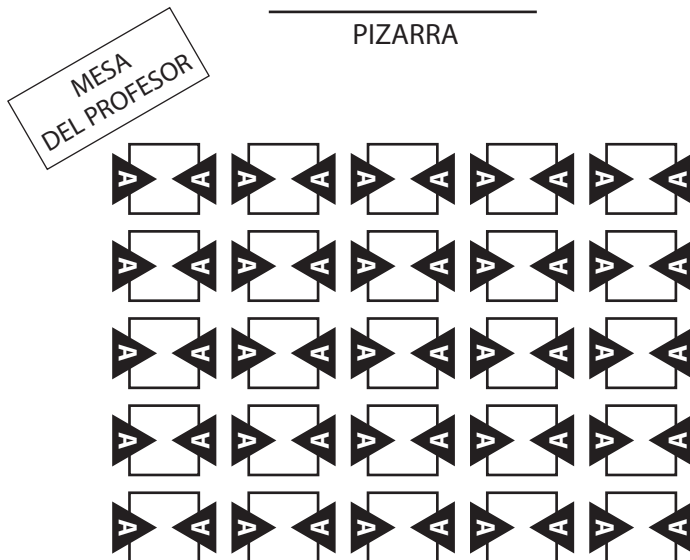
Modelo 1 – Trabajo en grupo



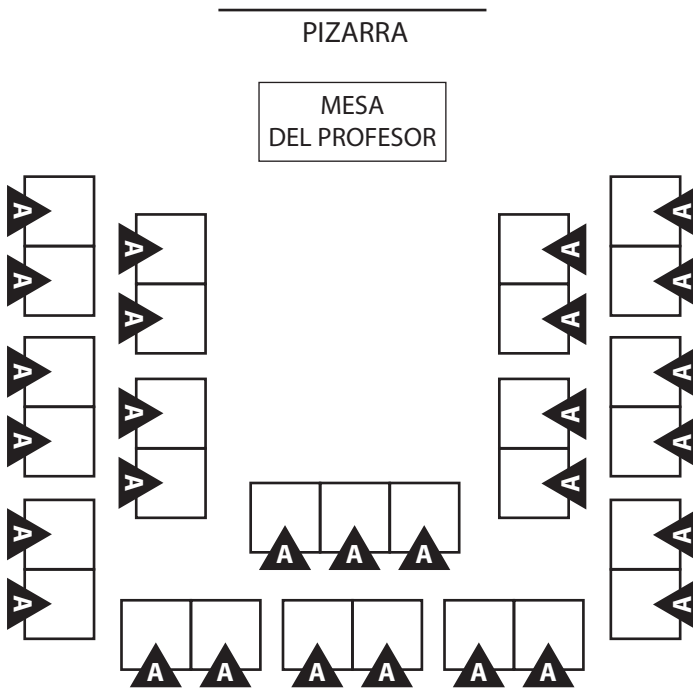
Modelo 2



Modelo 3 – Trabajo en parejas



Modelo 4



Planificar la clase

Muchos profesores pasan largo rato preparando sus clases detalladamente. La experiencia demuestra que ésta es una tarea fundamental en el trabajo de un buen docente. No planificar las clases sería poco profesional y, además, ineficiente.

Los guiones para clase, si están bien hechos, no sólo no dan trabajo sino que son una ayuda excelente.

A los profesores con todavía poca experiencia en enseñar, una buena planificación de clase les resulta útil y es un buen elemento en el que apoyarse.

Modelos de hojas de planificación de clases:

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

GRUPO

FECHA

DURACIÓN

OBJETIVO GENERAL

ACTIVIDAD	MATERIALES Y MEDIOS	TIEMPO	DESTREZAS QUE SE PRACTICAN	PROBLEMAS PREVISTOS

TAREAS PARA CASA

EVALUACIÓN

UNIDAD DIDÁCTICA

GRUPO

OBJETIVOS

VOCABULAIO

MEDIOS

MATERIALES

ANTES DE LA CLASE

TIEMPO

MÉTODO

DEBERES / TAREAS PARA CASA

COMENTARIO

PLANIFICACIÓN DE LA CLASE

GRUPO

FECHA

OBJETIVOS

- Funcionales
- Estructurales
- Fonológicos
- Destrezas

VOCABULAIO

MATERIALES

MEDIOS

TAREAS PARA CASA

EVALUACIÓN DEL PROCEDIMIENTO

Por supuesto uno puede hacer su propio cuadro de planificación de clase, que se adapte más a su manera de ser o que identifique las áreas del trabajo que más le interesen.

Escribir comentarios tras cada lección es un buen hábito. Si se han preparado materiales para esa clase, propios o extraídos de algún sitio, también resultará útil guardarlos con las hojas de planificación.

Enseñar a aprender (P) Aprender a aprender (A)

Mi comentario final sobre la organización de clase será sobre los alumnos, que en definitiva son los destinatarios de nuestro trabajo. Hoy día se habla mucho del autoaprendizaje y de cómo los alumnos deben aprender a aprender, sobre lo que hay teorías muy interesantes. Porque el profesor necesita al alumno para que su tarea se vea recompensada. Cuántas veces hemos dicho *“Pero si con lo que yo trabajo deberían saber muchísimo”*.

Nuestra profesión es totalmente biunívoca, como la trasmisión de la palabra, que tiene emisor y receptor. Y hace falta la participación de ambos para que nuestro trabajo tenga éxito. ¡Si un extremo no funciona, la trasmisión no se produce!

En las antiguas teorías didácticas como hemos visto, el alumno era más bien un sujeto pasivo y que raramente reflexiona sobre lo que ha hecho en clase, sobre lo que ha aprendido. De hecho, muchos alumnos no vuelven a ver algunas cosas hasta que tienen que estudiar para un examen... lo cual constituye un error de primer grado. Está demostrado cuánto puede ayudar en su aprendizaje una pequeña reflexión al finalizar la clase.

Del mismo modo que hemos hecho fichas para el profesor, podemos ofrecer fichas al alumno en un formato fácil que puedan trasladar a su cuaderno. Algunos libros de texto ya las incluyen y resultan muy útiles. Si el libro de texto no las incluye, las pueden copiar en su cuaderno o se las podemos dar al acabar una unidad didáctica o después de una actividad.

Y tienen dos ventajas: el alumno es consciente de su proceso de aprendizaje al tiempo que “revisa” la lección, utilizando la terminología clásica.

Modelo de hojas para la reflexión sobre el aprendizaje:

<p style="text-align: center;">AUTOSPREDIZAJE</p> <p style="text-align: center;">Mi reflexión sobre la clase de ELE</p>
<p>FECHA</p> <p>LUGAR</p>
<p>LO QUE APRENDÍ HOY</p> <ul style="list-style-type: none">- Gramática- Construcciones- Palabras nuevas- Expresiones- Pronunciación
<p>DIFICULTADES</p>

Bibliografía

Mary Underwood, *Effective Class Management*, Longman 1987

Malero Abadía Pilar, *Métodos y enfoques de la enseñanza/aprendizaje de ELE*, EDELSA 2000

Ellis y Siclair, *Learnig to learn English*, Cambridge University Press 1989

Norman, Levith y Hedenquist, *Communicative Ideas*, L.T.P. 1999

SACANDO COLORES AL ESPAÑOL

Bohdan Ulašin

1. COLORES

Desde tiempos remotos los colores despiertan ciertas asociaciones y cualidades en los seres humanos. Algunas son evidentes, lógicas, las encontramos en muchas culturas dispersas por todos los continentes (p.ej.: *negro* - noche, suciedad; *blanco* - día, limpieza). Algunas resultan menos transparentes, sin embargo se guían por cierta lógica interna que han revelado o todavía van descubriendo las disciplinas como etnología o antropología. Los lingüistas en la mayoría de los casos solamente ofrecemos la descripción de los sentidos de las palabras-signos lingüísticos de los colores, su uso, locuciones donde aparece la palabra tratada, etc. Pocas veces nos hacemos la pregunta ¿por qué? El objetivo principal de este artículo ha sido esbozar las respuestas a las preguntas que van un poco más allá de lo que tradicionalmente es el campo de investigación lingüística. Las preguntas son, ¿cuáles son los factores extralingüísticos que han condicionado la generación de los significados de las palabras que representan los colores? Y, ¿cómo se diferencia la percepción del color en cuestión en eslovaco y en español?

El ojo humano puede registrar tan sólo la luz cuya longitud de onda tiene de 380 a 760 nanómetros. No obstante nuestro ojo puede distinguir hasta entre 160 matices de colores. Los científicos han revelado que no percibimos la luz monocromática, ésta debe fragmentarse al pasar por el prisma o sea por algo que descomponga la luz monocromática en los tres colores básicos: rojo, verde y azul. Y el blanco los contiene todos. Así también la luz solar, que es policromática, puede descomponerse en colores-componentes. En este artículo hemos tratado solamente los colores principales del espectro solar: rojo, anaranjado, amarillo, verde, azul, añil y violeta, más los dos básicos colores acromáticos el blanco y el negro.

2. BLANCO

2.1 Blanco, en la física color de la luz solar, no descompuesto en los colores del espectro. Asocia la luz, el aire, la pureza de ahí también la inocencia, la virginidad, la virtud. *Biela duša* (alma blanca) en el folklore eslovaco es el alma de un hombre inocente o de un recién nacido después de morir.

El color *blanco* representa las veraces intenciones de los que enarbolan la bandera blanca, la bandera de los que capitulan o vienen de paz. En muchas culturas *el blanco* simboliza el elemento del aire, junto con el negro representan la eterna dualidad (el yin y el yang chino), la noche y el día, en el cristianismo es el color de la fe, de lo inocente y puro. Los aristócratas malayos tienen sangre blanca, las novias van de blanco a la boda, tal vez el color represente la pureza y la virginidad, símbolos ya mencionados, de la novia. Según el filósofo Filón de Alejandría *blanco* es el color de la tierra, en África simboliza la muerte y entre los antiguos griegos, romanos y en el Oriente (China, India, etc.) la pena y el luto. Así también se vestían de blanco las mujeres eslovacas en algunas regiones durante el luto, la cuaresma y el adviento. En Europa una figura blanca representa a un fantasma, espanto de ultratumba, un espectro (dado que ya no tiene el cuerpo físico, la materia representada por el color negro, véase Capítulo 3.1.). En Eslovaquia siguen vivas muchas leyendas de damas blancas, fantasmas de las damas nobles, las antiguas dueñas de un castillo o palacio. En los documentos etnográficos eslovacos podemos leer que el vestido blanco, caballo blanco o el enlucido blanco visto en el sueño simboliza un presagio de muerte.

2.2.1 Del punto de vista lingüístico, *biely* en español es blanco o cándido, aunque hay que decir que el primero se utiliza mucho más para referirse al color. Es de origen germánico, *blank* significaba brillante, reluciente. Es una palabra indoeuropea de la misma raíz que la palabra eslovaca *biely* ‘blanco’ o *blyštat’ sa* ‘brillar, resplandecer’. Todas estas palabras son de la raíz indoeuropea **bhel-* ‘blanco, claro, luminoso’. Por primera vez está documentado su uso en castellano en el año 1140.

2.2.2 Los españoles comparan el color blanco a muchos objetos y fenómenos con los que asociamos este color. Por ejemplo, *blanco como el jazmín/la leche/la nieve/la pared/un mármol/la pared/más blanco que el papel/blanco como si fuera de yeso/más blanco que un difunto/un cadáver*, en Cuba también podríamos decir *blanco como un coco* dada la realidad extralingüística diferente. Los eslovacos también expresamos la blancura de algo mediante comparaciones adecuadas, por ejemplo *biely ako (čerstvo napadnutý) sneh* ‘blanco como la nieve (recién caída)’, *ako lalia* ‘como el lirio’, *ako srieň* ‘como la escarcha’, *ako krieda* ‘como la tiza/creta’, *ako mlieko* ‘como la leche’, *ako stena* ‘como la pared’, *ako papier* ‘como el papel’, *ako smrt’* ‘más pálido que la muerte’.

2.2.3 La primera acepción del adjetivo *blanco* en español es idéntica a la eslovaca. Designa el color más claro, el color de la nieve o de la leche.

También la segunda acepción la comparten las dos lenguas, señala objetos transparentes, pálidos o los que tienen el color más claro que otros de su especie. Así que tenemos *vino blanco* ‘biele víno’, *pan blanco* ‘biely chlieb’, *carne blanca* ‘biele mäso’, o sea carne de algunas aves. Aquí pertenece también la denominación de una de las razas humanas – *la raza blanca* ‘biela rasa/biele plemeno’ la que, claro, no es blanca según la primera acepción de la palabra sino que es menos oscura que las demás razas.

El color *blanco* también significa algo vacío, omitido, no rellenado. *El blanco* es también un hueco, cheque en blanco es un cheque vacío. En eslovaco utilizamos la palabra italiana para blanco – *bianko šek* (it. *bianco*). También es un intermedio en una representación teatral (se trata del mismo concepto de vacío, hueco) y en el argot español, el que *está blanco* ‘está sin antecedentes penales’ (tiene vacía la ficha policial, no aparece ningún dato), en eslovaco en este caso decimos que la persona *je čistý* ‘está limpia’. En la germanía del siglo de oro significaba que la persona era inocente. También si el español no puede acordarse de algo, tiene vacío en la memoria, no le viene ninguna idea a la mente, dice que *se ha quedado en blanco* o incluso lo dice en latín *quedarse in albis*.

El blanco es además el color de limpieza, inocencia, inmaculación, el estado de pureza. Por ende *la magia blanca* (‘biela mágia’) es la buena, bienintencionada y el dinero *se blanquea* para convertirse en dinero de curso legal, en eslovaco *prať špinavé peniaze* (lavar el dinero sucio).

Tanto el eslovaco como el español *se ponen* o *quedan blancos/pálidos de susto* ‘bledý od strachu’.

También para expresar el contraste, el español utiliza la locución *ser un mirlo blanco* ‘ser una persona excepcional’. En nuestro idioma será *biela vrana* (corneja blanca) pero la idea de poner dos colores contrarios es la misma. En eslovaco *biely* tiene un significado que *el blanco* español desconoce. Podemos decir de alguien que *má biele vlasy*, *bielu bradu* los españoles usarían la palabra *cano*, *canoso* (*tener la barba cana*). Es lógico ya que esta palabra latina *cano* significa blanco o gris.

Y al revés, la acepción cobarde, que tiene *el blanco* español, no existe en eslovaco.

2.2.4 Y ahora una prueba de que el blanco puede ser negro y vice versa. Cuando el eslovaco ha acertado, *trafil do čierneho* (ha dado en el negro) mientras que los españoles *dan en el blanco* y el significado es el mismo. Vamos a mencionar algunos de los falsos amigos más conocidos. Por ejemplo *biela káva* es ‘café con leche’ y no café blanca, *biela sobota* es ‘el Sábado Santo’ y por otro lado *la ropa blanca* no se dice *biela bielizeň* sino *spodná bielizeň* (ropa interior) y *postelná bielizeň* (ropa de cama), si a un español *le salió algo en blanca* a nosotros (nos salió en pálida) *dopadli sme bledo*. *Pasar la noche en blanco* se dijo como escribe Joaquín Batús (Iribarren, 2000, p. 45): “con relación a lo que solían pasar en los que aspiraban a entrar en ciertas órdenes de caballería. El día antes de ser armados caballeros solían hacer la vela de las armas que habían de servir al efecto, revestidos por lo común de una túnica blanca, como los neófitos de la Iglesia, símbolo de la pureza de que debían estar adornados; pues los más tomaban un baño y habían a más cumplido con el Sacramento de la penitencia, para estar limpios y purificados de cuerpo y alma al recibir la Orden de la Caballería“. En eslovaco sólo decimos *ani oka nezažmúriť* (no pegar ojo).

2.2.5 El sustantivo blanco significa ya mencionado hueco, blancura, miembro de la raza blanca, blanco del ojo, blanco o claro del huevo, objeto, finalidad, disco (*dar en el blanco*, *ser el blanco de todas las miradas*), lo que los eslovacos decimos con palabras derivadas de la misma raíz *biely* ‘blanco’ pero le añadimos sufijos diferentes: *beloba*, *beloch*, *belmo*, *bielko*. En la forma femenina *la blanca*, descubrimos una moneda antigua de escasísimo valor, en tiempo de Felipe II valió la mitad de un maravedí. de ahí procede la locución *estar sin blanca* ‘no tener ni un duro’, pero antes, según dicen algunos, la blanca era moneda de plata por eso se le llama la blanca. Y también la nota en música, notada con un círculo no relleno, vacío, por ende blanco. También tenemos una negra (véase Capítulo 3.2.5). Sencillamente dicho tanto en la lengua como en la vida hay que *saber distinguir lo blanco de lo negro*.

3. NEGRO

3.1 El color que absorbe toda la luz. En muchas culturas se asocia con el elemento de la tierra (*leží v čiernej zemi* – yace en la tierra negra ‘está enterrado’), evoca las tinieblas, la oscuridad, la noche, pero también el vacío, la nada como el color blanco, *los extremos se tocan*. En África el dolor y el misterio, en Egipto y en Europa el luto y el nacimiento en el otro mundo. En

el Cristianismo representa la muerte y la humildad. Si alguien importante muere, suele izarse la bandera negra. La bandera negra es también la bandera pirata, la bandera de los malditos, los que tienen el alma negra. En el folklore eslovaco, aparte de tristeza y desesperación, evoca también la dignidad y el carácter solemne. La misma impresión nos da la sotana negra del cura. También era el color de los demonios de la muerte (*gato negro* o *gallo negro* eran según la Iglesia los sirvientes del diablo y de los que dominaban las “malas” fuerzas precristianas, paganas), el símbolo del mal, de la vejez – en varias regiones eslovacas el traje tradicional de color negro está reservado tan sólo a las ancianas, a las abuelitas.

3.2.1 *Negro* proviene de la palabra latina *nīger* con la que se denominaban los negros de África. Es de origen incierto, algunos piensan que es una huella del substrato celta. Por primera vez aparece en castellano en 1140 en el famoso Cantar del Mío Cid. Existen también otras palabras para referirse a la calidad representada por el adjetivo negro. *Oscuro* del latín *obscurus* del mismo significado. Si el caballo es negro se le puede llamar *moro*, esta palabra proviene del latín *maurus* que designaba a los habitantes del África del Norte. El español tiene derivada de ella otra palabra *moreno*, ésta se refiere a la piel y al cabello. En cuanto a la etimología de la palabra eslovaca *čierny*, hay varias teorías. Unos la derivan de la supuesta raíz europea **ker-* ‘oscuro’.

3.2.2 Si un español quiere expresar lo negro se sirve de diferentes comparaciones. Por ejemplo *más negro que el ébano/que el carbón/que el hollín/que el tizón/que la pez/que el azabache/que el betún/que la tinta/que una hormiga/que un grajo/que la mora/que la muerte//que la endrina/que la olla de un guarda/negro como boca de lobo* o *más negro que el alma de Judas*. En eslovaco también decimos *čierny ako eben* ‘ébano’, *ako smola* ‘la pez’, *ako noc* ‘la noche’, *žúžol*, *uhol* ‘carbón’, *havran* ‘cuervo’, *kavka* ‘chova’, *kominár* ‘limpiachimeneas’, *cigán* ‘gitano’, *čert* ‘diablo’, *čertova duša* ‘alma del diablo’. Como se ve, la negrura no se subraya tan sólo con objetos de color negro sino también con objetos que corresponden a los demás significados de la palabra *negro*.

3.2.3 En cuanto al significado las seis primeras acepciones existen en las dos lenguas, la primera es el color de carbón, de hollín, el polo opuesto del blanco.

La segunda da el nombre a algo oscuro, menos blanco o lo contrario a lo claro: *cerveza negra u oscura* ‘čierne o tmavé pivo’, *pan negro* ‘čierny chlieb’ o *la raza negra* ‘čierna rasa/čierne plemeno’.

La tercera acepción adopta un valor simbólico, negro es un sinónimo de palabras como sombrío, macabro, tétrico, triste, desafortunado, calamitoso, trágico, desgraciado, vil, bajo, nefasto, malo. *La magia negra* son hechizos malvados, *denigrar* es lo mismo que ‘*očierniť*’, *la lista negra* es ‘*čierna listina*’ aunque escrita en el papel más blanco que haya. Si el español dice que *tiene la negra* ‘tiene mala suerte’. Y *la oveja negra de la familia* tiene su equivalente en *čierna ovca rodiny*, *čierne svedomie* (conciencia negra) ‘conciencia mala’, *el humor negro* es el que se aplica a una situación trágica. Es el color del mal, del diablo como lo confirman las locuciones *misa negra* que es un misa rezada al diablo. Aquí también podríamos incluir el significado de melancólico, pesimista. Tanto nosotros como los españoles, si las cosas van mal, *lo vemos* o *lo pintamos todo negro* ‘*vidíme všetko v čiernych farbách*’. De vez en cuando *tenemos una mañana negra*. Por cierto, melancólico viene de la palabra griega *melancholía* ‘teniendo la bilis negra’ ya que los antiguos creían que la melancolía la causa la bilis negra.

La cuarta acepción significa ilegal, ilícito, prohibido, vedado, secreto. *Mercado negro* es ‘*čierny trh*’, *trabajo negro* ‘*práca načierno*’. Quizá porque estas actividades siempre se hayan desarrollado sobre todo por la noche. Sin embargo el español opara referirse a esta acepción utilizaría más bien la palabra clandestino, por otra parte en eslovaco suele aparecer *čierny* ‘negro’. *El comercio clandestino* es ‘*čierny obchod*’, *la emisora clandestina* o *pirata* es ‘*čierna vysielacka*’. O al revés, en la locución *dinero negro* el español sigue fiel al color *negro* mientras que el eslovaco dio preferencia a la palabra sucio – *špinavé peniaze*.

Las dos últimas acepciones comunes de *negro* y *čierny* son: bronceado y sucio, o sea muy oscuro por la suciedad (*esta pared está negra*, *el negro de la uña*) o por el humo ‘tostado’. *Čierny riad* (la vajilla/loza negra), ‘la vajilla tiznada que se ahorna’.

En español *negro* tiene también el significado de ultravioleta. Se puede decir la luz ultravioleta pero también *la luz negra* (ultrafialové žiarenie). Tampoco utilizamos esta palabra con valor intensificador: *un frío negro* ‘un frío terrible’ o con sentido enojado (*me pone negro* que no me escuches).

Y en eslovaco tenemos la acepción ‘sin nieve’. *Čierne Vianoce* (Navidad negra), es la Navidad sin el cubierto blanco, sin nieve.

3.2.4 Entre otras palabras y locuciones que no son idénticas podemos mencionar la palabra polizón, derivado del verbo polir que significa robar en el argot mientras que en eslovaco decimos *čierny pasažier* (pasajero negro)

empleando la acepción clandestino, ilegal de la palabra *čierny*. El café solo, es decir sin leche es *čierna káva* (café negro), en el fondo es lo mismo, el café es sin leche, es decir sin el color blanco. La tos ferina es *čierny kašeľ* (tos negra). *El negro animal* es nuestro *živočišne uhlie* (carbón animal), *pasarlas negras* ‘pasarlo muy mal, pasar por una situación muy difícil’, en eslovaco el diablo no es tan negro (en español feo) como lo pintan (*ani čert nie je taký čierny, ako ho maľujú*).

3.2.5 Como sustantivo *el negro* significa: la persona que pertenece a la raza negra, después una persona que pone su trabajo intelectual por dinero a nombre de otra persona, en el argot español significa genitales femeninos, en Hispanoamérica es tratamiento cariñoso entre esposos, novios, amigos y en Paraguay es un cigarrillo de tabaco negro. En eslovaco *čierny* o *ten čierny* también significa ‘el diablo’. *La negra* significa ya mencionada mala suerte, la mujer de raza negra, en música la nota que tiene de duración la mitad de una blanca. Ahora vamos a pasar a los colores del arco iris porque tampoco en la lengua *todo es blanco y negro*.

4. ROJO

4.1 *El rojo* es el color de sangre y ésta es el símbolo de la vida, de la fuerza vital, del fuego en cuanto a los elementos, de emociones que nos calientan, del corazón, del sol. No es por casualidad que las mujeres se maquillen y se ponen el color rojo en la cara para atraer con su energía y vitalidad a los hombres y tampoco es casualidad que en ruso rojo se dice *krásnyj* y proviene de la palabra *krasá* ‘belleza’. En Cristianismo simboliza el amor (Eros, Ágape o Filia), pero es también el color de la pasión y de los mártires (de su sangre). En Eslovaquia se utilizaba y sigue utilizando como un color protector contra la magia negra ya que potencia la fuerza vital y hasta hoy día algunas madres siempre ponen una cinta pequeña de color rojo al coche de niño. También en África rojo es el color de la vida. Si esta enorme energía vital se convierte en destructiva, el rojo color sangre pasa a ser el color de Marte, el dios de la guerra, y el hierro, que se encuentra en el hemoglobina y le da el color rojo a la sangre, es a la vez uno de los atributos de Marte, el hierro es su metal, del que se hacían armas y a hierro y sangre se conquistaban territorios. ¿No será por eso que las banderas revolucionarias suelen ser rojas...? Es así desde la revolución francesa del año 1848.

4.2.1 La palabra *rojo* proviene del latín *russeus* ‘rojo’. Aparece en el siglo XV en castellano. La palabra eslovaca *červený* proviene de *červ* ‘gusano’, ya que de una especie de gusanos se extraía el colorante, la misma motivación está detrás de la palabra francesa *vermeille* ‘rojo, encarnado’ que proviene del latín *vermiculus* ‘gusano’.

4.2.2 Abundan comparaciones con el rojo en las dos lenguas. Se puede decir *rojo/encarnado/colorado como una amapola//una fresa/un ají/un cangrejo (cocido)/un pavo/una cereza/un clavel/una grosella/una manzana/una sandía/una pimienta//una guinda/un tomate*, etc. La mayoría de los iconos de modelo que acabamos de mencionar se usa también en eslovaco, *červený ako pivónia* ‘peonía’, *ako ruža* ‘rosa’, *ako oheň* ‘fuego’ *ako cvikla* ‘remolacha’, etc.

4.2.3 En cuanto a los significados empezamos con los que compartimos el español y el eslovaco. Primero, *rojo* es el color de la sangre o de amapolas. Segundo es el color de izquierdas, socialistas, comunistas por ser el color de la revolución proletaria.

Sigue la acepción de rubio, pelirrojo. La palabra rubio proviene del latín *rūbēus* ‘rojo’.

Números rojos es el saldo negativo en la cuenta.

Hemos dicho que el rojo es el color de las emociones como lo demuestran las locuciones *estar al rojo vivo*, *estar rojo de cólera*, los eslovacos utilizaríamos palabras que están derivados del fuego (*rozohnený od hnevu*, *rozpálený*) lo que no se opone a los frasemas españoles ya que el color del fuego es rojo. *Ponerse rojo* o *colorado* se dice de la misma manera en eslovaco (*očervienieť od hanby*).

4.2.4. El falso amigo más conocido entre el eslovaco y el español es el caso del *vino tinto* que en eslovaco es *červené víno* y (vino rojo). Además en el argot español de delincuencia encontramos la expresión *estar rojo* y significa ‘estar en busca y captura’, en la ficha policial el rojo mantiene el papel del color de Marte, el dios más temido, se señala con el color llamativo y de peligro en color rojo, que uno se encuentra en busca y captura. El color rojo con este mismo sentido de peligro vemos todos los días en los semáforos.

4.2.5 Como sustantivo *el rojo* es el color, un pintalabios, un comunista o socialista o izquierdista.

5. AZUL

5.1 El color del cielo y lo sagrado, de la sabiduría que proviene de las altas esferas de nuestro universo, en otras palabras del cielo. Algunos etimólogos piensan que la palabra *modrý* ‘azul’ y *múdry* ‘sabio’ derivan de la misma palabra que abarcaba los dos significados.

5.2.1 La palabra azul aparece en español por primera vez en el año 944 en las glosas emilianenses, del monasterio San Millán. Es una palabra del árabe vulgar **lāzurd*, variante de la palabra *lāzawárd* ‘azurita’, al árabe llegó del persa. Azurita es una piedra semipreciosa de color azul celeste, pues el color azul tiene su nombre en español según una piedra. En eslovaco podemos decir o *modrý* o *belasý*. La palabra *modrý*, aunque hemos presentado una de las posibles etimologías, es de origen desconocido. Y *belasý* ‘azul celeste’ tiene el mismo origen que las palabra *biely*, ‘blanco, claro’. También algunas tribus amerindias tenían una sola palabra para los dos colores y de la misma raíz germánica derivaron las palabras alemanas *blank* ‘brillante’ y *blau* ‘azul’.

5.2.2 Los eslovacos comparamos el color azul al cielo *modrý ako nebo*, al nomeolvides *modrý ako nezábudka*, al aciano *modrý ako nevädza*. Los españoles no comparan sino que lo especifican y así obtienen diferentes matices. Tienen *el azul celeste o azul cielo, azul cobalto, azul marino, azul profundo o azul oscuro, azul turquesa/azul turquí, azul calipso o azul acero*.

5.2.3 Tanto en el eslovaco como en el español el significado principal de las palabras *azul* y *modrý* es el color del cielo o del mar, el quinto color en el espectro del arco iris.

Otras acepciones adquieren sentidos figurados como por ejemplo *sangre azul* ‘*modrá krv*’. Fue la lengua española la que enriqueció a otras lenguas europeas en esta locución Y, ¿por qué azul? Existen dos teorías, una dice que (Iribarren, 2000, p. 338): “*la regla general es que las personas de linaje ilustre por las riquezas que gozan, por la clase de vida que hacen y por otras razones de casta que entran bajo el dominio de la fisiología, son pálidos y de cutis tan transparente que permite ver y notar fácilmente el color azulado de sus venas*”. Y la segunda dice (ibid.): “*que tienen sangre azul los individuos de la alta nobleza para zaherir la vanidad de aquellos que no quieren tener ninguna cosa común con los hombres plebeyos, aunque por necesidad hayan de participar de muchas de ellas, como la de tener la sangre roja*”.

Otra locución donde aparece este color son *los cascos azules*, los soldados de la ONU ‘modré prilby’. El color azul es el color representante de la Organización, la bandera de la ONU es azul.

5.2.4 En cuanto a los falsos amigos, en eslovaco tenemos *modrá armáda* (ejército azul), son los ferroviarios. Aquí su nombre proviene del uniforme azul que llevan, nosotros prometemos *modré z neba* (el azul del cielo) y los españoles el oro y el moro. Tela cianotipio es *modrotlač* (estampación azul) donde la primera parte de la palabra española proviene del griego *kýanos* ‘azul’, además los eslovacos *zmodrieme* (nos ponemos azules) cuando nos ahogamos y la sangre se nos agolpa en la cabeza, luego cuando tenemos frío o cuando tenemos el cuerpo acardenalado, cuando nos pegan. Por otra parte las españolas tienen su *príncipe azul*, las eslovacas su *princ na bielom koni* (príncipe al caballo blanco).

5.2.5 El sustantivo azul aparte de las acepciones evidentes significa un policía en Méjico, también motivado por el color del uniforme. Azul como símbolo de sabiduría y el cielo es muchas veces nuestro objetivo. Pero conseguirlo no es tan fácil, y *el que quiere azul celeste, que le cueste*.

6. VERDE

6.1 En casi todo el mundo el color verde es el color de la vida, del crecimiento, de la salud, juventud, primavera. Es el color del elemento de agua, y de veras, si no tomamos en cuenta el reflejo del cielo azul, el agua es de color verdezuelo dado que las orillas de ríos y lagos están siempre bordeados de árboles (salvo las excepciones causadas por el factor humano) y en todos los lugares donde aparece el agua, el desierto se convierte en muy poco tiempo en un paraíso verde. También según Filón de Alejandría el verde es el color de agua. En el cristianismo este color expresa la esperanza. Y no sólo en el cristianismo, es el color de la nueva vida y una señal de que la tierra se despertó después del invierno y nos volverá a dar sus frutos. El vástago verde debe estar presente en los rituales precristianos que se han conservado en Eslovaquia hasta hoy día, por ejemplo en la fiesta de la llegada de primavera, en la boda donde la corona verde de la novia simboliza la vida, la fertilidad. El verde es también el color del islám, de la dinastía de Mahoma como lo confirman las banderas de países musulmanes.

6.2.1 Esta palabra apareció en castellano por primera vez en 1019, proviene de la palabra latina *viridis* que significaba vigoroso, vivo, joven. Queda claro

entonces que en esta palabra latina yacen también los demás significados, en latín *viridis* significaba también fresco, adolescente, juvenil, sano.

6.2.2 Como era el caso del azul, tampoco el verde genera comparaciones. Se precisa. Entonces los españoles difieren entre *verde botella*, *verde gris*, *verde musgo*, *verde esmeralda*, *verde oceánico* o *verde mar*, *verde oliva*.

6.2.3 Las primeras acepciones son idénticas, la primera es el color como tal, verde – el color de hierba fresca, follaje, de esmeralda.

La segunda, *estar verde* quiere decir fresco, húmedo, vivo, lo contrario al seco, (*leña verde*).

La tercera se aplica por oposición a maduro (estas peras *están verdes*), en el sentido figurado, sin experiencia, poco preparado (es muy joven y *está aun verde*), en eslovaco decimos *zelenáč* (el sufijo *-áč* expresa la presencia de la cosa designada: *zelený*) o puede ser una cosa poco perfeccionada (una teoría que *está aun verde*).

Luego lugares de parques y jardines que no están destinados a edificar, las llamadas *zonas verdes*.

En español también tropezamos con acepciones que no encontramos en eslovaco como indecente, lascivo, erótico, obsceno, por ejemplo *un chiste verde*, *un viejo verde*, Como dice Covarrubias (ibid., p. 270) verde: “*es el color de hierba y plantas cuando están en su vigor y estar verde significaba no dejar la lozanía de mozo, habiendo entrado en edad, sólo después como dice Fernando Lázaro se aplicó a quienes prolongaban sus hábitos galantes fuera de lo tolerable por su edad o su estado*”.

Estar verde es también una expresión argótica para quien tiene antecedentes penales.

Y sólo en eslovaco tenemos un significado relacionado con el ejército dado el uniforme de los soldados, por ejemplo *zelené mozgy* (cerebros verdes) son los oficiales que están deformados por ser soldados profesionales.

6.2.4 El eslovaco *se pone verde* cuando se siente mal, el español suele *estar verde de celos*. Si el español *le pone verde a alguien*, le critica, habla mal de una persona.

6.2.5 El sustantivo *el verde* significa, aparte del color, una organización o partido ecologista (*los verdes*), en eslovaco es lo mismo, *zelení*. *El verde* es (o era hasta la introducción del euro) también una palabra coloquial para el billete de mil pesetas. También significa la hierba del campo (nos sentamos en *el verde*). En Hispanoamérica significa además plátano inmaduro, verde

y mate. La palabra *verdura* y su equivalente eslovaco *zelenina* son otro de muchos testimonios de muy estrecha relación entre las plantas y el color verde, lo que no se puede decir de los animales, que los animales verdes *son más raros que un perro verde*.

7. AMARILLO

7.1 El color del sol, de oro, de miel, trigo, en el simbolismo cristiano significa el sacramento, la divinidad, pero también traición, era el color de Judas y de los judíos, de ahí provienen los símbolos negativos como es la estrella amarilla que tenían que llevar los judíos durante la segunda guerra mundial, de ahí la bandera amarilla que significa la cuarentena o la cruz amarilla que avisaba la peste. Sin embargo en muchas regiones eslovacas es muy popular el uso del amarillo en los trajes o bordados. Como el sol es la cabeza de todo nuestro sistema solar, podían llevar la túnica bordada de oro, el metal de los dioses solares, sólo los triunfadores en el Imperio Romano. En China era el color de los emperadores, si un hombre de la calle se atrevió a ponerse algo amarillo, le decapitaron.

7.2.1 Amarillo, en latín *amarillus* proviene de *amarus* amargo. Ya que la bilis, que es un humor amargo, es de color amarillo. Aparece por primera vez en castellano en el año 1074. ¿Y el eslovaco? La relación entre *žlč* ‘bilis’ y *žltý* ‘amarillo’ es evidente. La raíz indoeuropea **ghel-* es la base para los colores claros, como es el caso de *zelený* ‘verde’, *žltý* ‘amarillo’, *zlatý* ‘dorado’, o *gelb* en alemán ‘amarillo’ o *giallo* ‘amarillo’, *hloros* en griego ‘de color verde-amarillo’.

7.2.2 El primer significado es el color que está en el tercer lugar del espectro solar, el de la cáscara del limón por ejemplo.

Luego se aplica en ambas lenguas a la raza de piel amarilla, como los chinos o japoneses.

También significa estar pálido, demacrado de una enfermedad.

7.2.3 *La fiebre amarilla y las páginas amarillas* tenemos tanto los españoles como como los eslovacos. Sin embargo no tenemos *el periodismo o prensa amarilla* que es prensa sensacionalista y tampoco tenemos *el unguento amarillo* que es una expresión coloquial y es un remedio para todo. Esto remedio no lo tenemos los eslovacos y por eso *se nos puede ver amarillos de envidia*.

8. AÑIL

8.1 Color azul oscuro que legó en el siglo trece al castellano del árabe *an-nil* y allí del persa *nil*. Derivado del nombre de un arbusto leguminoso tropical (*Indigofera tinctoria*) de cuyas hojas se obtiene una sustancia colorante azul del mismo nombre.

9. NARANJA

9.1 Llegó al castellano a finales del siglo XIV del árabe *naránya* y éste del persa *narang*.

9.2 En eslovaco no existen locuciones fraseológicas con este color. En español: *la media naranja* ‘la mujer con respecto al marido o viceversa’ para expresar que los esposos son tan sólo dos partes de un conjunto y quien no lo crea, puede servirse de la expresión española de rechazo: ¡*naranjas* (*de la China*)!

10. VIOLETA

10.1 Es el color morado claro, el de la flor que le dio nombre a este color, la violeta. Es el último color del arco iris, después del violeta aparecen colores invisibles para el ojo humano, colores ultravioleta.

10.2 Según los diccionarios etimológicos apareció en el castellano en 1325 del francés *violette* derivado del latín *viola* que es el nombre de la flor violeta. Parecido es el color morado cuyo nombre viene del nombre de la fruta, la mora. Estos dos colores no han generado tantas locuciones y frases hechas como los otros, no obstante esperamos que *se hayan puesto morados* de tanta riqueza que han generado los colores del arco iris más el blanco y negro en nuestras dos lenguas.

BIBLIOGRAFIA

COROMINAS, Joan: *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid, Gredos, 2000.

Diccionario enciclopédico Espasa. Madrid, Espasa, 2000.

DUBSKÝ, J et al.: *Velký španělsko-český slovník: A-H*. 1. díl. Praha, Academia, 1993.

DUBSKÝ, J et al.: *Velký španělsko-český slovník: I-Z*. 2. díl. Praha, Academia, 1993.

- DUBSKÝ, J et al.: *Velký česko-španělský slovník: A-O*. 1. vyd. Díl 1. Praha, LEDA, 1996.
- DUBSKÝ, J et al.: *Velký česko-španělský slovník: P-Ž*. 1. vyd. Díl 2. Praha, LEDA, 1996.
- Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska*. Bratislava, Vydavateľstvo SAV, 1995.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, J. – PASCUAL RODRÍGUEZ, J. A.: *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana, 1996.
- IRIBARREN, J. M.: *El porqué de los dichos*. 12.^a edición. Pamplona, Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura, 2000.
- LADAN, Tomislav: *Riječi*. ABC, Zagreb, 2000.
- MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español: A-H*. 2.^a edición. Tomo I. Madrid, Gredos, 1999.
- MOLINER, M.: *Diccionario de uso del español: I-Z*. 2.^a edición. Tomo II. Madrid, Gredos, 1999.
- REJZEK, V.: *Český etymologický slovník*. Voznice, LEDA, 2001.
- SANMARTÍN SÁEZ, J.: *Diccionario de argot*. Madrid, Espasa, 1998.
- TRUP, L. – BAKYTOVÁ, J.: *Španielsko – slovenský frazeologický slovník*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996