

Actas del IX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

*Registros de la lengua y
lenguajes específicos*

São Paulo, 15 de septiembre de 2001



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE
DEL REINO DE ESPAÑA

CONSEJERÍA
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA EN BRASIL

ACTAS del
IX SEMINARIO
DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES:
Registros de la lengua y lenguajes específicos

São Paulo, 15 de septiembre de 2001



www.sgci.mec.es/br

Actas del IX Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos
São Paulo, SP. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. 2001

Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes (9 : 2001 : São Paulo, SP).

Actas del VIII Seminario de Dificultades de la enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos, São Paulo, 15 de septiembre de 2001. — Brasilia : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2002.
228p. : il.

I. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia II. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España II. Título

CDU 806.0 : 371.3 : 061.3
CDD 461.07



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

© EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL – CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

NIPO: 176-02-178-3

ISSN: 1677-4051

Impresión: THESAURUS EDITORA DE BRASÍLIA

IX SEMINARIO
DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA
DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES:
Registros de la lengua y lenguajes específicos

ORGANIZACIÓN
Consejería de Educación y Ciencia
Embajada de España en Brasilia

COLABORACIÓN
Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo - Brasil

DIRECCIÓN
ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA
Carmen Rojas Gordillo

COORDINACIÓN DEL SEMINARIO Y DE ESTA EDICIÓN
Carmen Rojas Gordillo
María Cibele González Pellizzari Alonso

ÍNDICE

Presentación

Mesa Redonda

Las variantes del español en la nueva década: ¿Todavía un problema para el profesor?	7
<i>I. Gretel M. Eres Fernández</i>	
¿Qué variantes del español enseñar?	19
<i>Ana Señor</i>	
¿Qué español enseñar? La heterogeneidad de la lengua española	21
<i>M. Zulma M. Kulikowski</i>	
¿El español de España o el español de América?	24
<i>M. Eulalia Alzueta de Bartaburu</i>	

Comunicaciones

La jerga de la política. Algunas claves del discurso político en el género periodístico	29
<i>Sagrario Ruiz Elizalde</i>	
Adaptar para lusohablantes métodos de lenguajes específicos: un ejemplo práctico del llamado español de los negocios	37
<i>José Antonio Pérez Gutiérrez</i>	
El profesor de español para fines específicos	58
<i>Sonia Izquierdo Merinero</i>	
Turismo: ¿lenguaje específico o lúdico?	63
<i>Denise Moreira Santana y Marlene Cardoso Tavares</i>	
Consideraciones generales sobre el aprendizaje de las palabras de una lengua extranjera (LE) y el lenguaje/significado específico de algunas palabras empleadas en la red	68
<i>Ítalo Oscar Riccardi León</i>	
Variaciones en algunos usos pronominales del español	75
<i>Rosana Pereira Ventura</i>	
El registro poético en la clase de E/LE	82
<i>Manuel Calderón Calderón</i>	
Registros, estilos de lengua y ejercicios de retextualización	96
<i>Carmen Rojas Gordillo</i>	
Sobre la lengua coloquial en la enseñanza del español como lengua extranjera	105
<i>Pedro Benítez Pérez y Juan Jorge Fernández Marrero</i>	
De los márgenes del uso a la norma. El léxico del registro coloquial en el diccionario	113
<i>M. Ángeles García Collado</i>	
Estructuras sintácticas: tipología y valor expresivo en los distintos registros del lenguaje	122
<i>María Parés Grahit</i>	
Dificultades del aprendizaje de la química en un contexto bilingüe	139
<i>José María de Posada</i>	

Acerca de la enseñanza de español como lengua extranjera en la clase de infantil III (6 años de edad)	146
<i>José Luis Parga Suárez</i>	
¿Qué variedades lingüísticas deben figurar en los materiales didácticos para la enseñanza de español a brasileños?	152
<i>Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão y Maria Cibele González Pellizzari Alonso</i>	
De la mano de Romeu a una discusión amorosa.....	160
<i>Lucielena Mendonça de Lima</i>	
Registros del <i>Quijote</i> en una actividad didáctica: el discurso de Marcela	170
<i>Marina Machain Franco</i>	
El lenguaje coloquial en la lectura de canciones.....	178
<i>Cristina Vergnano Junger</i>	
<u>Talleres</u>	
Cómo trabajar el vocabulario español de los negocios	186
<i>Ana Señor</i>	
Lengua literaria – Lengua común.....	193
<i>Raquel Romero Guillemas</i>	
Dificultades en la percepción del registro formal e informal del imperativo español en estudiantes brasileños de español y algunas sugerencias didácticas para su tratamiento.....	197
<i>Gonzalo Abio</i>	
La lengua de los chats. Teoría y práctica	204
<i>Enrique Rodríguez Martín</i>	
<u>Conferencia</u>	
El léxico de especialidad en la enseñanza de E/LE	217
<i>Agustín Iruela</i>	

PRESENTACIÓN:

En la presente edición del IX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a lusohablantes escogimos como tema de discusión las variedades del español, y le dimos el título de “Registros de la lengua y lenguajes específicos” con el fin de restringir los trabajos a las variantes diastráticas: no pretendíamos abarcar el tema de la riqueza y variedad del español en toda su extensión, porque la duración limitada del Seminario, que se desarrolla durante un solo día, no permite tratar una temática tan amplia de manera exhaustiva.

Pero el hecho de iniciar la actividad con una mesa redonda donde se planteó el tema “Variantes del español: ¿qué español enseñar?” dio lugar a un extenso debate donde se trató el tema de las variedades diatópicas. Se debatieron las dificultades con que se enfrentan los profesores de español en un país que, dada su extensión, su carácter fronterizo con muchos países de habla hispana, y las diferencias de formación entre el profesorado, propicia el encuentro y la convivencia de diferentes variantes, tanto españolas como hispanoamericanas. Esta variedad no supone ningún inconveniente insalvable, sólo es muestra de la riqueza y complejidad de una lengua en la que se comunican cuatrocientos millones de hablantes. Es imposible reproducir la discusión a que dio lugar la cuestión, pero al menos dejamos constancia de algunas de las intervenciones que se produjeron en esta mesa.

A continuación se siguieron conferencias, comunicaciones y talleres con distintas propuestas en las que predomina el cariz práctico sobre diferentes cuestiones de los distintos registros y niveles, que esperamos sean de utilidad para los lectores de estas *Actas*. A ellos y a todos los participantes, expresamos desde aquí el agradecimiento de la Consejería de Educación por el interés que muestran año tras año en este foro de comunicación de la enseñanza del español en Brasil.

Hemos intentado continuar en la línea de renovación de años anteriores, en el sentido de mejorar la calidad formal y conceptual de los trabajos haciendo mayor hincapié en los criterios de selección, para que todos los participantes salgan beneficiados con el resultado que se refleja en estas *Actas* publicadas con el único objetivo de que sean una herramienta útil para la formación de profesores de español y un referente en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera en Brasil.

Carmen Rojas Gordillo

MESA REDONDA: Variantes del español: ¿qué español enseñar?

LAS VARIANTES DEL ESPAÑOL EN LA NUEVA DÉCADA: ¿TODAVÍA UN PROBLEMA PARA EL PROFESOR?

I. GRETTEL M. ERES FERNÁNDEZ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/USP

La invitación para hablarles hoy constituye un privilegio que agradezco, y además un honor para mí, pero oculta un gran desafío: el de volver a tratar un asunto que lleva a costas varios años de discusión. ¿Cómo plantear un tema que ya ha pasado por tantos debates y no decir lo mismo que ya se ha dicho un sinnúmero de veces? Parece imposible; pero tal vez se pueda hacer una nueva lectura del asunto, enfocándolo desde la práctica docente.

Para no volver a repetir las ideas y opiniones que muchos han expresado ya, antes que nada opté por averiguar qué se ha comentado y se ha escrito sobre el asunto, en especial a lo largo de la última década en Brasil. Evidentemente, no he realizado una revisión bibliográfica exhaustiva; pero lo que he leído me ha dado mucho que pensar.

Inicialmente, traté de averiguar qué se hallaba registrado sobre el asunto en las ediciones anteriores de este mismo *Seminario de Dificultades*. No sin cierta sorpresa comprobé que ya en su primera edición, el año 1993, durante la conferencia plenaria de inauguración del evento, el profesor Denis Manuel Canellas, de la Universidad Complutense de Madrid, se refería al tema en los siguientes términos:

...Ya no debemos pensar en un ideal de lengua emanado exclusivamente de Madrid (...), sino que hay en el horizonte hispanohablante otras muchas aglomeraciones que suponen grandes polos de atracción y de imitación: Buenos Aires, Lima, México... Y, entre esos grandes focos, hay que contar también con las grandes ciudades españolas: Barcelona, Valencia, Sevilla, Bilbao... Cada ciudad grande, en torno a la que viven y se desviven multitudes, despide un influjo lingüístico de gran importancia, al que se somete voluntariamente el hablante medio, quien —según las palabras de A. Zamora Vicente— ‘acaba por considerar esa habla como inalienable signo de identidad’.¹

¹ Denis M. Canellas de Castro Duarte. “El español y el portugués como lenguas universales: discrepancias e interferencias desde la similitud radical y aparente”, en: *Actas del I Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (especial atención a las interferencias)*. São Paulo, Consejería de Educación, 1993, p.7.

Frente a esas afirmaciones, confieso que me sentí un poco desorientada, puesto que lo esencial ya se había dicho, públicamente, hace ocho años. Decidí, sin embargo, seguir averiguando. Consulté el número 1 del Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, publicado el año 1991, también por la Consejería de Educación. Nuevamente, encontré algo sobre el tema, aunque de forma menos directa. Se trata de un artículo del profesor Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Al referirse a la situación de la enseñanza del español en Brasil, específicamente en Rio de Janeiro, el profesor Falcão Uchôa cita un trabajo de otra especialista, la Profa. Dra. Maria de Lourdes Martini, quien concluye que:

Delineia-se a responsabilidade que deve assumir a educação nacional no sentido de preparar o estudante brasileiro para a entrada na cultura do outro, definido esse outro, essencialmente, como falante hispano-americano...²

Así, pues, ya tenía dos opiniones distintas en algunos puntos pero coincidentes, en cierto sentido. ¿Qué hacer si desde hace diez años ya se llamaba la atención sobre la importancia de las variantes y culturas hispánicas en los cursos de E/LE? ¿Valdría la pena volver a tratar el tema? Opté por averiguar hasta dónde otros especialistas habían avanzado en las discusiones en el transcurso de los años noventa en Brasil, ya que las dos afirmaciones anteriores me parecían importantes, pero los textos no profundizaban el asunto.

En la Revista de la APEESP número 1, publicada el año 1991, localicé una reflexión más detallada, hecha por el Prof. Dr. Mario Miguel González (*Perspectivas para la enseñanza del español en el Brasil*). Al discutir las relaciones entre enseñanza del español y la cultura, el profesor Mario González afirma que:

...el primer problema que se presenta (...) se apoya en el hecho de que la cultura vehiculada no sólo es vista como objeto de estudio, sino que el carácter de modelo de la lengua en estudio lleva a que esa cultura sea entendida como un modelo que también debe ser imitado.

Tal vez el español sea una de las lenguas extranjeras que menos riesgos presenta en ese sentido, ya que su carácter de lengua de países del Tercer Mundo es paralelo al de lengua europea. Con todo, es un hecho que cada vez resulta más fácil echar mano a manuales, métodos, diccionarios y todo tipo de material didáctico producido exclusivamente en España. Ese material, naturalmente, reproduce la norma más consagrada del español peninsular y trae, junto con ella, el modelo socio-económico y cultural vigente en la Península. Por el contrario,

² Carlos Eduardo Falcão Uchôa. "O ensino do espanhol como língua estrangeira", en: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos* (1), 1991, pp.12-13.

presentar a nuestros alumnos un cuadro más sistemático del español americano exige un considerable trabajo por parte del profesor; y, casi seguramente, nunca conseguiremos presentar sino algunos retazos.³

Persistí en mi breve investigación y localicé —entre otros muchos— dos trabajos igualmente interesantes y que también discutían esas cuestiones. Uno, de la profesora doctora Neide M. T. González y otro de la profesora Maite Celada⁴, ambos de 1992. En ellos, las docentes trataban de matizar aspectos como la variedad del español, la diversidad cultural, las interferencias, entre otros.

Frente a tales estudios y a las afirmaciones de varios especialistas (como hemos rápidamente ilustrado) se constata que, efectivamente, las variantes constituían una preocupación ya en la década pasada. Aspectos cómo ¿qué variante enseñar? se ponían en tela de discusión, así como el hecho de que los materiales didácticos producidos en la península presentaban —y presentan— aquella variante, mientras que en Brasil, existía —y existe— interés en tratar también las variantes hispanoamericanas.

Ahora bien, si desde hace diez años los profesionales ya se planteaban esas cuestiones, ¿por qué volver a ellas hoy?

Parece ser que, pese a los diez años transcurridos, el asunto aún no se ha resuelto de manera satisfactoria. Cabría preguntarnos por qué.

NO HAY QUE TEMER LAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS...

En contacto con varios profesores he observado que tres puntos principales afloran con frecuencia:

1. ¿por qué los materiales didácticos editados en España —con raras excepciones— no incluyen informaciones sobre las variantes hispanoamericanas?
2. ¿cómo conciliar la variante del libro de texto —normalmente la peninsular— con la variante del profesor —en muchos casos, hispanoamericana?
3. ¿qué variante debemos enseñarles a los alumnos?

La respuesta a la primera pregunta no parece ser compleja. Normalmente las editoriales españolas que elaboran materiales de E/LE cuentan con autores españoles que dominan esa variante; por lo tanto es natural que la variante peninsular sea la principal —cuando no la única— en los libros de texto. Si cualquiera de nosotros se pusiera a escribir un libro, la variante de mayor

³ Mario Miguel González. "Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil", en: *Revista de la APEESP* (1), 1991, pp.7-8.

⁴ Las referencias completas figuran al final, en la Bibliografía.

peso sería, sin duda, la que conocemos mejor. Si quisiéramos que otras formas de expresión constaran en el material, tendríamos que buscar la colaboración de personas que tuvieran tal conocimiento. En el caso de las editoriales no siempre esto es posible, por muchas razones; de ahí la preferencia por una variante, en este caso, la peninsular.

Pero, lejos de constituir un problema, la predominancia de una variante determinada le abre puertas al profesor, puesto que él tiene libertad para presentar otra(s) a los estudiantes. Esto es especialmente importante si se considera que el libro de texto es uno más entre tantos recursos de que disponemos. Por eso, si bien el libro de base sigue una variante, el profesor puede aportar elementos de otras, a través de textos de lectura, vídeos, grabaciones en audio y, claro está, de su propia variante. Por lo tanto, este aspecto no tiene difícil solución. Evidentemente, sí supone un poco más de trabajo, ya que el profesor tendrá que seleccionar materiales que reflejen aspectos de otras modalidades de lengua y de cultura, pero esto forma parte de la labor docente. Aunque el libro de texto presentara informaciones de tres o cuatro variantes lingüísticas, igualmente el profesor tendría que informarse sobre ellas para preparar sus clases adecuadamente.

Con relación a la segunda pregunta, no creo que la no coincidencia de variantes constituya un problema grave. ¿Qué pasa cuando no coinciden las variantes del material y la del profesor? Si consideramos que una de las hipótesis formuladas por Krashen⁵ se refiere a la cantidad de *input* comprensible a que están expuestos los alumnos, podemos afirmar que la exposición a una cantidad mayor de variantes lingüísticas también constituye una forma de *input*, lo cual significa ofrecerles más posibilidades de exposición a la lengua. Además, hay que considerar que los libros de texto normalmente presentan la lengua en su registro culto, lo cual, en cierto sentido, disminuye los eventuales —o supuestos— problemas, ya que la norma culta no trae variaciones significativas que impidan la comunicación.

Además, esa diversidad de variantes revela la riqueza del idioma, que va mucho más allá de lo puramente lingüístico y el intento de conciliar tales variantes, esquivando las diferencias, sí puede ser un gran problema. En las palabras de la profesora Maite Celada:

Quando intentamos ‘abarcар’ esa variedade dando, por exemplo, ‘las equivalencias lexicales o expresivas para el mismo objeto’, sentimos la frustración de lo imposible. Sentimos que tener el excedente de visión que domine la totalidad es un imposible. Que el don de la ubicuidad se nos escapa.

⁵ Para más información, véase S. Krashen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982 y L. CARIONI. “Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen”, en: BOHN, H. & VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1988, pp. 50-74.

Explicitar esta dificultad, dificultad que constituye nuestra práctica: nuestro modo de discutir el currículum, de preparar las clases, constituye para mí una cuestión ética. Revisar esa tendencia a una lengua general nos permite decir que el problema de garantizar la comprensión puede tener como costo la normativización, la ficcionalización de una lengua que borra las diferencias, y ‘monstruosamente’ unifica los sujetos, los hombres, a través de un hablante único, monolingüe e ideal.⁶

La dificultad mayor, desde mi punto de vista, radica en las referencias socioculturales puesto que no siempre se dominan. Sin embargo, ese aspecto ya ha merecido amplia discusión⁷, por lo cual no me referiré a él en este momento.

La tercera pregunta (¿qué variante debemos enseñar a los alumnos?) parece ser la más fácil de contestar: la que conozcamos. No podemos enseñar algo que no sabemos; por lo tanto, debemos atenernos a lo podemos hacer. Ahora bien, esto no significa ignorar la existencia de otras formas de expresión. Evidentemente, tenemos que decirles que el español —al igual que el portugués— posee sus variantes y podemos darles ejemplos de ellas. Además, debemos tratar de conocer algunas variantes lingüísticas y sus correspondientes aspectos socioculturales, para que podamos darles muestras más significativas a los alumnos.

Por otra parte, hay que añadir lo utópico que sería pretender conocer a fondo todas las variantes ya no sólo del español, sino de cualquier lengua y, lo más difícil, pretender enseñarlas todas (sobre todo porque siempre nos quejamos de falta de tiempo para tratar de modo adecuado los contenidos mínimos establecidos en los programas de cursos...).

En síntesis: el alumno que busca un curso de español normalmente lo hace porque tiene una necesidad comunicativa. Si tenemos como objetivo principal de nuestro curso el desarrollo de la competencia comunicativa (y no sólo la gramatical), cuestiones como las variantes lingüísticas y los aspectos socioculturales figurarán en nuestra planificación obligatoriamente.⁸

Ahora bien, si las variantes, por sí solas, no constituyen, desde mi punto de vista, un problema grave, existen otros aspectos que sí merecen una reflexión porque pueden llegar a comprometer el aprendizaje de los alumnos. Se trata de las interferencias lingüísticas del portugués que nosotros, los profesores, tenemos.

Aunque el tema central de este Seminario es el debate sobre los registros y variantes lingüísticas, considero que los puntos que he señalado anteriormente son suficientes para que cada

⁶ Maite T. Celada. “Pasando en limpio algunas cuestiones”. En: *Revista de la APEESP* (4), 1992, pp. 28-29.

⁷ La quinta edición del Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, celebrado el año 1997, cuyo tema fue *La integración de los aspectos culturales en la clase de español como lengua extranjera*, se ocupó de discutir la cuestión en profundidad.

⁸ Sobre la competencia comunicativa véase, por ejemplo, M. Llobera y otros. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 1995.

uno se dé cuenta de que, muchas veces, hacemos un caballo de batalla de algo que no lo es. Sin embargo, dejamos un poco al margen otras reflexiones. Por eso, les propongo una breve discusión sobre algo que, me figuro, nos debe preocupar a todos: nuestras interferencias lingüísticas.

... HAY QUE CUIDARSE DE LAS DIFERENCIAS

Como el tema de las interferencias es complejo, puesto que puede conducir a errores de mayor o menor gravedad, muchos especialistas se han dedicado a estudiarlo a lo largo de los últimos años. Incluso, la primera edición de estos Seminarios de Dificultades (1993) se ocupó exclusivamente del asunto. Además, varias ponencias y las conferencias que se presentaron durante la tercera edición de estos Seminarios (1995), también se centraron sobre este mismo tema.

Sin embargo, tanto los trabajos presentados en aquellas ocasiones como otros estudios realizados por especialistas⁹ casi siempre señalan las interferencias que manifiestan los estudiantes. Pocas veces se ha tratado el asunto tomando como centro de la cuestión el profesor. ¿Por qué? ¿Acaso que los profesores no padecemos de ese mal? ¿Somos inmunes a él? ¿O quizá porque no nos agrada mucho la idea de que podamos detectar, en nosotros, rasgos de interferencias? Si no fuera así, habría que cuestionar el reducido número de trabajos que ponen la forma de expresión del docente en tela de juicio.

De manera general, como acabo de afirmar, las discusiones sobre las interferencias lingüísticas se centran en el alumno, es decir, los profesores nos preocupamos en hacer ver a los estudiantes cuáles son las formas de expresión correctas en español; corregimos lo que dicen o escriben cuando observamos la presencia de rasgos del portugués y nos desesperamos cuando, tras varios meses de estudio, siguen diciendo “*Yo gusto mucho de asistir películas de terror”, por ejemplo.

Si bien es cierto que las interferencias del portugués sobre el español en la producción oral y escrita de los alumnos merece atención, tenemos que considerar, tal como se ha dicho anteriormente, que muchas veces el profesor es el único modelo lingüístico de que dispone el alumno. Si el lenguaje que el docente utiliza en aula no se atiene a las normas satisfactoriamente, las posibilidades de que el estudiante también utilice el idioma de forma inadecuada se incrementan. Evidentemente, no creo que haya profesores que digan frases como la anterior (*Yo gusto mucho de asistir películas de terror.), pero todos cometemos desvíos, más o menos serios, principalmente porque no ponemos la debida atención a nuestra forma de expresarnos.

⁹ A título de ejemplo, mencionamos el trabajo de la Profa. Dra. Adja B. de A. Barbieri Durão (1999). La referencia completa consta en la Bibliografía, al final de este trabajo.

Por eso considero de fundamental importancia que nos detengamos unos momentos a analizar esa cuestión de las interferencias que nosotros, los profesores, tenemos y casi nunca las notamos, lo que es peor.

En primer lugar, conviene aclarar el concepto de interferencia. Aunque haya algunas discrepancias entre los investigadores¹⁰, podemos considerar que, de manera amplia, las interferencias son las transferencias negativas de la lengua materna a la lengua extranjera, es decir, uno transfiere estructuras, expresiones, palabras, reglas gramaticales, fonéticas, sintácticas, etc., de la lengua materna a la extranjera cuando tal correspondencia no es posible.

Esas transferencias negativas o interferencias, frecuentes cuando se trata de brasileños, hablantes nativos de portugués, curiosamente también se observan en hispanohablantes residentes en Brasil. ¿Cómo se explica que personas cuya lengua materna es el español tengan interferencias de una lengua extranjera, en este caso, del portugués? ¿Lo contrario no sería más lógico (es decir, que al expresarse en portugués tuvieran interferencias del español)?

Tratemos cada uno de los casos separadamente.

Las interferencias que pueda tener el profesor de español, hablante nativo de portugués, ocurren cuando la lengua materna y la extranjera poseen “formas diferentes para expresar una misma función”¹¹. Así, pues, cuando el brasileño transfiere formas propias del portugués al español indebidamente —porque la lengua extranjera utiliza otras formas de expresión— podemos hablar de interferencia. Esto no supone, sin embargo, que una mayor diferencia entre los idiomas signifique mayor dificultad de aprendizaje. Según Sonsoles Fernández (1997: 16), aunque

...el concepto de diferencia es lingüístico y el de dificultad psicológico, se ha demostrado que la interferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y entre aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario.

De esa forma, se explica fácilmente por qué se observan algunas inadecuaciones: si determinada estructura es semejante en ambas lenguas, el hablante extranjero tiende a emplear la forma de la lengua materna, lo cual constituye una interferencia. Ejemplos frecuentes relacionados con el portugués y el español son la omisión de pronombres en función complemento, el uso de perífrasis de imperativo en lugar del modo imperativo, españolización de términos portugueses, uso del infinitivo flexionado o del futuro del subjuntivo, etc. Es decir, si la relativa proximidad existente

¹⁰ Por ejemplo, Corder, Valdman, Sharwood Smith, Zolb, citados por Adja B. de A. Barbieri Durão, 1999, pp.50-51.

¹¹ Sonsoles Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, 1997, p.15

entre el español y el portugués por un lado facilita su aprendizaje, por otro puede ser fuente de dificultades.

Las interferencias son mucho más frecuentes en la lengua hablada —aunque también ocurran en la lengua escrita— por la sencilla razón de que al hablar se dispone de menos tiempo para pensar en cómo se dice algo, no es posible “revisar” el texto, casi nunca se tiene una gramática o un diccionario a mano o, simplemente, porque uno no se da cuenta de que la forma empleada no es la correcta (o no existe) en la lengua extranjera, etc.

Cualesquiera que sean las causas, lo cierto es que para muchos profesores brasileños, el español es una lengua extranjera y aunque la hayan estudiado con detenimiento años y años, no la manejan como hablantes nativos sin contacto con el portugués y, por más que se esfuercen, no logran separar mentalmente los dos idiomas.

Ahora bien, quiero romper una lanza en favor de los profesores brasileños. Conscientes de los riesgos que corren al manejar dos lenguas genética y tipológicamente cercanas como el portugués y el español, muchos de ellos no confían totalmente en sus conocimientos, y cuando se les plantea una duda, tratan de averiguar en diccionarios, gramáticas o con otros profesores, cuál es la forma correcta. Esa conciencia lingüística hace que, en ocasiones, titubeen o tengan menor fluidez al hablar; pero eso no significa necesariamente un desconocimiento del idioma, sino todo lo contrario. Al titubear o al buscar la forma correcta en un manual demuestran que conocen los peligros que rondan al hablante no nativo y, como extranjeros que son en este caso, tratan de cuidar su forma de expresión.

Veamos ahora el caso de los profesores hispanohablantes. Como señalé anteriormente, los hablantes nativos de español también tenemos problemas al manejar las dos lenguas. A menudo, cuando nos expresamos en español, “se nos escapa” alguna palabra o estructura del portugués. Además de que muchísimas veces no nos damos cuenta del error, teóricamente eso no tendría por qué ocurrir, ya que el portugués es, en este caso, la lengua extranjera que manejamos. Lo “lógico” sería que las interferencias se manifestaran cuando nos expresamos en portugués. Y, sin embargo, las interferencias están ahí, para el que quiera detectarlas. Yo misma ya llamaba la atención hacia ese aspecto durante el III Seminario de Dificultades (1995).¹²

Cabe, pues, insistir en la pregunta: ¿por qué los hablantes nativos también tenemos interferencias? Aunque no he realizado ningún estudio profundo al respecto, la respuesta no es difícil: la relativa proximidad entre ambas lenguas y el contacto que tenemos a diario con ellas,

¹² I. Gretel M. Eres Fernández, “¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?”, en: *Actas del III Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lushohablantes*. São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia, 1995, p.177.

asociado a una cierta, digamos, relajación a la hora de expresarnos, permite el contagio y nos hace permeables a las interferencias.

No digo que sea imposible eliminarlas, pero hay que tener claro que no es una tarea fácil evitar el uso de palabras, expresiones o estructuras del portugués al hablar o al escribir en español. Quizá nos falte un poco más de conciencia lingüística. Quizá debamos confiar menos en nuestra competencia de hablantes nativos que, en ocasiones, nos puede tender una trampa.

Si por un lado, muchos profesores brasileños a veces “se pasan” y quieren averiguarlo todo antes de expresarse, por otro, muchos hispanohablantes “no llegamos”, y no comprobamos si lo hacemos de forma correcta.

Evidentemente, las afirmaciones anteriores suponen una generalización y, como tal, poseen sus excepciones. En cualquiera de las situaciones, sin embargo, lo importante es tratar de encontrar el punto de equilibrio y es imprescindible tener muy claro que ni los unos ni los otros estamos libres de las interferencias.

Ahora bien, insisto en que tanto los hablantes nativos del español como los no nativos que ejercemos la docencia somos, muchas veces, el único modelo lingüístico de que dispone el alumno. De ahí que las interferencias constituyan un problema mucho más grave cuando somos nosotros quienes las tenemos. Y si hacemos un *mea culpa*, tendremos que admitir que no siempre representamos el “modelo ideal”, incluso fuera del aula.

Aun corriendo el riesgo de que me interpreten mal, me atrevo a hacer una afirmación quizá poco simpática, pero significativa.

Durante la realización de congresos, seminarios y eventos semejantes a éste, he observado que varios de los concurrentes, al detectar una interferencia lingüística en las palabras del expositor, comentan con otros compañeros por lo bajo cosas como: ¿Te has fijado en lo que ha dicho? ¿Cómo alguien puede presentar un trabajo en público y cometer ese tipo de error? o ¿Qué mal se expresa en español! ¡Es que su “portuñol” es tremendo! Y cosas por el estilo.

Es decir, nos damos cuenta de los lapsus o deslices de los demás y sin embargo nos cuesta muchísimo notar y admitir que nosotros también los tenemos. ¿Por qué?

Evidentemente porque resulta mucho más fácil observar cómo se expresan los demás que cómo nos expresamos nosotros. Además, como profesores, estamos acostumbrados a detectar y a corregir los errores de los alumnos. Pero, ¿quién nos corrige? Aunque un compañero detecte nuestras faltas, difícilmente nos alerta acerca de ellas. Y aquí también cabría preguntarnos por qué.

Algunos podrán argumentar que esas correcciones no se hacen porque no estamos en la posición de alumnos, o porque habrá quienes se molesten si alguien les advierte que han cometido un error. Claro está que también hay quienes, al detectar una falta lingüística en un compañero, se

creen en situación de superioridad y, precisamente por esa razón, prefieren no hacer ningún tipo de comentario. De cualquier forma, nos damos cuenta y, salvo raras excepciones, no le decimos a un compañero que se ha equivocado. Al callarnos, en cierto sentido, somos cómplices del error —que suele ser una interferencia lingüística del portugués sobre el español— y nuestro colega sigue cayendo en las trampas del lenguaje. Y lo más grave: los alumnos siguen siendo víctimas de nuestras interferencias.

Quizá nos callamos frente a las equivocaciones de nuestros compañeros porque consideramos que las interferencias no son más que un error como cualquier otro, es decir, algo que perjudica el desarrollo de la competencia comunicativa y que es signo de desconocimiento de la lengua extranjera. Así, según ese principio, si alguien tiene interferencias es porque no ha logrado ni un buen nivel de conocimiento ni de competencia en la lengua extranjera.

Si echamos un vistazo a las investigaciones un poco más recientes¹³, posiblemente nos convenceremos de que los errores forman parte del aprendizaje de una lengua y son signos de que el aprendiz “*está empleando un sistema definido de la lengua en cada etapa de su desarrollo aunque su sistema lingüístico no coincida completamente con el de la lengua que está aprendiendo*” (Parkinson de Saz: 1980:250).

De esa forma, conceptos como *interlenguaje* (Selinker) o *dialectos idiosincrásicos* (Corder)¹⁴ nos hacen ver los errores de manera bastante distinta: no se trata ya de procurar evitarlos o de interpretarlos como un desconocimiento de la lengua extranjera. Lo que hay que entender es que forman parte del proceso de adquisición/aprendizaje del nuevo idioma.

De ahí que sea lícito afirmar que los brasileños que emplean formas que un hablante nativo de español no emplearía lo hacen porque se encuentran en determinado estadio de interlengua, es decir, aplican al nuevo idioma reglas de su lengua materna, porque todavía no han alcanzado una competencia óptima en la lengua extranjera.

El hablante nativo de español, por su parte, se ha dejado influir por el contacto diario y sistemático con el portugués —en este caso, lengua extranjera— y ha incorporado elementos de este idioma a su lengua materna, creando un dialecto idiosincrásico.

En cualquiera de las situaciones estamos frente a frente con problemas que se transmiten a los alumnos. Y estos problemas sí hay que evitarlos.

¹³ Por ejemplo, Selinker (1972), Corder (1971; 1973; 1978), Lado (1957), Weinreich (1953), entre otros.

¹⁴ Selinker define *interlenguaje* como el lenguaje que se utiliza mientras se adquiere un grado de competencia en lengua extranjera que se aproxima al de un nativo. En este sentido, los errores se interpretan como “índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta.” (S.Fernández: 1997:19). Para Corder, el dialecto *idiosincrásico* es el que no se reconoce como lengua de un determinado grupo social. Algunas reglas de un dialecto idiosincrásico son pertinentes solamente a un individuo y no a una comunidad. (Parkinson de Saz, 1980: 247-251).

¿Qué hacer, pues?

Cuidar nuestra forma de expresión, oral y escrita.

Aunque la respuesta sea fácil, ponerla en práctica no lo es, puesto que exige atención, conciencia lingüística y mucha disposición para aceptar que también padecemos del “mal de las interferencias”.

*** “YO NO MISTURO ESPAÑOL CON PORTUGUÉS”**

El primer paso —posiblemente el más difícil de aceptar— es admitir que no somos infalibles, que nuestra forma de expresión no siempre es la más adecuada, que somos vulnerables a las interferencias.

A partir de ahí, algunas medidas sencillas podrán auxiliarnos si no a solucionar el problema en definitivo, al menos a reducirlo. Por ejemplo: podemos pedirle a un compañero que nos advierta cuando observe que hemos cometido un error —del tipo que sea. Podemos contar con la colaboración de otro especialista para que revise nuestros textos (como lo hago yo, que normalmente le pido a una gran amiga, compañera y excelente profesional —Eugenia Flavian— que me ayude en esa tarea). Podemos grabar en audio nuestras clases y, luego, volver a oírlas, tratando de detectar las inadecuaciones de uso del idioma o las interferencias. Podemos, y debemos, leer más, estar más tiempo en contacto con el idioma, sea por internet, televisión, periódicos, revistas, etc.

En definitiva: existen varias formas para mejorar nuestro desempeño lingüístico que, espero, hayan quedado claras a lo largo de esta exposición, y que van mucho más allá de la opción por una u otra variante del español o de la discusión sobre cuál variante enseñar. Tratemos, pues, de mostrar a los alumnos la diversidad del español. Tratemos, además, de ofrecer a los estudiantes un buen modelo lingüístico, no importa en cuál variante, ya que todas poseen sus particularidades y su belleza. Y tratemos, por fin, de evitar nuestras interferencias.

Y como “quien se pica ajos come” y yo “me he picado”, no me alargo más, para evitar que se me escape alguna interferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Canellas de Castro Duarte, D. 1993. “El español y el portugués como lenguas universales: discrepancias e interferencias desde la similitud radical y aparente”. *Actas del I Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes (especial atención a las interferencias)*. São Paulo, Consejería de Educación, pp. 6-17.

- Carioni, L. 1988. "Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen", en: Bohn, H. y Vandresen, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, pp. 50-74.
- Celada, M. T. 1992. "Pasando en limpio algunas cuestiones", en: *Revista de la APEESP (4)*: 26-38. São Paulo, APEESP.
- Dejuán Espinet, M. 1997. *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*. Brasília/Madrid, Consejería de Educación y Ciencia/La Factoría.
- Durão, A.B. de A.B. 1999. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, UEL.
- Eres Fernández, I. G. M. 1997. "Las clases de E/LE y la relación competencia sociocultural/competencia comunicativa". *Actas del V Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasília, Consejería de Educación y Ciencia, 1997.
- . 1995. "¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?" *Actas del III Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia, pp. 175-178.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.
- Giovanni, A. y otros. 1996. *Profesor en acción*. Madrid, Edelsa, tomos 1/2.
- González, M.M. 1991. "Perspectivas para la enseñanza de español en el Brasil". *Revista de la APEESP (1)*: 2-8. São Paulo, APEESP.
- González, N. T. M. 1992. "¿Y qué hacemos con el portuñol? O duela a quien duela. Viva la cueca-cuela", en: *Revista de la APEESP (4)*: 18-22. São Paulo, APEESP.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Llobera, M. y otros. 1995. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.
- Parkinson de Saz, S. M. 1980. *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Madrid, Empeño 14.
- Uchôa, C.E.F. 1991. "O ensino do espanhol como língua estrangeira", en: *Anuario Brasileiro de Estudos Hispânicos (1)*: 11-18, Brasília, Consejería de Educación de la Embajada de España.

¿QUÉ VARIANTES DEL ESPAÑOL ENSEÑAR?

ANA SEÑOR
ESADE, BARCELONA

Para mí es un honor participar en esta mesa redonda al lado de eruditos e hispanistas brasileños que tienen amplia experiencia y publicaciones sobre el tema. Al aceptar la invitación a esta mesa redonda y plantearme mi intervención, lo he hecho desde el punto de vista de mi experiencia como profesora, creadora de material y autora de material docente, que es la que me avala y justifica aquí mi presencia y en la que me voy a basar en los próximos 10 minutos.

Cuando la señora Carmen Rojas me planteó el debate abierto en Brasil sobre qué español enseñar si el “español de España” o el español de otros países, mi primera reacción fue plantearme y... ¿cuál es el español de España? Mi padre es vasco, mi madre es catalana de ascendencia castellana y yo he nacido en Barcelona, una ciudad bilingüe que enriquece la cultura española con la aportación de otra cultura, la catalana con su idioma propio.

En Cataluña, dicen algunos, hablamos un español con “acento catalán”; en Galicia lo hacen con “acento gallego”; en Andalucía con “acento andaluz y expresiones o jergas propias de cada”, y no digo por no hacerme pesada... y todos nos entendemos y todos son válidos desde el punto de vista didáctico, de ser enseñado. Podríamos decir que compartimos la misma lengua, pero no todos hablamos igual.

En casi mis 20 años de experiencia, he trabajado con profesores chilenos, argentinos, cubanos y también brasileños. Nunca hemos tenido problemas entre nosotros ni con nuestros alumnos, y sí algunas veces mis compañeros los han tenido con jefes poco tolerantes que no comprenden que la riqueza de una lengua va más allá de un acento, unas normas gramaticales propias de cada comunidad hablante, o un uso diferente de determinados vocablos. Los valores culturales que se transmiten al alumno incluyen los distintos usos de la lengua que el hablante realiza en las distintas “geografías” y para mí es un valor añadido el enseñar una lengua tal y como se habla allí donde el hablante vive.

Si el profesor no se encuentra en un país hispanohablante (como sería el caso de un profesor de español en Brasil) hay ciertas consideraciones a tener en cuenta:

¿Qué tipo de libro o material didáctico utiliza el profesor?

¿Dónde está impreso y que muestras de lengua utiliza?

¿Dónde ha aprendido español y de dónde era su profesor?

Las tres preguntas anteriores son básicas a la hora de realizar la toma de decisión. No se puede enseñar algo que no es propio: yo no podría nunca enseñar a un alumno extranjero en

Barcelona el español tal y como se habla por ejemplo en Argentina (partiendo de la base a todas luces errónea de que en toda Argentina se habla un español idéntico), con su acento propio, sus particularidades gramaticales, su particular uso del voseo, su vocabulario y expresiones, porque las desconozco en profundidad, y sería falsear una realidad. Sí puedo y debo adecuar al máximo las necesidades de mis alumnos y señalar que en otros países existen otros usos distintos de la lengua que no nos impiden en ningún caso entendernos los unos a los otros pero que son muestra de los diferentes valores que se transmiten a la hora de enseñar y aprehender una lengua.

En mi experiencia como autora de material didáctico e investigadora de los valores culturales que se “esconden” detrás de la lengua, he tenido muchos problemas a la hora de publicar material. Me gustaría poner un ejemplo concreto para ilustrar la absurda concepción que la mayoría de veces tienen los que se llaman a sí mismos expertos en el tema de la enseñanza y la publicación del material.

Debíamos publicar los resultados de un estudio avalado por la Comunidad Europea y realizado por tres universidades, una en Barcelona (ESADE, Universidad Ramón Llull) otra en Austria (Universidad de Viena) y otra en Suecia (Universidad de Copenhague que era el resultado de un proceso de investigación llamado INES (International Negotiations in Spanish: Linguistic and Cultural Issues) que mostraba los valores culturales de los españoles que se esconden tras un uso determinado de la lengua y reflejaba los distintos valores culturales que un extranjero debe conocer para llevar a cabo con éxito una negociación con españoles. El estudio estaba limitado a España y en ningún momento tuvimos la intención de hacerlo extensivo a América Latina. Cuál fue nuestra sorpresa a la hora de contactar con las más serias editoriales que nos preguntaban constantemente: ¿entonces podemos publicarlo también añadiendo que los valores culturales de los españoles son también válidos para todos los hispanohablantes?

Obviamente la respuesta es no.

¿QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR? LA HETEROGENEIDAD DE LA LENGUA ESPAÑOLA

DRA. MARÍA ZULMA M. KULIKOWSKI
PROFESORA DE LENGUA ESPAÑOLA . USP

El presente texto tuvo origen en mi participación como invitada a la Mesa Redonda sobre el tema “¿Qué español enseñar?” dentro del Seminario de Dificultades.

No es la primera vez que me invitan a debatir sobre este tema, inclusive ya tuve la oportunidad de preparar con la profesora Gretel un seminario durante un Congreso de Profesores de Español que trataba sobre las posibilidades de trabajar la heterogeneidad de la LE en el aula. Pero, es siempre grato volver sobre este asunto que continúa preocupando a todos los que trabajan(amos) en la enseñanza de ELE, porque nuevas experiencias, otras lecturas y renovadas reflexiones iluminan y muestran otras facetas que justifican la necesidad de un retorno al tema.

La pregunta instigante, ¿qué español enseñar?, requiere, desde mi punto de vista, algunos cuestionamientos previos como: ¿desde qué conceptos de lengua(aje) partimos? y ¿qué entendemos por aprender/adquirir una LE?, entre muchos otros. Claro que no se trata aquí de profundizar conceptos teóricos tan amplios e inclusive contradictorios. Apenas quisiera resaltar que no es posible citar “el español”, nombrar o tratar tan genéricamente lo que de hecho constituye un complejo que envuelve no sólo un código lingüístico sino identidades, diversidades, imaginarios individuales y colectivos, subjetividades y alteridades que se plasman en las realizaciones lingüístico-discursivas de países y regiones, necesariamente heterogéneas. En primer lugar debemos considerar los cambios lingüísticos como propiedad inherente a todas las lenguas, por la cual es posible decir que la heterogeneidad y la amplitud de esta heterogeneidad se inscriben como una innegable variabilidad de realizaciones lingüísticas, tanto mayores cuanto más extenso es su horizonte geográfico, su número de hablantes y la trayectoria histórica de esa lengua. Echaré mano de una pequeña experiencia que viví en La Habana, seis años atrás, para ilustrar esta compleja red en cuya trama estamos envueltos los que tenemos al español como lengua materna.

Mientras conocía la “Habana Vieja” sentí la necesidad de comprar un diario y le pregunté al guía turístico dónde podría comprar un periódico cubano. Él me respondió: “Puede ser que encuentre en el estanquillo”. Inmediatamente “procesé” la información asociando: *estanquillo estanco madrileño*: (¡qué bien! También compraré postales, estampillas, cigarrillos...) y después evoqué “quiosco” y me vino la imagen de un quiosco argentino, cordobés, más precisamente, (¡ah! golosinas, revistas, galletitas...) ya que por cuenta de las interminables y sucesivas crisis económicas existe una gran diversidad de productos en los quioscos de mi país. Después de mucho buscar por las calles habaneras, encontré el llamado estanquillo que, por cierto, no tenía nada, ni periódicos cubanos. Le

pregunté al guía si era esto era normal, y si allí en los estanquillos no se vendían también otros productos. Y él me respondió, con la cordialidad habitual y casi textualmente:

—No, antes puede que sí. Pero... desde el triunfo de la revolución, las palabras, los nombres, quedaron; pero las cosas (que son nombradas) cumplen otras funciones.

Le agradecí tan efusivamente su respuesta (y la lección de lingüística que acababa de darme) que el guía no entendió muy bien el porqué. Es que en su respuesta estaban planteadas algunas de las muchas las variaciones lexicales del español (estanquillo/estanco/quiosco), cambios lingüísticos marcados discursivamente por cuestiones histórico-ideológicas (desde el triunfo de la Revolución), me quedaba claro el distanciamiento significante/significado y el desplazamiento del referente evocado en tres culturas diferentes: la cubana, la española y la argentina. En contados segundos me vi en la necesidad de efectuar “traducciones” del español cubano al español peninsular y a mi español (o castellano). ¿Cómo podía pretender, entonces, explicar el español como uno sólo, o cómo simplificar lo ocurrido como una simple cuestión de vocabulario regional?

La lengua no es estable, no es homogénea, no es un sistema inerte, como dice Benveniste: “la lengua interpreta la sociedad. La sociedad se torna significante en y por la lengua”. O sea, yo nunca hablaré el mismo español que un cubano. ¿Que cómo nos entendemos? Existe en las lenguas una estabilidad elemental interior, una sistematización que le es propia y que hace que la lengua sea “esa y no otra”, estabilidad que, por cierto, es muy firme en el caso de nuestra lengua. Pero posee también una inestabilidad y heterogeneidad que abrigan las marcas de tiempo y lugar, la ironía, el humor, el doble sentido, diferencias de estilo y los efectos de sentido, que permiten el registro de lo personal, de lo inconsciente, de lo imaginado, de lo soñado o lo no dicho.

Es en ese sentido que pienso la heterogeneidad de la lengua española, como una diversidad y riqueza que se realiza de diferentes formas en la amplitud de los países y regiones en que se habla (llamémosle “variantes” aunque no me guste la palabra).

Por otro lado, y para volver a la pregunta inicial ¿qué español enseñar?, no lo considero como un problema de elección, porque ésta no es posible, por lo menos entre los profesores que somos hablantes nativos. Yo no puedo “imitar” el habla madrileña, cubana o chilena, porque me sentiría una impostora. Hablaré con mi mejor castellano-cordobés, y les avisaré desde el primer día a mis alumnos que la diversidad del español me lo permite, aunque al principio use y enseñe el TÚ como un recurso didáctico antes de entrar al VOS, que es mi forma de tratamiento espontánea para los contactos coloquiales. Y si esto les resulta raro, les pregunto: ¿si ustedes tuvieran que dar clases de portugués para extranjeros, hablarían como un portugués habitante de Lisboa, o como un angolano? ¿como un marañense o como un gaúcho? Sin duda, entenderán que la heterogeneidad de su propia lengua, así como la de todas las lenguas mayoritarias, les exige un conocimiento amplio

de la diversidad, pero les otorga el sagrado derecho de “ejercer” su lengua, de hablar con autenticidad y sin prejuicios SU lengua.

Los profesores no nativos brasileños graduados en lengua española que se dedican a la enseñanza, generalmente llegan al aula con una variante del español ya adquirida, sea a través de sus profesores, sea en contactos con nativos o en viajes de estudio e inmersión. Es importante que sepan diferenciar claramente la “variante” elegida o aprendida y sean coherentes con ella. No vale la pena aprender a cecear pero usar ese fonema indiscriminadamente, o mezclarlo con el yeísmo rioplatense. El conocimiento y respeto por las diversas realizaciones de la lengua española y la explicación de la cuestión de la heterogeneidad lingüística les permitirá manejar con tranquilidad las preguntas de los alumnos, como la típica: *¿pero eso en México no se dice así...?*, etc y podrán responder claramente con un “*no sé, pero podemos consultar, etc.*”

En todos los casos, sea un profesor nativo o brasileño, las limitaciones están impuestas por el material didáctico disponible, producido en España casi en su totalidad. Los métodos contemplan, claro está, el español peninsular, tanto en la cuestiones que dicen a la estructura lingüística propiamente dicha como a los temas, tópicos, informaciones culturales, etc. Esto lleva a crear una especie de “español modélico” que puede resultar reduccionista y simplificador. O, a veces, una “lengua estándar” que, creo, no es una lengua sino un ideal de lengua que no existe. Queda a cargo del profesor superar estas limitaciones, complementar el material, explicar, con palabras de Lope Blanch, que *“la lengua española es un complejo y variadísimo mosaico de hablas diversas, más o menos diferenciadas entre sí, más o menos agrupables en conjuntos dialectales”*. El hecho de que algunas de esas variantes dialectales pueda gozar de mayor prestigio al punto de transformarse en un modelo de imitación en determinados momentos de la historia y de la vida social de los pueblos que la hablan no debe llevarnos a clasificar prejuiciosamente las otras realizaciones, cada una con su riqueza, cada una con su historia. Sí, españoles e hispanoamericanos formamos una comunidad lingüística, pero debemos entenderlo como un conjunto de personas que comparten normas comunes con respecto a esa lengua, y no como un grupo de personas que hablamos del mismo modo.

Volviendo al comienzo. El objetivo es ampliar, agregar, contribuir para que el español que enseñemos sea “el mejor”, entendiendo con esto aquel que, junto con el sistema lingüístico y la sistematicidad de la gramática, les enseñe el valor social atribuido a los discursos y a las palabras en cada acto enunciativo, los incite a penetrar en una nueva dimensión simbólica y significativa, la del Otro. Si ese ejercicio de alteridad que es aprender otra lengua logra que nuestros alumnos se emocionen con un poema de Pedro Salinas, con una página de Octavio Paz o un cuento de Borges y reciten de memoria poemas de amor de Pablo Neruda, hemos cumplido nuestra misión: los hemos aproximado a ese banquete que es nuestra lengua española.

¿EL ESPAÑOL DE ESPAÑA O EL ESPAÑOL DE AMÉRICA?

MARÍA EULALIA ALZUETA DE BARTABURU

HISPANIA LINGUAS LATINAS

Sabemos bien que una lengua no es sólo un sistema de signos. Es un instrumento de comunicación viva que se modifica a partir de la realidad y evoluciona con la sociedad. Al mismo tiempo, el habla de una determinada región se diferencia de otras hablas regionales, por más que todas ellas dependan de una unidad lingüística dentro de una comunidad homogénea. Nos encontramos, así, con la variedad dentro de la unidad.

Para profundizar sobre este tema, deberíamos ir hacia el pasado y ver la situación lingüística anterior a la dominación romana en la Península Ibérica y la posterior conquista y colonización de América, y cómo se desarrolló y se extendió el idioma español, pero se nos haría muy extenso el tema. Por eso, nos dedicaremos a la variedad del idioma dentro de un mundo globalizado, en donde la mezcla de los regionalismos se da mediante la migración de individuos dentro de un mismo territorio, de una región a otra, de un país a otro o de un continente a otro. El emigrante, de alguna manera, irradia hacia su nueva comunidad giros y expresiones de su región. Con él, migra su forma de hablar y de comunicarse, entablándose, así, un hablar de contacto.

Sabemos que la lengua no puede ser separada de sus contextos sociales. El hombre desempeña diferentes papeles en la sociedad y su palabra, al pasar de un estamento a otro, adquiere una carga semántica diferente. Nunca va a ser igual el lenguaje que usa un empresario, en contacto directo con el mundo —ahora más con Internet— que el habla del hombre del campo.

Por un lado, las capitales son centros de irradiación lingüística, por otra parte, la comunicación de masas —con la televisión, con la radio, con los periódicos, con Internet— está llevando a nivelar rápidamente las variantes lingüísticas al penetrar en las regiones más alejadas. Esas regiones poco a poco están perdiendo el aislamiento lingüístico en el que se encontraban años atrás. Ha surgido, así, una movilidad lingüística. Cabe destacar que, aunque las informaciones entran rápidamente en las casas, esos elementos externos se asimilan lentamente hasta convertirse en elementos internos.

Al preguntarnos sobre qué español enseñar, la respuesta exigiría mucho más que una simple opción entre el español peninsular y el español de América. Tomemos la variante peninsular, pero ¿de qué región? No debemos olvidar que, debido a los movimientos migratorios, la lengua también recibe influencias de los dialectos y de las otras tres lenguas nacionales que cohabitan en la Península, junto al español: el euskera, el gallego y el catalán.

En el caso del español hablado en América son varios los factores que han determinado sus distintas formaciones: la situación política, social y cultural de la población indígena; la situación de

cada territorio en la época de la colonización; las relaciones entre indios y blancos y su evolución durante el proceso de inmigración.

¿Las diferencias dialectales que presenta América son un reflejo de los diferentes dialectos españoles? Los lingüistas, apoyados por la teoría de que el número de inmigrantes andaluces habría sido mayor, sostienen que el español americano coincide con el español meridional, básicamente en el seseo, en el yeísmo y en la debilitación de la 's'. Sin embargo, el lingüista Pedro Henríquez Ureña (natural de la República Dominicana, abogado e historiador) ha demostrado que esta teoría no es correcta, ya que los documentos no demuestran que entre los inmigrantes pueda haber habido un predominio de los andaluces. Al contrario, muestra que ellos provenían de toda España y el primer contacto entre las diferentes hablas de la Península se habría dado durante la travesía del océano cuando los hombres, procedentes de diferentes regiones, habrían buscado una lengua común para una mejor comprensión. Al llegar a América, los navegantes se encontrarían con un territorio muy fragmentado lingüísticamente y de gran riqueza, como la lengua *otomí*, en México, caracterizada por su monosilabismo.

Se sabe que el léxico americano es abundante en arcaísmos y eso se debe a que las palabras llegaron con los conquistadores en su forma más antigua y así quedaron registradas en el habla de Hispanoamérica. Palabras que hoy se consideran arcaicas en España se usan, en la actualidad, en América. Tal es el caso de *cuero* en lugar de *piel*; *frazada* —de uso general en Hispanoamérica— por *manta*; *lindo* por *bonito*; *liviano* por *ligero*; *pollera* —palabra muy usada en la literatura del siglo XVII y considerada arcaica en la actualidad en España— como sinónimo de *falda*.

Hoy en día muchas de las palabras que los conquistadores españoles les habían dado a objetos, a animales o a plantas, se han ido sustituyendo por voces nativas. Tal es el caso del *guajolote* en México. Todos saben que se llama *pavo*, pero el pueblo cocina y come *guajolote*, palabra indígena del *náhuatl*.

La huella indígena está muy presente en el léxico de Hispanoamérica. La palabra *canoá*, por ejemplo, que proviene del *arahuaco* —que se hablaba en las Antillas— fue la primera voz indígena aceptada y difundida por las lenguas modernas. También provienen del *arahuaco* palabras como *tabaco*, *caníbal*, entre otras. Del *náhuatl* —la lengua más extendida dentro del imperio mexicano— provienen *chocolate*, *tomate*, *cacao*. Del *quechua* —hablado en el Perú— provienen *cóndor*, *puma*, *mate*, *pampa*. Del *guaraní* —hablado por los pobladores de las cuencas del Paraguay— *tapioca*, *mandioca*, *jaguar*, *ananá*. Del *mapuche*: *gaucho*. También se encuentran las huellas indígenas en las diversas manifestaciones de la entonación y en las alteraciones del ritmo.

Ángel Rosemblat en su libro *El nombre de Venezuela* afirma: “América experimenta una ola de renacimiento del indigenismo romántico. Existe una tendencia manifiesta a buscar explicaciones

autóctonas a topónimos, intentando descubrir el origen de costumbres y tradiciones del pasado precolombino”.

En América, con el transcurso de los siglos, muchas palabras españolas han adquirido una nueva acepción. Tal es el caso de *coger*, en el Río de la Plata. Y aunque no entraremos en europeísmos, ni en lusitanismos porque nos llevaría un cierto tiempo, no podemos dejar de mencionar un anglicismo que se está haciendo muy presente en el Río de la Plata con los *countries*, parecidos a los “*condomínios fechados*” de Brasil, ubicados en las afueras de la ciudad.

Aunque diversos estudios muestran que el español culto de América presenta una cierta homogeneidad notamos particularidades, tanto en el dominio fonético como en el morfológico, en el sintáctico y en el léxico que dependen de la estructura social, cultural y del desarrollo histórico ocurrido durante la Colonia y la Independencia. Si tomamos el español hablado en el Río de la Plata, en el Caribe o en la zona andina veremos, dentro de cada una de esas regiones, otras variante, muchas de ellas con gran influencia indígena. Colombia, por ejemplo, no presenta destacadas influencias indígenas, en cambio éstas sí se ven en Perú y en Bolivia donde el legado indígena fue de gran importancia. México es otra zona de muy fuerte influencia india, tanto en la lengua como en la cultura, y ni digamos de Paraguay, país bilingüe por excelencia. Pero centremos nuestra atención en el Río de la Plata, región que presenta ciertas particularidades frente a los otros países de la América hispana.

En la Argentina, la primera señal significativa de búsqueda de la independencia del español peninsular ocurrió durante el gobierno de Domingo Faustino Sarmiento (1868-1874). En contraposición con lo que proponía Andrés Bello, partidario de mantener la tradición española en la lengua y en la literatura, Sarmiento —además de político, era pedagogo— defendía el derecho de que los jóvenes crearan una lengua escrita totalmente independiente de la norma peninsular, poblada de expresiones populares de la región y de términos indígenas.

Antes que la Argentina lograra crear una norma lingüística propia, surgiría la influencia de la inmigración italiana, lo que se puede ver en en la entonación arrastrada y en el alargamiento de las vocales, tan característicos en el habla de los argentinos. Otro ejemplo de esa influencia es el *cocoliche*, una lengua mezcla de italiano y español, criada en los ambientes italiano-porteños, completamente diferente del lenguaje gauchesco de José Hernández o del *lunfardo*, genuinamente popular y que representa el lenguaje del puerto y el de los suburbios. Poco a poco, el *lunfardo* se ha ido introduciendo también en la vecina orilla del Uruguay.

El habla de los montevideanos se ha ido modificando por la influencia de la televisión argentina y del constante turismo. Poco a poco se ha erradicado el uso de *tú* —muy común en Montevideo— para dar lugar al *vos*, nítida influencia porteña. En algunas zonas del interior, donde la señal de la televisión de Argentina no es frecuente, se mantiene mucho más arraigado el uso del

tú. En la propia Argentina el habla de Buenos Aires también presenta variantes con relación al de otras regiones del país.

Pero preguntémosnos una vez más: ¿Qué español debemos enseñar? Estamos frente a una nueva variante, la del Río de la Plata, pero ¿es posible que uruguayos y argentinos tengan algunas diferencias a pesar de la cercanía? Aunque es frecuente oír que el lenguaje de ambas márgenes del Río de la Plata es igual, que porteños y montevideanos poseen un lenguaje idéntico, eso no es tan verdadero. Tenemos diferencias fónicas y léxicas entre una orilla y otra. El *voseo* y el *tuteo*, la pronunciación de la *ll* y de la *y*, o la propia entonación o cadencia en el habla. Estas diferencias se dan también dentro del propio Uruguay, un país chico, pero que presenta diferencias en el habla de los montevideanos y de la gente del interior. En Rocha, por ejemplo, se hablan las formas más puras del español peninsular y el léxico presenta menos extranjerismos que el resto del país, lo que es curioso por su proximidad con Brasil.

El aspecto léxico es el que más se deja influir por las condiciones externas y por el contacto de los hablantes. Tomemos el ejemplo de *ómnibus* —como se llama en Uruguay. Esta palabra toma denominaciones distintas en cada país. En Puerto Rico, Cuba y Santo Domingo se transforma en *guagua* —que a su vez es *niño* en Chile—; *autobús* en España; *micro* en Chile; *camión* en México, *góndola* en Perú y en Bolivia, *colectivo* en Argentina, etc.

Desde el punto de vista *fonético*, las vocales en el español de Hispanoamérica ofrecen una variación menor en su timbre que las del español peninsular. Aunque se produce una pérdida de vocales en el español de países como Ecuador, Perú y México, es en las consonantes en donde se ve la variación mayor en el español de América. Un claro ejemplo es la aspiración o modificación de la ‘s’. Aquí podemos citar el nombre del aeropuerto de Carrasco, en la ciudad de Montevideo, en el que la ‘s’ se transforma casi en una ‘j’: Carrajco. Encontramos también la *h* aspirada que se oye en el Perú o la *r* alveolar vibrante, que en Puerto Rico se pronuncia como una *r* velar, parecida a la francesa. Las diferencias en la pronunciación de la *b* y de la *v* en Chile, etc. No haremos un análisis fonético del español hablado en Paraguay o en México, porque estaríamos frente a rasgos muy peculiares por la fuerte presencia indígena, lo que nos tomaría mucho tiempo.

En el caso del seseo, en la época de la conquista la ‘z’ no se pronunciaba igual en toda España. El sonido conocido era semejante al de *ts* o *dz*, y así llegó a América.

La junción de todos los aportes dio origen al ‘yeísmo’ en el que la ‘ll’ y la ‘y’ se pronuncian en forma casi idéntica, con un sonido —en el Río la Plata— semejante al de la ‘j’ portuguesa.

En el campo morfosintáctico nos encontramos con algunas diferencias muy características. Tal es el caso del uso pronominal. El español de América conserva el uso del acusativo *lo* frente al uso peninsular del dativo *le*. Ej.: *Lo veo* por *le veo*.

Dentro del habla popular de gran parte de América el pronombre de 2ª persona de plural, *vos*, ha reemplazado al de segunda persona de singular, *tú*. En Montevideo, por ejemplo, aunque la forma *vos* es cada vez más frecuente, también se usa la forma *tú*, con el verbo modificado por el uso de *vos*. Ya en Rocha, en Maldonado, Treinta y Tres, Artigas, Rivera y Salto, se usa la forma *tú*. En Paraguay *tú* se alterna con *vos* en las clases altas. En Arequipa, Perú, se usa *vos*, pero en el resto del país impera el uso de *tú*. En Bolivia hay una lucha entre el uso de *vos* y *tú*.

El *tú* y el *vos* también luchan en Ecuador, pero con el verbo en singular: *vos eres*. En Venezuela, el *vos* es frecuente entre la clase popular y el *tú* entre la clase culta. En América Central se mezclan ambas formas. En Costa Rica se usa el *vos*, en cambio, en Panamá se tutea. Nicaragua y Honduras confunden ambas formas, y en Guatemala el uso de *vos* es general. Puerto Rico y Santo Domingo usan el *tú*, así como Cuba, salvo en algunas pocas regiones.

Vale la pena destacar también el uso diferenciado de algunas preposiciones. Valga como ejemplo: *Voy a por leche* —en España. En el Río de la Plata: *Voy a comprar leche* o *Voy por leche* —sin una preposición. Es también frecuente la sustitución del posesivo por el personal con preposición: *Delante suyo* por *Delante de usted*.

En América, se destaca el uso del Pretérito Indefinido frente al restringido uso del Pretérito Perfecto, así como las formas *tuviera* o *dijera* con valor de *había tenido*, o *había dicho*, muy usuales en la Argentina. Y si nos referimos a cambios verbales nos encontramos frente a una enorme variedad. A modo de ejemplo, citemos unos pocos: *sentar* mal la comida por *caer* mal; *quitar* por *sacar*; *ir* por *andar*, etc.

Si por un lado, nos encontramos con las variantes del español en las diferentes regiones, debemos también considerar la introducción del habla infantil, con su carácter innovador, muy presente en nuestro día a día y con una movilidad difícil de acompañar por parte de los adultos. Por otra parte, algunos territorios se han visto más atacados que otros por regionalismos. Esto se hace presente en los doblajes televisivos, muchos de ellos realizados en México y que van a la mayoría de los países de habla hispana. ¿Esto nos puede llevar hacia una masificación lingüística que entra en nuestras casas por la pantalla chica?

Por un lado, se busca la homogeneidad lingüística y una cierta unidad, por otro lado, la Real Academia trabaja en colaboración con las Academias de los diversos países hispanohablantes sin condenar las diferencias de pronunciación, vocabulario y morfología. Entonces, nos preguntamos: ¿Es posible trazar una línea divisoria entre el español de América y el español de España y, a partir de ella, elegir qué español debemos enseñar? O ¿dejamos que la lógica nos guíe, para el bien de nuestros alumnos?

COMUNICACIONES

LA JERGA DE LA POLÍTICA. ALGUNAS CLAVES DEL DISCURSO POLÍTICO EN EL GÉNERO PERIODÍSTICO

SAGRARIO RUIZ ELIZALDE
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

La IX edición del Seminario de Dificultades organizado por la Consejería de Educación está dedicado a los registros de la lengua y los lenguajes específicos. De las múltiples variaciones que sufre una lengua, los registros, o como prefiere llamarlos Francisco Moreno en su obra *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, las variaciones estilísticas, son variantes de uso de la lengua debidas a la situación y al contexto comunicativos. El tema tratado, *campo del discurso*, el canal que se utilice, *modo del discurso*, o el tipo de relación que se establezca entre emisor y receptor, *estilo del discurso*, condicionan el uso que el hablante hace de la lengua. Así tenemos que no se habla igual que se escribe pero tampoco se escribe igual en un cómic que en un libro de texto o que en éste y en un periódico, que no hablamos de la misma manera con una persona desconocida que con nuestra madre y que el asunto del que tratamos también nos condiciona: no será lo mismo contar la operación de un aneurisma cerebral que ha sufrido un amigo que relatar lo divertido que resultó ir a una discoteca.

Dentro de este tipo de variantes, se engloban las jergas, hablas especiales de un grupo de personas que las identifica como pertenecientes a un grupo (*tecnolectos*). En principio, la jerga se identificaba con la germanía, habla propia del mundo de la delincuencia que tiene como finalidad la ocultación y busca impedir que otras personas entiendan lo que dicen. También se aplica ese nombre al modo peculiar de hablar las asociaciones gremiales, las gentes de un mismo oficio. En la actualidad, también se habla de las jergas de los jóvenes, de los estudiantes, de los deportistas, de los economistas, de los políticos...

Mi comunicación se refiere a esta última, la jerga de la política. Algunas claves del discurso político en el género periodístico. He entendido que la peculiar utilización de la lengua de muchas de las personas que se dedican a la política, me permite considerarla una jerga o tecnolecto.

Dentro de la corriente de estudios lingüísticos denominada *Análisis del discurso*, el estudio del discurso político cuenta con una bibliografía abundante. Tradicionalmente se entendía el discurso político como un conjunto de enunciados que provienen de instituciones y actores ligados al sistema de representación del estado (partidos, parlamentos, medios...). Hoy en día, este concepto

se ha ampliado y, como afirma Foucault, es discurso político todo aquel que discute las relaciones de poder tanto en el ámbito público como privado. En este sentido, el discurso político proviene también de los movimientos sociales: ecologistas, feministas, ONGs... No obstante, la posibilidad de definición de la realidad es mayor entre quienes ocupan puestos institucionales y se consideran como sus legítimos representantes.

De forma general, el discurso político, se plasma en textos que intentan obtener la anuencia del público, sea éste un miembro de un partido contrario o quienes sigan sus pasos a través de los medios de comunicación, respecto a la valoración que se realiza de un determinado hecho. De ahí el carácter persuasivo o argumentativo que frecuentemente presentan estos textos. Teun van Dijk ha estudiado cómo la producción y la comprensión del discurso político comparten socialmente un conocimiento que juega un rol prominente aunque sólo sea como la *clave* de información que los usuarios del lenguaje dejan implícito pero presuponen de muchos modos en sus textos. O como lo afirma Fairdough en N. Montessori, “cada texto político tiene inscrita una clave para provocar la lectura preferida en su estructura”. El análisis del discurso tiene como tarea poner al descubierto las significaciones ideológicas encubiertas.

Los medios de comunicación en general y la prensa escrita de información general, en particular, dedican mucho espacio a la reproducción, elaboración y retextualización del discurso político. Las secciones en las que aparece son varias: desde el editorial hasta la viñeta humorística, pasando por la noticia, el comentario, la columna o la crónica.

La utilización de este material es cada vez más frecuente en las clases de LE. En primer lugar, porque se trata de textos *auténticos*, aunque no hayan sido creados con la finalidad de ser usados en el aula. También ofrecen una gran variedad de temas y secciones que permiten atender intereses diversos del alumnado. Por último, ofrecen la posibilidad de realizar con ellos actividades muy diversas.

Tengo que hacer una salvedad: el señor Lázaro Carreter, académico de la Lengua, ha fustigado durante mucho tiempo el estilo de los políticos y de sus glosadores, los periodistas, en alguno de los artículos que han sido recogidos en un libro de éxito rotundo e inesperado de ventas, *El dardo en la palabra*. En muchos de ellos, los considera corruptores de la lengua por el uso que hacen de ella. A pesar de ello, me parece interesante que el alumnado de ELE analice un texto periodístico en el que se ha concretado el discurso político.

EL PAÍS, jueves 21 de septiembre de 2000

ESTUVO EN MADRID

EL REY Mohamed VI ha desaprovechado, en buena parte, su primer viaje oficial a España para dar a conocer mejor a la opinión pública española su proyecto de país para Marruecos. Ha hablado poco. Queda, pues, pendiente esa explicación más amplia del cambio que pretende impulsar hacia la democracia y la modernización política, económica y social, que desde España se apoya plenamente y que tantas expectativas ha generado en su país y fuera de él.

Flaco favor le han hecho a la credibilidad del aperturismo del joven monarca los medios de comunicación, públicos y privados de su país, al censurar las cautas palabras del rey Juan Carlos sobre la necesidad de que las partes cooperen para resolver el conflicto del Sáhara Occidental en el sentido que apunta la ONU, sin siquiera mencionar el término “referéndum”. Queda demostrado no sólo que éste sigue siendo un tema muy espinoso —evitar manifestaciones prosaharauis le llevó a declinar la oferta de dirigirse a la Cortes—, sino también que el entorno del joven rey puede llegar a excederse en su celo.

La visita del rey vecino ha servido para reforzar los vínculos bilaterales, aunque sin llegar a ese proclamado “salto cualitativo” en las relaciones entre España y Marruecos. Los acuerdos en materia de conversión de una parte de la deuda marroquí en inversión española, de financiación de proyectos en el norte del país o de suministro eléctrico han resultado insuficientes para llenar de contenido este primer viaje del hijo de Hassan II. La promesa española de apoyar un acuerdo de asociación de la UE con Marruecos que sirva de modelo para el Magreb tiene un gran potencial, pero habrá que esperar a su desarrollo: en general, la visita ha sabido a poco. Mohamed VI fue sincero al considerar que las relaciones entre Madrid y Rabat no están a la altura de las ambiciones de ambas partes debido, entre otras razones, a la “desconfianza”. Esta unida no sólo en los gobernantes y las administraciones, sino también en los ciudadanos. Justamente por ello, se debería haber hecho un mayor esfuerzo de pedagogía.

ANÁLISIS DEL TEXTO

Los textos políticos, especialmente cuando se refieren a aspectos de política exterior que comprometen las relaciones con otros países como es el caso, recurren a una variedad lingüística que ofrecen diversas peculiaridades, lenguaje diplomático. La más característica es utilizar un estilo poco claro con circunloquios y eufemismos.

El texto que analizo, un editorial aparecido en el periódico El País con fecha de 21 de septiembre de 2000, transmite una interpretación de un acontecimiento, la visita de Mohamed VI,

actual rey de Marruecos, a Madrid, cuyos resultados son decepcionantes respecto a la mejora de las relaciones entre los dos países.

El análisis del discurso se presenta en tres niveles: la estructura, la gramática y el vocabulario.

Es un texto *argumentativo*, monologado, cuya autoría asume el periódico por tratarse de un editorial. Pero en diversos momentos adquiere un carácter *polifónico*. Además de las palabras del autor o autores aparecen las “cautas” del rey Juan Carlos, las del monarca alauita, “desconfianza”, y otras de autoría sin determinar. El análisis del discurso no se limita a las estructuras del lenguaje sino que éstas expresan *significados implícitos*. Son muy significativas las *implicaturas*, que irá señalando a lo largo del análisis, y que suponen una crítica encubierta a las condiciones sociales que se dan en Marruecos. Cuando pensamos en un público estudiante de ELE se hace más patente la necesidad de verificar si verdaderamente alcanzan el nivel de conocimientos que el autor *presupone* para la completa comprensión del sentido del texto. Conocimientos que son de diferente índole: geográfica, histórica, política... Por ejemplo: los topónimos que se citan: España, Marruecos, Sáhara Occidental, Madrid, Rabat, Magreb; las siglas: ONU, UE; conocer algunos hechos históricos y sociales.

El título, *Estuvo en Madrid*, llama la atención por la ausencia de sujeto explícito. Es un titular donde ha desaparecido el sujeto. Efectivamente, durante el desarrollo del texto se va a perfilar esa idea de que las intervenciones del rey marroquí han sido excesivamente parcas. Estar además es un verbo neutro, poco marcado semánticamente. Su uso en el titular tiene fuerza argumentativa de que hizo pocas cosas, menos de las esperadas.

El cuerpo del editorial se estructura en tres párrafos. Se inicia con una valoración, tesis, “Mohamed VI ha desaprovechado su primer viaje a España” seguido de un atenuante, “en buena parte”. Esta frase anuncia el sentido global del texto: decepción por la actitud del regio visitante. A partir de ese momento, se van a suceder los argumentos para confirmar esta opinión inicial.

A1: No ha hablado (en realidad, debería haberlo hecho), en consecuencia está pendiente la explicación del cambio para impulsar la democracia (se supone que inexistente o imperfecta) y la modernización (se da a entender que Marruecos es un país con una estructura social atrasada). Este argumento se intensifica al indicar el apoyo y las expectativas que han suscitado esos cambios y ha defraudado no oír nada de ellos.

A2. Cuestionamiento del aperturismo por las críticas de la prensa sobre las palabras del rey español sobre el conflicto del Sáhara. (Se refuerza porque este mensaje fue especialmente comedido, cautas palabras, no se citó la palabra referéndum como se podría haber hecho a tenor de la resolución de la ONU.) “Tema espinoso”, es la valoración que merece la actitud de Marruecos

que no acepta esta resolución. El otro argumento negativo sigue mediante la segunda parte de la correlación: *no sólo... sino* también y se refiere a los consejeros del rey que pueden estar equivocados (excederse en su celo).

A3. Contrargumento. La visita ha servido para reforzar vínculos (aspecto positivo) pero *aunque* (marcador que introduce la restricción) sin llegar a ese “salto cualitativo”. *Los acuerdos [...]* *han resultado insuficientes*. La promesa tiene gran potencial... *pero* (otro marcador restrictivo) habrá que esperar a su desarrollo.

En ese mismo párrafo, después de punto y coma, se introduce la valoración general: la visita ha sabido a poco. Para reforzar esta afirmación con un argumento de autoridad, se recurre a las palabras del propio Mohamed VI, “las relaciones no están a la altura de las ambiciones” y existe “desconfianza”. Aún se refuerza esta afirmación haciéndola extensiva a toda la población (argumento de la mayoría). La última frase, “por eso se debería haber hecho un mayor esfuerzo de pedagogía” tiene un sentido ambiguo propio de este tipo de discurso: ¿Quién tendría que haber hecho un mayor esfuerzo: el rey de Marruecos?, ¿el gobierno español?, ¿la ciudadanía de los dos países?, ¿los medios de comunicación?

Ya hemos visto como los marcadores del discurso cumplen una función importante en el sentido del texto: aclaran las causas, atenúan las afirmaciones, restringen los aspectos positivos.

Pero este texto es también significativo por lo que no dice. Cualquier conocedor de la realidad de esa zona sabe que entre los dos países existen graves contenciosos que ni siquiera se citan: la cuota pesquera para los barcos españoles en la plataforma sahariana, las oleadas de pateras cargadas de inmigrantes que intentan llegar a las costas andaluzas en un viaje que en numerosas ocasiones acaba en tragedias, detenciones y repatriaciones. Por no citar los rumores sobre la implicación en el comercio de hachís de autoridades marroquíes o la reivindicación esporádica de la soberanía marroquí sobre Ceuta y Melilla. Pero es propio de esta variante eludir de forma explícita los asuntos más conflictivos.

En cuanto a los *aspectos morfológicos*, es destacable la preferencia por el uso de las perífrasis verbales: *queda demostrado, sigue siendo, llevó a declinar, puede llegar a excederse, habrá que esperar, se debería haber hecho*. Lázaro Carreter, en un artículo titulado “Dígalo con rodeos” de la obra arriba citada, señala el gusto por las perífrasis como algo propio de los políticos actuales. Todos los verbos están en tercera persona. Hay bastantes formas impersonales o pasivas reflejas como un intento de mostrar objetividad (*se apoya, habrá que esperar, se debería haber hecho*). También es destacable el uso del condicional (*se debería haber hecho*) que modaliza el discurso presentando las opiniones de manera muy matizada para no herir susceptibilidades.

En el *plano léxico*, aparecen algunas tecnicismos de la jerga político-económica: *proyecto de país, impulsar la democracia, modernización política, económica y social, aperturismo, dirigirse a las Cortes, opinión pública, resolver el conflicto, acuerdos en materia de conversión, inversión española, financiación de proyectos, vínculos bilaterales, acuerdo de asociación, modelo de gran potencial*. También hay que destacar el uso de tres metáforas: *flaco favor, tema espinoso, entorno del rey*. Es un uso eufemístico que indica un gran cuidado en no herir susceptibilidades, es decir en no molestar al visitante. Comentario aparte merece la utilización de la expresión esfuerzo de pedagogía con sentido críptico que ya se ha señalado. La utilización de siglas de las que ya se ha hablado o la metonimia las Cortes para referirse al Palacio de las Cortes, donde se reúne el Congreso, en Madrid.

Serían rasgos del discurso político: los atenuantes, en buena parte; las afirmaciones matizadas que parece responder a la clara voluntad de no molestar al huésped, llamar “tema espinoso” a la negativa de Marruecos de aceptar la resolución de la ONU de realizar un referéndum en el Sáhara occidental; “flaco favor” en lugar de metedura de pata o error garrafal; el significado críptico de la expresión final: *pedagogía*. El uso de unos tiempos verbales que en lugar de afirmar rotundamente, insinúan, barajan la posibilidad...

En resumen, el discurso político usa una *jerga* cargada de sobrenetendidos, donde abundan los tecnicismos y la sintaxis se complica, donde las afirmaciones se hacen de forma matizada y a menudo se recurre al eufemismo.

Bien. Os podéis preguntar qué se puede hacer con este tipo de textos en clase de ELE.

En primer lugar, exigen un conocimiento medio de la lengua y un cierto grado de madurez en el alumnado. Pero hay grupos que pueden estar interesados en el discurso político. Yo he analizado un acontecimiento, la visita de Mohamed VI, pero los periódicos ofrecen múltiples ejemplos de contenidos diversos que se pueden adecuar a los intereses de grupos o de alumnos o alumnas en particular.

Se prestan a trabajar los contenidos culturales (por ejemplo: la historia hispano-árabe, alguna de sus manifestaciones literarias, las huellas árabes en la arquitectura española, profundizar en el conocimiento de los países musulmanes...) pero también el análisis y la producción de textos argumentativos, con los recursos gramaticales habituales en este uso de la lengua: la expresión de la posibilidad o probabilidad mediante el condicional o el subjuntivo, las perífrasis verbales o los marcadores.

ANEXO

Estructura argumentativa. Marcadores del discurso

Tesis: los resultados del viaje oficial de Mohamed VI, rey de Marruecos, son decepcionantes.

En general, la visita ha sabido a poco.

Titular: Estuvo en Madrid (sin especificar el sujeto; poca fuerza semántica de estar (desdibuja))

Párrafo 1	Párrafo 2	Párrafo 3
<p>A1: M. ha desaprovechado su primer viaje a Madrid</p> <ul style="list-style-type: none"> • en buena parte (atenuación) <p>A2: <i>ha hablado poco</i></p> <p>A3: queda pues pendiente la explicación del proyecto para su país</p> <ul style="list-style-type: none"> • plenamente apoyado y tantas expectativas ha generado (intensificador. Argumento del sentir general de la sociedad). 	<p>A1: Los medios de comunicación marroquíes han actuado mal al criticar las palabras del rey Juan Carlos sobre el Sáhara Occidental</p> <ul style="list-style-type: none"> • sin siquiera mencionar la palabra referéndum (intensificador) <p>A2: no sólo... sino también el entorno del rey se ha excedido en su celo</p>	<p>A1: la visita ha servido para reforzar vínculos bilaterales (contrargumento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • aunque sin llegar (restricción) <p>A2: los acuerdos son insuficientes.</p> <p>A3: la promesa tiene un gran potencial (contrargumento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • pero habrá que esperar <p>Reformulación de la tesis: en general, el viaje ha sabido a poco...</p> <p>A4: persiste la desconfianza.</p>

Plano gramatical

Las formas verbales

	Perífrasis	Impersonal/pasiva refleja
Párrafo 1	dar a conocer pretende impulsar (¿?)	se apoya
Párrafo 2	queda demostrado, sigue siendo, llevó a declinar, puede llegar a excederse,	
Párrafo 3	habrá que esperar, se debería haber hecho.	habrá que esperar, se debería haber hecho.

Predominio de la 3ª persona

Predominio del indicativo (presente y pretérito perfecto compuesto)

Plano léxico

	Tecnicismos	Eufemismos	Metáforas/ Metonimia	Siglas	Topónimos
Párrafo 1	opinión pública, proyecto de país, impulsar la democracia, modernización política, económica y social,				Madrid, Marruecos, España
Párrafo 2	aperturismo, resolver el conflicto, referéndum, manifestaciones prosaharauis, dirigirse a las Cortes		flaco favor, tema espinoso, entorno del rey, las Cortes	ONU	Sáhara Occidental
Párrafo 3	acuerdos en materia de conversión, inversión española, financiación de proyectos, vínculos bilaterales, acuerdo de asociación, modelo de gran potencial.	salto cualitativo, esfuerzo de pedagogía	La visita ha "sabido" a poco la desconfianza "anida"	UE	Magreb, Rabat

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. 1994. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Arco-Libros. Madrid.
- Anscombe, J. C. y Ducrot O. 1988. *La argumentación en la lengua*. Gredos. Madrid.
- Ducrot, O. 1999. *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós. Barcelona.
- Fuentes Rodríguez, C. 2000. *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Arco-Libros. Madrid.
- Lázaro Carreter, F. 1996. *El dardo en la palabra*. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores. Barcelona.
- Martín Zorraquino, M^a A. y Montolio Durán, E., (coords.). 1988. *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid. Arco-Libros.
- Moreno Fernández, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel.
- Van Dijk, T. A. 1980. *Texto y contexto*, Madrid. Cátedra.
- . 1983. *La ciencia del texto*, Barcelona. Paidós.
- . 2000. *Estudios del discurso*. Barcelona. Gedisa.

ADAPTAR PARA LUSOHABLANTES MÉTODOS DE LENGUAJES ESPECÍFICOS: UN EJEMPLO PRÁCTICO DEL LLAMADO ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

JOSÉ ANTONIO PÉREZ GUTIÉRREZ
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Tenho alunos que não percebem a absoluta necessidade que tenho deles.
(parafraseando a Vinícius)

El motivo que me impulsa a presentar esta comunicación es fundamentalmente de índole práctica y el resultado de una reflexión y experiencia a raíz de mis clases de español para lusohablantes.

Las personas que de una u otra forma nos dedicamos a la *enseñanza* del español como L2 o LE solemos descuidar su *aprendizaje*. *Enseñanza* y *aprendizaje* constituyen dos términos complementarios, pero el hecho de colocar el énfasis en el primero de ellos supone sesgar metodológicamente el proceso total.

Al reivindicar cierto interés y esfuerzo por comprender el aprendizaje creo sinceramente que nos centramos mejor en el verdadero protagonista de todo este proceso, que no es otro que el propio *alumno*. Es el alumno o discente —o tendría que serlo— el objetivo primero y último: puede no existir profesor, puede no existir “método”, es decir, puede haber ausencia de *enseñanza* —al menos formal— de una lengua; pero es absolutamente necesario, para adquirir un nuevo código lingüístico, el *aprendizaje*, o sea, alguien que aprenda.

Al poner el acento en el proceso de aprendizaje y en la figura del alumno, casi de manera natural nos acercamos al llamado *enfoque por tareas*, que hoy por hoy es la opción metodológica de mayor predicamento y resultados prácticos, aunque no exenta de problemas.

Existen complicaciones terminológicas; sin embargo, nos parece útil el esquema (Richards y Rodgers, 1988: 35) utilizado para desplegar el concepto de *método*. Según estos autores, un *método* sería el resultado de aglutinar un *enfoque* (teoría sobre la naturaleza de la lengua y sobre el aprendizaje de la misma), un *diseño* (objetivos generales y específicos, modelo de programación —secuenciación—, tipos de actividades, papel del alumno, papel del profesor y papel de los materiales de enseñanza) y un *procedimiento* (técnicas, prácticas y conductas de clase).

Al recuperar protagonismo el papel del alumno, le otorgamos al discente una concepción activa (deja de ser considerado un mero sujeto pasivo que acumula contenidos) y potenciamos actividades y procedimientos de creatividad para que pueda conseguir una competencia comunicativa. De hecho, el llamado *enfoque por tareas* lo podemos considerar una variante del *método comunicativo* (opuesto al llamado *tradicional* —de gramática y traducción— y al

estructural —de base *audiolingual*—), variante donde se da una verdadera reflexión de lo que tiene que ser una “unidad didáctica” y donde se defiende *la convicción de que el aprendizaje se genera esencialmente cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación, las actividades motivadoras se convierten en eje de las unidades y el punto de partida en la creación de los materiales* (Sanz, 2001: 14-15).

Toda esta digresión teórica viene a cuento porque un día decidí introducir en mis clases de español unidades didácticas del llamado *español de los negocios*. La decisión de añadir estos contenidos ya es un tributo a mis alumnos, porque en el momento de planificar objetivos considero casi obligado el hecho de atender las necesidades de los aprendices de la lengua. Mis alumnos, aunque no exclusivamente, tienen depositados en el español intenciones profesionales, por lo que consideraba casi forzada una orientación de español para fines específicos.

A la hora de planificar o preparar las clases, después de analizar las distintas variables que intervienen en el proceso complejo de aprendizaje/enseñanza (en este orden), recurrí al primer *método* que tenía a mano. (Aquí *método* debe entenderse como producto para la enseñanza, casi como ‘manual’.) El libro en cuestión (que se acompaña de una cinta de audio, que permite reproducir el apartado de *Comprensión auditiva*) es el siguiente: Prada, Marisa de y Bovet, Montserrat, 1992 (reimpr., 1993), *Hablando de negocios*, Edelsa/Edi6, Madrid.

Resultaría muy fácil, con el bagaje de una surtida bibliografía, que reseño al final, intentar rastrear imperfecciones metodológicas dentro de un análisis de materiales didácticos de E/LE. Prefiero, no obstante, quedarme con lo positivo. Evidentemente que en la actualidad han irrumpido en el mercado (también cito algunas muestras en la *Bibliografía*) obras más específicas y más actualizadas —aunque sólo sea por la mayor cercanía de los textos utilizados—, pero sigo creyendo que *Hablando de negocios* es un buen “método”. Poseo una segunda edición (de 1993) aunque la primera se fecha en 1992. Admiro su coherencia metodológica, una buena secuenciación de contenidos y organización de unidades temáticas que se estructuran en apartados. No se trata de un manual que ejemplifique el llamado *enfoque por tareas* —lo que más se le acercaría lo constituye el apartado de *Actividades*, con *propuesta de debates, conversación, exposiciones, ejercicios de simulación, etc.* (Prada y Bovet, 1992: 3) y que exigiría la evaluación directa de un profesor—, pero al surgir en época relativamente reciente es deudor de un método estructural y más concretamente noción-funcional. De su deuda a “enfoques” estructurales destacaría el apartado *Recuerde* o revisión de usos gramaticales básicos; el apartado central *Manos a la obra*, con batería de ejercicios de aspectos lingüísticos (de relación, de *huecos*, de sustitución de formas, para separar y ordenar, de elección múltiple...). De la importancia dada a lo oral (método *audiolingual*, por ejemplo) percibimos un apartado, *Diálogo*, que introduce cada unidad; *Comprensión lectora* de un

documento *auténtico* (también se intercalan prácticas del llamado *método tradicional*), y especialmente *Comprensión auditiva* (o audición de una entrevista, del mismo modo auténtica, en soporte de cinta casete). Apartados más nocio-funcionales —este *enfoque* marcó la producción de materiales de E/LE publicados en España en la década de los 80— es el *Vocabulario* específico del tema tratado que aparece en el *Diálogo* y especialmente en el apartado *Observe*, que constituye unas muestras de lengua utilizadas en situaciones y posibles contextos concretos. Para reflejar un matiz más ortodoxo esperaríamos ejercicios en parejas, en *microdiálogos*, para fijar contextos e intenciones, con “papeles” asignados a cada uno de los alumnos.

Como es fácil de intuir, los *métodos* puros difícilmente se encuentran y las soluciones metodológicas “híbridas” *circulan* en muchos de los materiales publicados.

De lo dicho hasta ahora no quiero que se me malinterprete. Estoy reconociendo ciertas virtudes de un material de E/LE, pero no hay implícita ninguna recomendación ni recibo “comisión” por parte de la editorial. Tampoco voy a caer en el extremo contrario de, a pesar de haber pasado casi un década, denunciar la exigencia de una actualización. Que uno de los documentos “auténticos” sea un artículo titulado *Mario Conde: una trayectoria meteórica* no deja de sonrojarnos. Hay un artículo extraído de *El País* que lleva por título *El Mercado Común del Sur*, de rabiosa actualidad (¡entonces!), un 25 de marzo de 1991. Utilizo ese texto, sin embargo, con provecho en mis clases, pues, además de reflejar una óptica desde España, se ha experimentado una evolución posterior y el tema para la realidad brasileña despierta un interés evidente.

Pretendo que se me comprenda: este u otro material pueden ser útiles en tanto que sirvan de base para una (re)creación y adaptación a las necesidades y lo específico del alumnado. Si bien es cierto que para el alumno el mejor *método* es aquel que es capaz de mantener en él la motivación y el interés; para el profesor el mejor manual siempre será el propio, aquel en que se tiene depositadas esperanzas, aquel que ha sido el resultado de una reflexión y de una planificación. No obstante, no percibo que tenga que existir una incompatibilidad, una contradicción entre lo que satisface al discente y lo que busca el docente; al contrario, si nuestros materiales no consiguen despertar esa motivación e interés en el alumno, ese atender sus necesidades a partir de lo específico (formación, expectativas...), habremos fracasado. Con ello, tampoco estoy afirmando que todo profesor se ha de lanzar a crear nuevos materiales, estoy insinuando que acepte el desafío de *hacerlos suyos*, aun no siendo originales.

En mi caso concreto, pronto percibí que los materiales de *Hablando de negocios* no contemplaban la especificidad de unos alumnos lusohablantes. Un hecho significativo es que el libro se concluye con un *Glosario* cuadrilingüe, recopilación de los apartados de *Vocabulario*. Además de la columna de palabras en español, uno puede encontrar las correspondencias en alemán, francés e inglés. Se echa de menos una columna para el portugués (preferentemente que

recogiese la variante brasileña). Y ésta fue nuestra primera tarea o más concretamente el resultado de un trabajo de varias sesiones donde encontramos mucha responsabilidad y autonomía de los alumnos. El producto final fue la creación de un glosario español-portugués de términos de mundo de los negocios (véase al final el Anexo I). En la literatura al respecto me gusta bastante la idea de la creación de un *banco de trabajo léxico* —*work-bench-for-words*— y la del *alumno como investigador* —*the learner as researcher*— (Grymonprez, 2000: 21). Este glosario, con tratamiento informático, muestra unas potencialidades para recopilar un léxico útil en un área o unas áreas profesionales (*léxico de negocios*) y para poder diseñar nuevos ejercicios que permitan desarrollar en el alumno las diferentes destrezas lingüísticas. Sin pensar mucho, el orden alfabético ha sido posible de manera automática y también conseguimos en el acto la ordenación alfabética de la columna de portugués; es fácil pedir al alumno que agrupe los términos según áreas temáticas (*empresa, bolsa, importación/exportación...*); si se quiere ser más tradicional fácilmente se obtienen ejercicios de *huecos* (rellenar equivalencias), sustituciones, relacionar términos, etc.

Uno de los temas que más me preocupó era cómo explotar didácticamente un apartado tan interesante como *Observe*. Tal como se presenta en *Hablando de negocios*, en cada unidad, nos encontramos con una enumeración de estructuras lingüísticas del español insertas en frases de un contexto de *español de los negocios* y con una especificación de su función. Hoy por hoy, el mejor material en esta línea y en lengua española lo constituye el *Repertorio de funciones comunicativas del español* (Gelabert *et al.*, 1996), un verdadero diccionario ideológico o nocional de estructuras articuladas en 180 unidades correspondientes a otros tantos actos comunicativos frecuentes, agrupados en cuatro apartados (*I. Relación social; II. Información y comunicación; III. Acciones comunicativas, y IV. Sentimientos. Gustos. Opiniones*) y acogidas en tres niveles: *elemental, intermedio y avanzado*. Ese material constituye una versión bilingüe español-inglés; volvemos a encontrar ausencia de estudios contrastivos con respecto al portugués. Este descuido y olvido de la especificidad de alumnos lusohablantes impulsó el trabajo de varias sesiones y el resultado se recopiló en forma de repertorio bilingüe español-portugués de estructuras y funciones (véase más adelante el Anexo II). Como se trata también de un “glosario” con tratamiento informático, volvemos a encontrar las potencialidades didácticas que observamos anteriormente.

Hasta este momento estoy hablando de *estructuras*, pero creo que conviene precisar un poco más y recurrir a la denominación de *actos de habla* (Grymonprez, 2000: 17). Estas *estructuras* no dejan de ser:

fórmula de una o varias palabras que no tienen una función referencial, sino una función pragmática. Se emplean en una situación precisa y con un fin comunicativo concreto: para avisar, para estructurar... Ejemplos: ¡Ojo, mancha!,

¡Venga!, Con permiso... Acuso recibo de su carta, ¡Déjame en paz!, Por una parte (...) y por otra (...), etc.

El llamado *Enfoque léxico* de Michael Lewis le permite distinguir al autor tres categorías en el léxico de cualquier idioma:

1. *Palabras individuales: las palabras sueltas, generales o específicas, que constituyen todas las entradas de un diccionario y que pueden tener una o más acepciones. Ejemplos: abonar, bicicleta, virtual, aunque, próximamente, etc.*

2. *Enlaces frecuentes: las palabras que solemos encontrar juntas y que tienen una función referencial. Se refieren a una realidad extralingüística, un objeto o una idea. Estas secuencias pueden variar desde completamente fijas a menos fijas, si admiten cierta variación. Ejemplos: ponerle los cuernos, lanzar una OPA (Oferta Pública de Adquisición) sobre, a no ser que, yo que tú..., constar de, una licencia de telefonía móvil, más vale tarde que nunca etc.*

3. *Actos de habla: —ver la cita anterior.*

Nuestro *Glosario* incluye *palabras individuales* y *enlaces frecuentes*, aunque cada vez percibimos más que las palabras individuales sólo aparecen puras en esos glosarios o diccionarios, pues en contextos determinados resulta frecuente que dichas palabras se vean rodeadas de otras, con mayor o menor grado de lexicalización o fórmula fija. Aprender una palabra de una lengua suele ser crear una red de conexiones. Por ejemplo, a partir del término general “acción” (palabra independiente) llegamos al tecnicismo “acción” del *mundo de la Bolsa* y a palabras de *enlaces frecuentes* como *Bolsa, invertir, cotizar en, accionista, Junta General de Accionistas, reunión, convocar una reunión, levantar acta, repartir dividendos...*

En el caso de los actos de habla, poseía la intuición —que resultó errónea por ser parcial— de que trataban de *conectores*, pues muchas de las fórmulas presentadas tiene casi valor de *operadores discursivos*, pues sirven para estructurar un texto, conectar elementos de la frase y articular las ideas para alcanzar la coherencia y cohesión discursivas. Fue a raíz de ese error, y descuidando por momento que se trataba de expresiones frecuentes en el habla que imaginé que podían constituir la fundamentación de prácticas de expresión escrita. El resultado es una propuesta de ejercicios, que parte de la enumeración de las palabras del apartado *Observe* de cada una de las unidades de *Hablando de negocios* y se le exige al alumno que genere o cree un texto escrito donde aparezca cada una de las estructuras (mejor: una de cada bloque) a partir de un tema que se considere motivador para el grupo de alumnos. Por el tema propuesto, uno percibe lo “específico” de mis alumnos. Todo profesor, sin embargo, ha de saber los temas que pueden despertar el interés de sus aprendices.

Uno de los consejos que podemos ofrecer, extraído de la práctica docente, es el hecho de presentar “modelos”, pues aunque existe el riesgo del calco por parte del alumno, siempre es recomendable la propuesta del alumno recuerde el modelo antes que el texto no tenga nada que ver con los objetivos pretendidos. En mi línea de agradecimiento a los alumnos, tengo que explicitar que el segundo texto modelo que encontramos en la Actividad A es de autoría de uno de ellos, de mi primer grupo de alumnos en Brasil.

Lo original de este ejercicio estriba en que, partiendo del llamado *español de los negocios*, ofrecemos las herramientas para que los aprendices de español puedan confeccionar un pequeño discurso, un ejemplo de texto expositivo.

Veamos sin mayor preámbulo un ejemplo de actividad de este apartado: Actividad A. Hemos seleccionado al azar, acto seguido, dos producciones escritas por alumnos, a las que se añade la propuesta de corrección del profesor. Para una buena explotación didáctica es conveniente seguir los consejos de Cassany, 1993, en su libro *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*.

Actividad A

<p>Con una expresión de cada uno de los siguientes bloques redacta un texto con el título <i>Brasil: diversidad y unidad</i>. Dispones de dos modelos que pueden servirte de guía, aunque se pide un razonamiento personal.</p>					
a) <i>Verán ustedes, Miren ustedes,</i>	b) <i>A menudo, Con frecuencia,</i>	c) <i>Me temo que, en este caso,</i>	d) <i>Desde luego, Naturalmente, Por supuesto,</i>	e) <i>Quizás, Tal vez,</i>	f) <i>En fin,</i>
<p>BRASIL: DIVERSIDAD Y UNIDAD</p> <p><i>Miren ustedes</i>, podemos afirmar que delante de Brasil nos encontramos frente a un verdadero continente. <i>A menudo</i> se resaltan datos estadísticos que sorprenden respecto a su extensión y a su potencial demográfico. <i>Nos tememos que, en este último caso</i>, tampoco a nadie le son desconocidas la variedad racial y diversidad del origen de sus habitantes.</p> <p><i>Desde luego</i>, Brasil es una gran amalgama de gentes y <i>quizás</i> esperaríamos síntomas de nacionalismos separatistas; pero el pueblo brasileño ha conseguido un modelo de estado en donde tiene cabida la autonomía, sin olvidar aquellos elementos que cohesionan su sentimiento y orgullo nacionales.</p> <p><i>En fin</i>, asistimos con Brasil a un claro ejemplo de cómo diversidad y unidad pueden convivir a la perfección.</p>					

LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA UNIDAD POLÍTICA EN BRASIL

La diversidad cultural en Brasil puede ser explicada por las particularidades del proceso de colonización llevado a cabo durante los siglos XVI, XVII y XVIII. Portugueses e indios y, luego, esclavos negros, fundieron sus principios, creencias y costumbres en lo que vendría a ser la cultura brasileña, una sola cultura donde elementos de diverso origen conviven y mantienen interacción. *Verán ustedes*, lo que tenemos no son varias culturas, sino una sola, enriquecida por elementos extranjeros, adaptada a características regionales y modificada, en algunos casos, por la introducción de nuevos agentes, como lo fueron los emigrantes europeos y japoneses en el siglo pasado.

Con frecuencia se piensa que la unidad política brasileña fue alcanzada principalmente por la unidad lingüística en la América portuguesa. *Me temo que, en ese caso*, no podríamos considerar lo mismo en relación a la colonización española. En todo el resto de Sudamérica se hablaba español y aun así se verificó la fragmentación política que conocemos.

Además de la cultura uniforme y de la lengua común, otros elementos fueron igualmente importantes en Brasil para la conservación de la unidad territorial. *Por supuesto*, la presencia de un estado fuerte y centralizado, el tráfico de esclavos y la orientación de la economía para actividades agroexportadoras fueron también importantes. Algunos autores, como Celso Furtado, proponen que la independencia tanto en Brasil como en la América española llegó en estadios diferentes de la evolución económica. Mientras que, al principio de la colonización, en Hispanoamérica predominan las actividades aglutinadoras de esfuerzo, como la minería, estas actividades tuvieron su apogeo en Brasil justamente al final de la colonización, lo que contribuyó, en términos económicos, para la unión política después de la independencia.

Tal vez sea ésta una explicación plausible, pero sin duda no sería suficiente para explicar por sí sola la unidad política. *En fin*, se hace necesario reconocer que la existencia de una cultura común a todos los brasileños constituyó un fuerte elemento de cohesión en el momento en que se decidió conservar la unidad y seguramente fue de gran ayuda para que Brasil exista como lo conocemos hoy.

Christiano S. B. F. (Actividad A)

Brasil: Unidad y diversidad cultural

Con frecuencia, se presenta Brasil como ejemplo de país respecto a la diversidad cultural. Mientras en diversas otras regiones del mundo diferencias raciales, religiosas, lingüísticas causan conflictos y guerras que amenazan la seguridad de los ciudadanos y mismo la integridad territorial de los Estados, en Brasil la diversidad no sería sinónimo de violencia, sino que de armonía.

En la raíz del carácter pacífico de la diversidad cultural en Brasil, tendríamos las peculiaridades de la colonización, en la que hubo una gran mezcla de razas entre los europeos portugueses, los indios sudamericanos y los negros africanos. Los portugueses, en efecto, se relacionaron mucho más profundamente con los indígenas y los esclavos que los colonizadores ingleses y españoles, lo que impulsó la mezcla de razas y el intercambio cultural.

Nos tememos que en el caso brasileño la mezcla de culturas no se hizo tan pacíficamente como se suele describir, sino que por medio de la imposición de la cultura europea sobre las otras. En nuestros días, las herencias culturales de indios y negros son significativas pero muy pequeñas relativamente a la de los portugueses. *Miren ustedes*, negros y indios aun son víctimas de prejuicio y discriminación de grande parte de la sociedad brasileña y se concentran en las clases más pobres de la población.

Por supuesto, si uno compara la situación de Brasil con la de países como Irlanda del Norte, África del Sur o la ex-Yugoslavia, uno tiene razón en reconocer el carácter mucho más tolerante, pacífico y mismo sincrético de la diversidad cultural brasileña. Esa conclusión, con todo, no puede olvidar el hecho de que Brasil tiene sus propios problemas de diversidad cultural, especialmente en lo que atañe a la discriminación y a las discrepancias en las oportunidades de manifestación cultural.

En fin, aunque ya hemos logrado muchísimo en establecer una sociedad de tolerancia y mezcla cultural, aún hace falta mucho para que la armonía de la diversidad cultural brasileña sea totalmente igualitaria. *Quizás* esa igualdad cultural dependa para su perfección de la igualdad social y económica.

BRASIL: UNIDAD Y DIVERSIDAD CULTURAL

Con frecuencia, se presenta Brasil como ejemplo de país de diversidad cultural. Mientras en otras diversas regiones del mundo diferencias raciales, religiosas, lingüísticas causan conflictos y guerras que amenazan la seguridad de los ciudadanos e incluso la integridad territorial de los estados, en Brasil la diversidad no sería sinónimo de violencia, sino de armonía.

En la raíz del carácter pacífico de la diversidad cultural en Brasil, tendríamos las peculiaridades de la colonización, en la que hubo una gran mezcla de razas entre los europeos portugueses, los indios sudamericanos y los negros africanos. Los portugueses, en efecto, se relacionaron mucho más profundamente con los indígenas y los esclavos que los colonizadores ingleses y españoles, lo que impulsó la mezcla de razas y el intercambio cultural.

Nos tememos que en el caso brasileño la mezcla de culturas no se hizo tan pacíficamente como se suele describir, sino por medio de la imposición de la cultura europea sobre las otras. En nuestros días, las herencias culturales de indios y negros son significativas, pero muy pequeñas en relación a la de los portugueses. *Miren ustedes*, negros e indios aún hoy son víctimas de prejuicio y discriminación de gran parte de la sociedad brasileña, y se concentran en las clases más pobres de la población.

Por supuesto, si uno compara la situación de Brasil con la de países como Irlanda del Norte, África del Sur o la ex Yugoslavia, uno tiene razón en reconocer el carácter mucho más tolerante, pacífico y aun sincrético de la diversidad cultural brasileña. Esa conclusión, con todo, no puede olvidar el hecho de que Brasil tiene sus propios problemas de diversidad cultural, especialmente en lo que atañe a la discriminación y a la desigualdad en las oportunidades de manifestación cultural.

En fin, aunque ya hemos logrado muchísimo al establecer una sociedad de tolerancia y mezcla cultural, aún hace falta mucho para que la armonía de la diversidad cultural brasileña sea totalmente igualitaria. *Quizás* esa igualdad cultural dependa para su consecución de la igualdad social y económica.

Felipe Augusto R. de A. da C. (Actividad A)

El extranjero que visita al Brasil puede extrañar la relativa coesión social que existe en el país. Como explicar la unidad de una nación marcada por la diversidad racial, religiosa, cultural? No sería más fácil hablar de muchos Brasiles? Como explicar la convivência de tantos Brasiles en una sola entidad política?

Desde luego, es necesario afirmar que si la unidad política del país es remarcable, ella no se debe nada al acaso. La unidad es fruto de circunstancias históricas particulares y de un proyecto político que, desde los primordios de la nación, guió a los dirigentes del país. La léngua, citada tantas veces como fator de estabilidad, no es, naturalmente, garantía de unidad política, como demostró la fragmentación de la América Española. Mire usted, que dentre los fatores históricos que garantizaran la unidad del país, se destacan la venida de la familia real a Brasil y la creación de instituciones estatales que centralizaran la administración en Río de Janeiro; la llegada de la familia real también permitió lá articulación de las economías de las provincias, lo que creó un incipiente mercado nacional.

Quizás, la explicación más relevante de la unidad del país es el proyecto de construcción nacional, que se caracterizó por una voluntad, casi obsesiva, de garantizar la unidad política. Me temo que, en el caso de Brasil, la pacividad, para unos, o apatía política, para otros, de sus habitantes se debe a la represión violenta, desde los tiempos de la colonia hasta hoy, de los movimientos progresistas. El miedo del “haitianismo,” o revolta de esclavos corespondió, en América, al miedo del jacobinismo en Europa. A menudo, fueran combatidos todos tipos de movimientos sociales que podrían amenazar la unidad política o la orden económica y social del país.

Así, se puede afirmar que tanto la unidad política, como la orden social creadas durante el período colonial y consolidadas durante el Império perduran hasta hoy. Durante el periodo republicano, amenazas a la unidad territorial o a la orden social continuaran a ser combatidas de modo autoritario.

Paradójicamente, el autoritarismo en Brasil se mezcla a una tolerancia que permite acomodar intereses distintos y evitar conflictos; muchos afirman, incluso, que “en Brasil, nada se transforma, todo se acomoda”. Esta capacidad de acomodación permite unir elementos distintos y muchas veces opostos. Por exemplo, en Brasil, el liberalismo político se combinó a un régimen esclavocrata. El sincretismo religioso permitió conciliar los santos católicos a los orixás e dioses africanos. El sincretismo, la capacidad de conciliar elementos distintos es, tal vez, el elemento más característico de la cultura brasileña. La comida brasileña, la música, la lengua, todo evidencia la misma plasticidad. Los modernistas brasileños de la década de 20 llaman este fenómeno de antropofagia. Proponían que la cultura brasileña absorbese, transformase y integrase a su próprio acervo aportes extranjeros, de la misma forma que los indígenas devoraran y absorveran, literalmente, a los primeros europeos que llegaron en Sul América.

En fin, la unidad política y diversidad cultural de Brasil se explican por una mezcla de autoritarismo y tolerancia. Su capacidad de absorber elementos exógenos confere a este país una relativa ventaja en un mundo donde la globalización crea por un lado la amenaza de homogeneización cultural y por el outro genera el nacionalismo exacerbado y la fragmentación política. En Brasil, no se observa lo que los franceses llaman de “répli identitaire,” o la valorización accentuada de los particularismos, reacción natural a la amenaza de homogeneización cultural. En Brasil, personas, productos y ideas extranjeras son vistas con curiosidad y, muy raro, como amenazas.

DIVERSIDAD Y LA UNIDAD BRASILEÑAS

El extranjero que visita Brasil se puede extrañar de la relativa cohesión social que existe en el país. ¿Cómo explicar la unidad de una nación marcada por la diversidad racial, religiosa y cultural? ¿No sería más fácil hablar de muchos “Brasiles”? ¿Cómo explicar la convivencia de tantos “Brasiles” en una sola entidad política?

Desde luego, hay que afirmar que, si la unidad política del país es remarcable, ésta no se debe al azar. La unidad es fruto de circunstancias históricas particulares y de un proyecto político que, desde los albores de la nación, guió a sus dirigentes. La lengua, citada tantas veces como factor de estabilidad, no es, naturalmente, garantía de unidad política, como demostró la fragmentación de la América Española. *Miren ustedes*, entre los factores históricos que garantizaron la unidad del país, se destacan la venida de la familia real a Brasil y la creación de instituciones estatales que centralizaron la administración en Río de Janeiro; la llegada de la familia real también permitió la articulación de las economías de las provincias, lo que creó un incipiente mercado nacional.

Quizás la explicación más relevante de la unidad sea el proyecto de construcción nacional, que se caracterizó por una voluntad, casi obsesiva, de garantizar la unidad política. *Me temo que*, en el caso de Brasil, la pasividad —para unos— o apatía política —para otros— de sus habitantes se deben a la represión violenta, desde los tiempos de la colonia hasta hoy, de los movimientos progresistas. El miedo del “haitianismo” o revuelta de esclavos correspondió, en América, al miedo del jacobinismo en Europa. *A menudo*, se combatió todo tipo de movimientos sociales que podían amenazar la unidad política o el orden económico y social del país.

Así, se puede afirmar que tanto la unidad política como el orden social creados durante el período colonial y consolidados durante el Imperio perduran hasta hoy. Durante el período republicano, amenazas a la unidad territorial o al orden social se continuaron combatiendo de modo autoritario.

Paradójicamente, el autoritarismo en Brasil se mezcla con una tolerancia que permite acomodar intereses distintos y evitar conflictos; muchos afirman, incluso, que “en Brasil, nada se transforma, todo se acomoda”. Esta capacidad de acomodación permite unir elementos distintos y muchas veces opuestos. Por ejemplo, en Brasil, el liberalismo político se combinó con un régimen de esclavitud. El sincretismo religioso permitió conciliar los santos católicos con los “orixás” y dioses africanos. El sincretismo, la capacidad de conciliar elementos distintos, es, *tal vez*, el elemento más característico de la cultura brasileña. La comida brasileña, la música, la lengua, todo evidencia la misma plasticidad. Los modernistas brasileños de la década de 20 llamaron “antropofagia” a este fenómeno. Proponían que la cultura brasileña absorbiese, transformase e integrase a su propio acervo aportaciones extranjeras, de la misma forma que los indígenas devoraron y absorbieron, literalmente, a los primeros europeos que llegaron a Sudamérica.

En fin, la unidad política y diversidad cultural de Brasil se explican por una mezcla de autoritarismo y tolerancia. Su capacidad de absorber elementos exógenos le concede una relativa ventaja en un mundo donde la globalización crea por un lado la amenaza de homogeneización cultural y, por otro, el nacionalismo exacerbado y la fragmentación política. En Brasil, no se observa lo que los franceses llaman de “répli identitaire” o la valorización acentuada de los particularismos, reacción natural al acoso de homogeneización cultural. En Brasil, personas, productos e ideas extranjeras se ven con curiosidad y, muy raramente, como amenazas.

Anexo 1

Glosario *español-portugués de los negocios*

Español	Portugués
Abonar	Pagar
Abrir una cuenta	Abrir uma conta
Acción	Ação
Acciones	Ações
Adjunto al Director General	Assessoria / Secretaria
Administrativo	Administrativo
Adscripción	Inscrição
Agencia de aduanas	Secretaria de Receita Federal
Agencia de publicidad	Agência de publicidade
Agente de aduanas	Fiscal de Receita Federal
Agente de Cambio y Bolsa	Corretor de câmbio e bolsa
Analista Programador	Analista-programador
Anular un pedido	Cancelar uma encomenda
Anuncio	Anúncio publicitário
Anuncio	Propaganda
Arancel	Tarifa
Asalariado	Assalariado
Asesor de empresas	Assessor de empresas
Asesor fiscal	Assessor fiscal
Asignación de tiempo	Fixação de tempo
Avalista	Avalista
Beneficio	Lucros
BOE	DOU, DOE, DOM
Bolsa	Bolsa
<i>Broker</i>	Corretor
Burocrático	Burocrático
Cámara de Comercio	Associação comercial, Federação das indústrias
Campo	Campo
Capital	Capital
Capital social	Capital social
Carrera	Curso
Cartel	Pôster
Catálogo	Catálogo
Censo	Censo
Certificado de origen	Certificado de origem
Cheque	Cheque
Cliente	Cliente
Cobrar	Cobrar
Comercio Exterior	Comércio Exterior
Comercio Interior	Comércio Interior
Cómic	Quadrinhos
Comisión	Comissão
Comité de empresa	Associação de funcionários

Competidor	Competidor
Consejo de Administración	Conselho de Administração
Cónsul	Cônsul
Consumidor	Consumidor
Contrato de prueba	Contrato de experiência (iniciativa privada)
Contrato de prueba	Estágio probatório (funcionalismo público)
Contribución territorial	Imposto Predial (Urbano ou Rural) IPTU/IPTR
Convenio	Convênio
Corros	Pregão
Coste	Custo
Cotizar	Cotar
Crédito	Crédito / Empréstimo
Crisis	Crise
Cuadernos ATA	Cadernos ATA?
Cuenta corriente bancaria	Conta corrente
Cuota	Cota
Cupones de ampliación de capital	Título de ampliação de capital
Curriculum vitae	Currículo
Curriculum vitae	Curriculum vitae
Curso de formación	Curso de formação
Deducción	Dedução
Deducción fiscal	Dedução do Imposto da renda
Demora	Demora
Derecho arancelario	Direito alfandegário
Derecho internacional	Direito internacional público
Desarme arancelario	Desarme tarifário
Descuento	Desconto
Díptico	<i>Folder</i>
Director de Marketing	Diretor de Marketing
Director de Personal	Diretor de Recursos Humanos
Director de Producción	Diretor de Produção
Director de Ventas	Diretor Comercial
Director Financiero	Diretor Financeiro
Director General	Diretor Geral
Directores Generales de División	Diretores
Disponer	Disponer
Documento	Documento
Dorso	Dorso
Ejercicio fiscal	Exercício fiscal
Elección	Eleições
Empresa	Firma comercial
Entrega	Entrega
Entrevista	Entrevista
Eslogan	<i>Slogan</i>
Estadística	Estatística
Euroventanilla	Guichê para Mercosul?
Existencias	Estoque
Existencias	Mercadorias
Experiencia	Formação

Exportación	Exportação
Exportado	Exportado
Extender su firma	Assinar
Facilidades de pago	Facilidades de pagamento
Feria	Feira
Filial	Filial
Folleto	Folheto
Frontera	Fronteira
Gestor	Corredor
Gravar	Tributar
Honorarios	Honorários
Horario laboral	Horário de trabalho
Horario laboral	Expediente
Horas extras	Horas extras (ou extraordinárias)
Importación	Importação
Importación temporal	Admissão temporário
Importado	Importado
Impuesto	Imposto
Impuesto de compensación	Medidas compensatórias
Impuesto de transmisiones patrimoniales	Imposto sobre heranças
Impuesto sobre beneficios de sociedades	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
Impuestos municipales	Impostos municipais
Incidencias	Incidências
Índice bursátil	Índice da bolsa
Informática	Informática
Ingresar	Creditar
Inmueble	Imóvel
Institución	Instituição
Interés	Juros
Intermediario	Intermediário
Inventario	Inventário
Inversión en activos	Investimento produtivo
Investigación y desarrollo (I+D)	Pesquisa e Desenvolvimento (P& D)
IVA	ICMS
Jefe de Explotación	Gerente de Informática
Jefe de Producción	Gerente de Produção
Jefe de Ventas	Gerente de Vendas
Jefes	Gerentes
Junta General de Accionistas	Assembleia Geral de Acionistas
Legalizar	Autenticar
Lema	Lema
Ley de Presupuestos	Lei de Orçamentos
Leyes de aduana	Legislação alfandegária
Licenciado	Formado
Margen de beneficios	Margem de lucros
Materia prima	Matéria-prima
Mayorista	Atacadista
Medios de comunicación	Meios de comunicação
Memoria anual	Balanço

Mercado continuo	Mercado contínuo
Mercado de futuros	Mercado de futuros
Mercado de valores	Mercado de valores
Mercado monetario	Mercado monetário
Mercancía	Mercadoria
Montar un negocio	Montar um negócio
Negocio de importación-exportación	Atividade de importação e exportação
NIF (Número de identificación fiscal)	CPF (Cadastro de pessoas físicas)
Nómina	Folha de pagamento
Nómina	Lista de assalariados
Nómina	Ordenado
Nominativo	Título nominal ao portador
Número de referencia	Número de referência
Obligación	Obrigaçao
Obligaciones tributarias	Obrigações tributárias
Oferta	Oferta
Oficina de administración	Administração (Escritório de ~)
Opción	Opção
Ordenador	Computador
Organigrama	Organograma
Órgano consultivo	Órgão consultivo
Órgano de la Administración	Órgão da Administração Pública
Paga mensual	Salário mensal
Paga doble	Décimo terceiro salário
Pago de los derechos	Pago dos direitos alfandegários
Pagos mensuales	Prestações mensais
Participación	Participação
Patrimonio	Patrimônio
Pedido	Pedido
Perfil del consumidor	Perfil do consumidor
Periódico	Jornal
Plantilla	Quadro de funcionários de uma empresa
Plazos de entrega	Prazos de entrega
Portador	Portador
Posibilidades económicas	Possibilidades económicas
Precio	Preço
Preparación	Formação
Presidente	Presidente
Préstamo	Empréstimo
Producto	Produto
Producto nacional	Produto nacional
<i>Productor Manager Senior</i>	Gerente de Produto
Productos semielaborados	Produtos semi-elaborados
Promocionar	Promoção
Promocionar	Promover
Propuesta	Proposta
Proveedor	Fornecedor
Proyecto de desarrollo	Projeto de desenvolvimento (Plano de)
Publicidad	Publicidade

Publicidad directa	Publicidade direta
Puesto	Cargo
Punto de descarga	Porto de destino
Punto de destino	Porto de destino
Punto de embarque	Porto de origem
Punto de venta	Ponto de venda
PYME	P&M empresa
Quiebra	Falência
Rebaja	Abatimento
Reclamación	Requerimento
Reclamar	Reclamar
Rédito	Juros
Remesa	Remessa
Renta de Valores	Renda fixa
Revista	Revista
Riesgo bancario	Risco bancário
Salario anual bruto	Salário anual bruto
Sección de compras	Divisão de compras
Sector	Setor
Semanario	Semanário
Servicios	Serviços
Sistema fiscal	Sistema fiscal
Sociedad anónima	Sociedade anônima
Sociedad comanditaria	Sociedade comanditária
Sociedad cooperativa	Sociedade cooperativa
Sociedad de responsabilidad limitada	Sociedade de responsabilidade limitada
Socio colectivo	Sócio coletivo
Socio comanditario	Sócio comanditário
Socio mercantil	Sócio mercantil
<i>Stand</i>	<i>Stand</i>
Sucursal bancaria	Filial bancária
Sueldo	Salário
Suma	Soma
Talón	Cheque
Talón barrado o cruzado	Cheque cruzado
Tipo impositivo	Alíquota
Trámite	Trâmite
Tratado	Tratado
Tributo	Tributo
Tríptico	Tríptico
Vacaciones	Férias
Valores	Valores
Vencer	Vencer
Vendedor	Vendedor
Viñeta	Quadro (Vinheta)
Volumen de contratación	Volume de transações

Anexo 2

Repertorio de *actos de habla* español-portugués

Español		Portugués	
A menudo	Para indicar la repetición de un hecho	Não raro	Para indicar a repetição de um ato
A primera vista	Para introducir una información de la que no se tiene seguridad	À primeira vista Em princípio Aparentemente	Para introduzir uma informação sobre a qual não se tem segurança
A propósito,	Para introducir una información o pregunta	A propósito,	Para introduzir uma informação ou pergunta
Ahora que lo dices,	Para indicar que se recuerda algo	Por falar nisso,	Para indicar que se lembra de algo
Como usted sabe	Para introducir una constatación	Como o senhor sabe Como é do conhecimento de todos Como se sabe	Para introduzir uma constatação
¡Cómo no vas a	Para indicar sorpresa	Como assim,	Para indicar surpresa
Con frecuencia	Para indicar la repetición de un hecho	Com frequência	Para indicar a repetição de um ato
De momento,	Para indicar temporalidad presente	Por enquanto, Por ora,	Para indicar o tempo presente
¿De qué (<i>sust.</i>) se trata?	Para preguntar sobre algo	De que (<i>sust.</i>) se trata?	Para perguntar sobre algo
De todas formas,	Para rechazar una objeción	De qualquer forma,	Para rechaçar uma objeção
Deben de estar a punto de	Para indicar la inmediatez próxima de un hecho	Devem estar quase	Para indicar proximidade imediata de um fato
Desde entonces	Para indicar un punto de partida en el pasado	Desde então A partir daí	Para indicar um ponto de partida no passado
Desde luego,	Para indicar conformidad	Com certeza,	Para indicar conformidade
En fin,	Para indicar conclusión	Enfim,	Para indicar conclusão
En su caso,	Para indicar la circunstancia del interlocutor	No seu caso,	Para indicar a circunstância do interlocutor
Esperemos	Para expresar un deseo	Tomara	Para expressar um desejo
La verdad es que	Para reforzar una información	A verdade é que	Para reforçar uma informação
Lo más adecuado es	Para sugerir una acción	É melhor	Para sugerir uma ação
Lo mejor sería	Para sugerir cortésmente	Seria melhor	Para sugerir algo educadamente
Me alegro de que	Para expresar una emoción positiva	Fico contente de que (com/em)	Para expressar uma emoção positiva
Me da la impresión de que	Para expresar la opinión	Acho que Tenho a impressão que	Para expressar opinião
Me imagino que	Para indicar suposición	Suponho que	Para indicar suposição
Me temo que, en su caso,	Para indicar una dificultad	Receio que, em seu caso,	Para indicar uma dificuldade
Menos mal que	Para expresar alivio	Ainda bem que	Para expressar alívio
Mire usted	Para introducir una explicación	Olha só	Para introduzir uma explicação

Naturalmente,	Para indicar conformidad	Naturalmente,	Para indicar conformidade
No debemos olvidar	Para insistir en un punto	Não devemos esquecer	Para insistir em um ponto
No hay forma de	Para indicar imposibilidad	Não há como	Para indicar impossibilidade
No hay que ser	Para formular una prohibición o un consejo	Não se deve ser	Para formular uma proibição ou um conselho
No parece	Para indicar una suposición	Não parece	Para indicar uma suposição
No puede decirse que	Para negar algo dando un rodeo	Não se pode dizer que	Para negar algo de forma indireta
No te creas,	Para seguir, coloquialmente, una explicación	Não se iluda,	Para prosseguir, coloquialmente, com uma explicação
No te diré que	Para afirmar dando un rodeo	Não que	Para afirmar com um rodeio
Parece ser que	Para introducir una información no comprobada	Parece que	Para introduzir uma informação não confirmada
Por cierto,	Para introducir una información o pregunta	A propósito, Aliás, Por falar nisso,	Para introduzir uma informação ou pergunta
Por poco	Para indicar que algo estaba a punto de ocurrir pero no ha sucedido	Por pouco Mais um pouco e	Para indicar que algo estava a ponto de ocorrer, mas não ocorreu
Por suerte	Para indicar que ha sucedido algo positivo	Por sorte,	Para indicar que aconteceu algo positivo
Por supuesto,	Para indicar conformidad	É claro,	Para indicar conformidade
¿Qué (<i>adj.</i>) estoy!	Para enfatizar un estado de ánimo	Como estou (<i>adj.</i>)!	Para enfatizar um estado de ânimo
¿Qué tipo de	Para preguntar sobre un tema	Que tipo de	Para perguntar sobre um tema
Quizás	Para expresar duda	Possivelmente	Para expressar dúvida
Se trata de	Para introducir un tema	Trata-se de	Para introduzir um tema
Según	Para indicar referencia	Segundo	Para indicar referência
Si le parece bien,	Para pedir conformidad	Se o senhor quiser, Se quiser, Se for conveniente,	Para combinar algo com o consentimento do interlocutor
Si lo desea,	Para sugerir cortésmente	Se quiser	Para sugerir algo educadamente
Si me lo permiten	Para pedir permiso	Si me permitem	Para pedir permissão
Si quieres que	Para comenzar una explicación con un rodeo	Si você quer que	Para começar uma explicação com um rodeio
Tal como	Para retomar un tema	Tal como /conforme	Para retomar um tema
Tal vez	Para expresar duda	Talvez	Para expressar dúvida
¿Te das cuentas de	Para llamar la atención sobre algo	Já reparou	Para chamar a atenção sobre algo
Ten en cuenta	Para advertir	Lembre-se de Lembre que	Para advertir
Tienes razón,	Para expresar acuerdo	Tem razão	Para expressar concordância
Un punto a tener en cuenta	Para fijar la atención en un punto	Um ponto a se considerar	Para fixar a atenção em determinado ponto

Usted dirá	Para dar la palabra al interlocutor	Diga-me	Para dar a palavra ao interlocutor
¡Vaya (<i>adj.</i>) que estás hecho!	Para enfatizar coloquialmente	Mas que (<i>adj.</i>) é você!	Para questionar qualidades alheias com ironia
Vayamos por partes,	Para ordenar una argumentación	Vamos por partes	Para ordenar uma argumentação
Verá usted	Para introducir una explicación	Veja bem	Para introduzir uma explicação
Volviendo	Para retomar un tema anterior	Voltando	Para retomar um tema anterior
Y eso de... ¿qué es?	Para preguntar sobre algo impreciso	O que vem a ser isso de...?	Para perguntar sobre algo impreciso
y, de paso,	Para indicar que algo sucede simultánea o anteriormente a otra acción	e aproveito para	Para indicar que algo acontece simultaneamente ou anteriormente a outra ação
¿Y por qué no habrías de estarlo?	Para expresar desacuerdo de manera indirecta respecto a la opinión del interlocutor	E por que não estaria?	Para expressar desacordo de maneira indireta a respeito de uma opinião do interlocutor
Ya sabes que	Para introducir una constatación	Você sabe que	Para introduzir uma constatação
Ya sabes que según	Para constatar un conocimiento	Você sabe que, caso	Para constatar um conhecimento

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Blanca, 1993, *Servicios financieros: banca y bolsa*, Colección Español por profesiones, SGEL, Madrid.
- y Hernando de Larramendi, Margarita, 1997, *Lenguaje jurídico*, Colección Español por profesiones, SGEL, Madrid.
- Alonso, Rosario *et al.*, 1993, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Colección Expolingua, Cuadernos Tiempo Libre, Fundación Actilibre, Madrid.
- Andión Herrero, María Antonieta, 1995, «Consideraciones acerca de un caso de simulación», *Cuadernos Cervantes*, 2, mayo, pp. 42-48.
- , 1998a, «El voseo americano y la enseñanza de español como lengua extranjera», *Cuadernos Cervantes*, 18, pp. 53-59.
- , 1998b, «¿De usted o de tú?», *Cuadernos Cervantes*, 21, pp. 56-59.
- Baduy, Marta *et al.*, 2001, «Una nueva forma de enseñar terminología: el enfoque semasiológico», en *Bitácora. Revista de la Facultad de Lenguas. Especial: Traducción*, año IV – n° 7 – otoño de 2001, Universidad Nacional de Córdoba (República Argentina), Córdoba, pp. 57-63.

- Benítez Pérez, Pedro, 2000, «Metodologías y materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 25 de septiembre de 1999, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, São Paulo, pp. 30-43.
- Calderón, Manuel, 2001, «Elaboración de materiales para la adquisición de vocabulario en la clases de español como lengua extranjera», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 28 de octubre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Brasilia, pp. 86-100.
- Cassany, Daniel, 1993, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Colección Biblioteca de Aula, 1, Graó Editorial, Barcelona.
- Cortés Moreno, Maximiano, 2000, *Guía para el profesor de idiomas. Didáctica del español y segundas lenguas*, Colección Recursos, 25, Octaedro, Barcelona.
- Dejuán Espinet, Montserrat, 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera. Orientaciones didácticas y actividades*, Colección Complementos Serie Didáctica, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Madrid.
- Floresta Andrade Neta, Nair, 2000, «Aprender español es fácil porque hablo portugués: ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español», *Cuadernos Cervantes*, 27, pp. 57-72.
- Fonseca da Silva, Cecilia y Pires da Silva, Luz María, 2000, *Español para brasileños. Estudio contrastivo basado en textos*, Colección Complementos Serie Didáctica, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Madrid.
- Garrido Esteban; Gemma *et al.*, 2001, *Conexión. Cursos de español para profesionales brasileño*, Cambridge University Press, Madrid [Los otros coautores son: Javier Llano Díaz-Valero y Simone Nascimento Campos y el manual consta del libro del alumno, cuaderno de actividades, libro del profesor y dos CD audio/casete].
- Gelabert; M^a José *et al.*, 1996, *Repertorio de funciones comunicativas del español, Niveles umbral, intermedio y avanzado. Versión bilingüe: español-inglés*, SGEL, Madrid [Los otros coautores son: Manuel Herrera, Emma Martinell y Francisco Martinell].
- Gómez Molina, José R., 2000, «La competencia léxica en la enseñanza del español como L2 y LE», *Mosaico. El Español para Fines Específicos*, volumen 5, diciembre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, Madrid, pp. 23-29.
- Grymonprez, Pol, 2000, «El enfoque léxico y la enseñanza del Español para Fines Específicos», *Mosaico. El Español para Fines Específicos*, volumen 5, diciembre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Bélgica, Países Bajos y Dinamarca, Madrid, pp. 16-22.

- Lasswell, Harold, 1982, *A linguagem política*, Colección Pensamento Político nº 4, Editora Universidade de Brasília, Brasília [título original *The Language of Politics*, trad. de Lúcia Dauster Vivacqua e Silva y Sônia de Castro Neves].
- Littlewood, William, 1996 (reimpr., 1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid.
- Maia González, Neide, 1999, «Las teorías del lenguaje implícitas en las metodologías», en Esteves dos Santos, Ana Lúcia y Monte Alto, Rómulo (organizadores), *Panorama hispánico*, Congresso Brasileiro de professores de Espanhol (7:1997), APEMG Editora, Belo Horizonte, pp. 41-46.
- Martín, Ana María *et al.*, 1989, *El español de los negocios*, Colección Español por profesiones, SGEL, Madrid [Los otros coautores son: José Siles e Ignacio Martín].
- Martinell Gifre, Emma y Cruz Piñol, Mar, 1998 (reimpr., 2000), *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Textos Docents 123. Text-Guia, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Melone, Enrique, 2001, «Cómo trabajar con libros de texto: análisis de materiales», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 28 de octubre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Brasília, pp. 233-240.
- Nunan, David, 1996 (reimpr., 1988), *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid.
- Pérez Gutiérrez, José Antonio, 2001, «Elaboración de materiales de español para fines específicos: el lenguaje diplomático», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 28 de octubre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Brasília, pp. 162-175.
- Prada, Marisa de y Bovet, Montserrat, 1992 (reimpr., 1993), *Hablando de negocios*, Edelsa/ Edición, Madrid.
- Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S., William, 1988, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Colección Cambridge de didáctica de lenguas, Cambridge University Press, Madrid.
- Sanz Baulenas, Neus, 2001, «Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE», en *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 28 de octubre de 2000, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, Brasília, pp. 10-22.

EL PROFESOR DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS

SONIA IZQUIERDO MERINERO
INSTITUTO CERVANTES DE SÃO PAULO

El motivo de la presente comunicación surgió en forma de respuesta a muchas de las preguntas que los profesores nos hacían en los cursos de Formación de Profesores: ¿cómo sé si puedo dar un curso de español para fines específicos, de español para los negocios? ¿Cómo sé si puedo dar un curso de español para los negocios, para el turismo? ¿Qué tipo de material tengo que usar, cómo puedo conocer la realidad de otros países, cómo organizo el tiempo, cómo hago la evaluación?

En el intento de responder a estas cuestiones frecuentes surgió la idea de que definiendo el perfil del profesor de español con fines específicos (EFE) sería más fácil abolir falsos mitos en torno a las supuestas características del profesor y sobre los contenidos de los cursos de EFE propiamente.

El interés por el aprendizaje de español para fines específicos surge con la necesidad de los aprendices de lenguas extranjeras de cubrir ciertas áreas comunicativas muy concretas. En un primer momento, estos cursos se entienden y plantean como cursos de especialización, como un complemento a un conocimiento previo de la lengua extranjera. Posteriormente, la propuesta para la enseñanza-aprendizaje de EFE fue la de trabajar con las necesidades específicas desde los primeros niveles de aprendizaje de la lengua.

Estos cursos para fines específicos se distancian, por tanto, de los llamados cursos de español general. Este distanciamiento se basa en las diferencias que existen entre ambos, que van desde la programación en sus tres niveles —curso, unidades didácticas¹ y clases— hasta el rol y características del profesor, pasando por la elección del manual y materiales complementarios, organización del tiempo, homogeneidad —en cuanto a las necesidades e intereses, formación y edad— del grupo y técnicas de evaluación.

Dentro de los cursos de lenguas extranjeras para fines específicos tenemos que hacer la distinción entre los cursos para uso profesional (EUP) y cursos para uso académico (EUA). Esta diferenciación se hace necesaria en todos los factores de la programación —desde la determinación de objetivos hasta el análisis de materiales, pasando por el diseño de unidades didácticas y los

¹ Blanco Canales, B., 1998, "Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas", *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K., Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 165-173.

criterios de evaluación— pues ésta se basa en las diferentes necesidades que el alumnado tiene², necesidades que determinan esta subdivisión de los cursos de fines específicos. Esta diferenciación es una realidad muy presente en nuestro ámbito docente, el de la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil, pues muchos estudiantes universitarios optan por estudiar español, tanto para la prueba de acceso a la Universidad como para acceder a los programas de postgrado, para lo cual es necesario hacer un examen —por lo general de comprensión lectora— en una lengua extranjera o más de una, dependiendo de la normativa de cada Universidad.

Estos cursos de español para fines específicos suelen provocar recelo en el profesorado de ELE, que se ve intimidado por diversas razones, sea por el desconocimiento del tema sobre el cual versará el curso, sea por el miedo a no tener los mismos conocimientos sobre el tema que sus alumnos. En esta comunicación queremos reflexionar sobre una posible solución a ambos, es decir, reflexionar sobre la necesidad de estudio por parte del docente y definir el perfil del profesorado de E/FE, con lo que desmitificaremos la figura omnisapiente del profesor.

Hemos intentado definir el perfil del profesor de fines específicos³ con diez características:

1. El objetivo del curso tiene que estar muy claramente expuesto: no vamos a impartir un curso de economía, turismo, etc., sino un curso de español para economía, para turismo, etc. Es un curso de lengua extranjera, no de otra materia.
2. Especificar qué tipo de profesores somos: somos profesores de lenguas extranjeras, especialistas en la enseñanza de español como lengua extranjera. No somos profesores de derecho, medicina, etc.
3. No es un curso de traducción. En el curso, dependiendo del tipo de actividades, podrán traducirse eventualmente términos y estructuras, pero el curso de E/FE no es un curso de traducción de documentos.
4. Tenemos que estudiar la teoría específica de enseñanza de fines específicos. Recientemente se está trabando esta área con el enfoque por tareas.
5. Tenemos que informarnos sobre el tema con el cual estemos trabajando. Aunque no tenemos que ser expertos en la materia, sí es necesario tener curiosidad por el mismo y estar actualizados.

² Llorián, S., M. Gil y E. Castro, 1998, "Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos", *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K. Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 527-538.

³ Estas características se perfilaron a partir de las clases de Dña. María Lluïsa Sabater, profesora en el Máster para profesores de ELE de la Universidad de Barcelona, Coordinadora del curso on line de Didáctica de EFE de la Universidad de la Rioja, profesora de l'Ecole Supérieure du Commerce Extérieur de París y autora de *Socios 2*.

6. Respetar las diferencias, no sólo de lengua sino también de contenido que el tema tiene en los diferentes países de habla hispana. Muchos de nuestros alumnos trabajan en Brasil con empresas de diferentes nacionalidades dentro del mundo hispánico, por lo que tenemos que ser muy rigurosos con las informaciones que buscamos, y ser conscientes del peligro que entrañan las generalizaciones.
7. El trabajo con la interculturalidad es fundamental en un área donde las necesidades de los estudiantes pasan por el contacto directo con personas de otra cultura. No podemos olvidar de que el aspecto intercultural no solamente es necesario que lo desarrollemos al trabajar con hablantes de diferentes lenguas, sino que las diferencias entre hispanohablantes de diferentes nacionalidades es de igual relevancia. Es importante que profundicemos en este tema más allá de la mención del desencuentro gracioso, y que lo hagamos desde el respeto, y no desde lo anecdótico y la tolerancia de la curiosidad⁴.
8. Manejo de Internet. La necesidad del profesor de fines específicos de estar actualizado es primordial. Al mismo tiempo, muchas de las actividades se diseñan partiendo de este medio, por sus características de universalidad y actualidad. Los alumnos se nutren de información a través de este medio, por lo cual el profesor usará e incentivará a la consulta y uso de Internet.
9. La especificidad de esta materia hace que tengamos que reconsiderar todos los aspectos del currículo desde la perspectiva de la enseñanza de español para fines específicos⁵.
10. La especificidad de las técnicas de evaluación cobra una relevancia especial, siendo coherentes con el tratamiento especial dado a las cuatro destrezas respecto a un curso general de lengua. En los cursos generales, a pesar del criterio integrador de las cuatro destrezas, la expresión escrita ha perdido protagonismo. En las clases de FE las destrezas escritas tienen tanta relevancia como las orales, respondiendo a las necesidades específicas de los alumnos⁶.

Basándonos en esta caracterización podemos esbozar tres consecuencias, que sirven a su vez de resumen y síntesis de esta comunicación:

⁴ Bonet, P. y El Melción, 1998, "La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza de español para fines específicos", *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K., Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp.165-173.

⁵ Aguirre Beltrán, B., 1998, "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza de español con fines específicos" in: *Carabela*, n° 44, pp.5-29.

⁶ Centellas Rodrigo, A., 1998, "Las destrezas en el español con fines específicos", *Lengua y cultura en el enseñanza de española extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, A. Celis y J.R. Heredia, Cuenca, Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 487-500.

- Es fundamental la formación específica del profesor de fines específicos. Tenemos que estudiar la metodología específica, nuestro objeto de trabajo y cómo programar el curso en función de las necesidades de los alumnos. Esta necesidad de formación y estudio no debe asustar, sino incentivar y servirnos de aliciente profesional.
- Tenemos que ser conocedores de nuestro objeto de trabajo. Reiteramos la idea de que no necesariamente es nuestra obligación ser grandes expertos en el área con el que estamos trabajando dentro de los fines específicos, pero sí conocer la materia y estar muy actualizados. Durante bastante tiempo el profesorado de español para fines específicos eran aquellos nativos con una licenciatura en el área con la que se trabajaba, sin conocimiento alguno de lingüística aplicada. Por tanto, el perfil de estos profesores era el del conocimiento instrumental⁷ de la lengua y conocimientos del área específica. Afortunadamente esa situación ha cambiado y los artífices somos los profesores con una formación específica en nuestro ámbito profesional.
- Definir bien y de una manera clara el objetivo del curso, tanto para los coordinadores y profesores del mismo, como para los alumnos. Esta concretización de los objetivos y características del curso nos evitará tener que enmendar malos entendidos y frustraciones de alumnos que venían a la clase con unas expectativas que no correspondían al curso.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, B, 1998, “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza de español con fines específicos” in: *Carabela*, n° 44, pp.5-29.
- Berdugo, O., 2000, “Anatomía de un Nuevo Sector”, *Cuadernos Cervantes*, n°30/AñoVI, Madrid, ERL Ediciones
- Blanco Canales, B., 1998, “Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas”, *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K., Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 165-173.
- Bonet, P. y El Melción, 1998, “La importancia del parámetro sociocultural en la enseñanza de español para fines específicos”, *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K., Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp.165-173.

⁷ Vez, J. M., 2000, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

- Carabela. *La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos. Monográfico*, n°44, septiembre, 1998.
- Centellas Rodrigo, A., 1998, "Las destrezas en el español con fines específicos", *Lengua y cultura en el enseñanza de española extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE*, A. Celis y J.R. Heredia, Cuenca, Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 487-500.
- Llorián, S., M. Gil y E. Castro, 1998, "Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos", *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, F. Moreno, M. Gil, K., Alonso, Madrid, Universidad de Alcalá, pp527-538.
- Vez, J. M., 2000, *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona, Ariel.

TURISMO: ¿LENGUAJE ESPECÍFICO O LÚDICO?

DENISE MOREIRA SANTANA

UNICEUB – BRASÍLIA

MARLENE CARDOSO TAVARES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DA BAHIA

Aprender el lenguaje específico del mundo del Turismo es reconocer que este mundo exige una clase más dinámica, creativa y por supuesto, divertida, una clase donde el alumno pueda, sin salir del tema abarcado, añadir nuevo vocabulario, retenerlo y utilizarlo.

En este trabajo se sugiere un mejor desarrollo de las destrezas y un aprendizaje a través de un sistema donde se valora la creatividad, la búsqueda de conocimiento compartido y sobre todo, la investigación. ¿Por qué el alumno no retiene o comprende el contenido estudiado? ¿Por qué muchas veces la clase de lengua extranjera está tan lejana y parece tan abstracta para el alumno que necesitará del español en su vida diaria?

La enseñanza del lenguaje específico puede exigir un poco más de conocimiento y habilidad del profesor, puede ser divertida para los alumnos y añadir experiencia de vida a los que tratarán de la economía del futuro. Por ello, las clases no deben de ser un mundo ficticio, sino real, concreto y agradable .

PRESENTACIÓN

En este trabajo vamos a unir las experiencias de dos profesores de diferentes puntos de Brasil (Brasília y Bahía). Estas experiencias se refieren a los constantes intercambios de programas, lecturas y contenidos para solucionar algunos problemas encontrados a la hora de enseñar lenguaje específico del mundo del Turismo para estos alumnos.

Al principio sabíamos que existían algunas diferencias entre los cursos, pero ésta no sería la dificultad principal. Lo más importante era adaptar nuestros conocimientos de lengua (general) al aprendizaje de alumnos que no se caracterizan por la necesidad de aprender el idioma para enseñarlo, tampoco para discutir su literatura o su historia, sino que lo que en realidad quieren es conocer aspectos interculturales del mundo.

Para llegar a este punto hicimos el siguiente resumen de lo que ocurre en la enseñanza del lenguaje específico para nuestros alumnos de Turismo:

1. Tenemos dificultad en encontrar un libro de apoyo didáctico para enseñar español a estos alumnos.

2. Nuestros alumnos en una gran mayoría no utilizan el idioma para otras situaciones que no sean las de la clase y en presencia del profesor (nos gustaría que eso fuese más espontáneo, natural y habitual).
3. El trabajo basado sólo en el libro didáctico que no cumple el aspecto específico es aburrido, agotador e improductivo.
4. Para un buen desarrollo del alumno se hacen necesarias actividades de clase como juegos, textos, canciones, carteles, folletos, guías, teatro representado en clase y/o en situaciones reales para el uso del Español como Lengua Extranjera.
5. Necesitábamos técnicas pedagógicas que contribuyesen a aprovechar la necesidad de absorción del lenguaje específico y desarrollar un método de práctica y memorización que no fuera monótono y repetitivo.

Frente a este panorama nos dimos cuenta de que procedimientos basados en abundante lectura en clase, repetición de los diálogos escuchados y ejercicios escritos tanto en clase como casa no ofrecían los resultados esperados en el desarrollo de las destrezas (comprensión y expresión oral, escrita y auditiva). Además, la necesidad de expresarse en el idioma aprendido es algo urgente para ellos.

Las clases se vuelven largas y aburridas tanto para los alumnos como para los profesores. Hay muchos alumnos que decididamente no hablan ni en español, ni en portugués, incluso aunque se les provoque, y muchos de ellos se aíslan prácticamente en el aula.

Hemos visto que son éstos los aspectos comunes entre realidades que parecen tan lejanas. Para estimular la participación en clase y la curiosidad por la cultura y por el idioma, teniendo en cuenta que el alumno no podrá huir de las clases ni de la responsabilidad de atraer turistas a su país, ni de poner en juego lo que tienen de más especial para convencer a los visitantes de que vuelvan y traigan otros turistas, proponemos la creación de trabajos en grupos, juegos y pequeñas competiciones que estimulan el habla y crean un clima de amistad, unión y participación de la clase.

La seriedad con la que ejercemos nuestra labor diaria de la tiza, del borrador y el libro, la preocupación por cumplir el contenido programático o por obedecer fechas de resultados y pruebas y repasar mecánicamente lo que sabemos no nos permite darnos cuenta de que el alumno se interesa por lo que es práctico y aplicable.

Presentamos algunas de las ideas que hemos experimentado en clase, con el objetivo de estimular la participación del alumno y convertir el aula en un ambiente turístico.

ACTIVIDAD 1. Para fijar palabras:

Cada alumno debe escribir en una hoja nombres de frutas, partes del cuerpo, objetos del aula, que empiecen con las letras sorteadas por el profesor. Gana el alumno que termine primero y que no cometa ningún error. Cuando el primer alumno anuncia el final de su tarea, todos deben dejar de escribir. Las palabras repetidas se valoran con 5 puntos, las no repetidas con 10. Al alumno que sepa corregir las palabras equivocadas se le sumarán 5 puntos (este juego es conocido en Brasilia como *adedonha*).

Lugares de una ciudad	Objetos del aula	Frutas/verduras	Partes del cuerpo
A) ayuntamiento	agenda	aguacate	
P) plaza	pluma	patata	pierna
J) jardín			

ACTIVIDAD 2. En la clase anterior la profesora pide a los alumnos que traigan figuras recortadas de revistas como comida, ropa, paisaje, hoteles, piezas de la casa, lugares de la ciudad... Se hacen grupos en la clase y se pegan las figuras en una hoja, después se nombran las figuras y se hace una exposición.

ACTIVIDAD 3. En lugar de escribir la letra de la canción, escuchar la cinta y repetirla, hacemos lo siguiente: se separan los versos y se convierte letra en un rompecabezas. Se divide la clase en grupos, cada uno recibe un sobre con los versos de la canción mezclados. Tras escuchar la canción, tendrá que ordenarla en pocos minutos. El grupo que mejor ordena gana los puntos de participación. De esta manera, estamos también desarrollando la comprensión auditiva, la lectora y, por supuesto, cantando todos, la expresión oral.

ACTIVIDAD 4. El cuerpo.

Los alumnos tendrán que recortar partes del cuerpo y crear uno nuevo nombrando cada parte. En este ejercicio podemos trabajar por separado la cabeza, teniendo en cuenta que es necesario clasificar y nombrar cada parte expuesta. Se puede hacer una competición de descripción de figuras, dando sus detalles y explotando el vocabulario estudiado.

ACTIVIDAD 5. Teatro para fijar los nombres de las comidas, precios, cantidades y medidas: se recortan de los folletos de propaganda fotos de alimentos. El alumno los clasificará y escribirá el nombre de los respectivos alimentos con el precio, forma, color, tamaño, etc.

Aprovechamos precios, cantidades y medidas e hicimos dramatizaciones: en un mercadillo, en una frutería, en el supermercado..., que nos sirvió para memorizar los contenidos y fijar el vocabulario necesario para comunicarse.

Con las frutas, además de recortar figuras y hacer carteles, se pide a cada alumno que traiga una fruta del vocabulario enseñado y se prepara una receta de una ensalada de frutas (ingredientes y preparación). Los alumnos, además, preparan recetas de bocadillos, zumos, y cartas de restaurante.

CONCLUSIÓN:

En la Universidad es bastante complicado conseguir que el alumno entienda lo importante que es aprender un idioma extranjero, pues está acostumbrado a la seriedad y a la preocupación por su trabajo futuro, y en ese momento lo que más le importa son los resultados inmediatos, por lo que muchas veces no se aprende mucho.

Pero para nosotros, profesores, todo esto fue un estímulo y se convirtió en un reto constante: descubrir y crear nuevas fórmulas para enseñar el idioma español, llevarlo a la realidad del alumno y obtener una respuesta concreta.

Saber que formamos parte de este proceso resulta gratificante: escuchar cómo consiguen proponer rutas, hacer planes, guías de ocio...; en fin, comunicarse espontáneamente, nos permite valorar la importancia del cambio metodológico y didáctico y principalmente el conocimiento del lenguaje lúdico específico.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, Blanca Aguirre. 1994. *El Español por Profesiones-servicios turísticos*. SGEL.
- Castro, Francisca. 1999. *Uso de la gramática española. Elemental, Medio y Avanzado*. Edelsa.
- Castro Viúdez, Francisca; Arrese, Fernando Marín; Morales Gálvez, Reyes & Rosa Muñoz, Soledad. 1997. *Ven*. Vol. 1. Tercera reimpresión. España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Díaz Fernández, Rafael. 1999. *Prácticas de fonética española para hablantes del portugués. Nivel: inicial- intermedio*. Arco/libros, S.L..
- González Hermoso, Alfredo. 1998. *Conjugar es fácil en español de España y de América*. Edelsa.
- López, Pedro Luis. 1994. *Español Avanzado*. Ediciones Colegio de España.

López, Cecilia Ruiz. 1998. *Español para el comercio internacional*. Edinumen.

Flavián, Eugenia &, Eres Fernández, Gretel. 1992. *¿Qué Cuentas? Un Pequeño Inconveniente*. São Paulo: Editora Ática.

INSTITUTE, EUROPEAN LANGUAGE. 1992. *Pasatiempos en Español*. Vol. 1. Italia: Eli.

Seco, Manuel. 1998. *Diccionario de Sinónimos y Antónimos*. Madrid: Espasa Calpe, S.A.

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS PALABRAS DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE) Y EL LENGUAJE / SIGNIFICADO ESPECÍFICO DE ALGUNAS PALABRAS EMPLEADAS EN LA RED

PROF. ITALO OSCAR RICCARDI LEÓN
UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA - UNIVAP

1. INTRODUCCIÓN

El lenguaje permitió que el hombre pudiera articular palabras y con ellas comunicarse, expresando ideas, pensamientos y sentimientos. El hombre es un ser que se comunica a través del lenguaje y tiene capacidad —o está *dotado*— para interpretar simbólicamente la realidad a su alrededor por intermedio de la lengua. La palabra, a su vez, configura un signo lingüístico singular que se caracteriza por atribuir sentido a las *cosas* designadas o evocadas, cuya significación, con toda certeza, va mucho más allá que el simple aprendizaje de la gramática y/o el uso del diccionario.

Siendo la lengua un sistema o código complejo de signos que se relacionan entre sí, es también una estructura de lenguaje que se utiliza como vehículo de comunicación imprescindible en la vida de una comunidad y como un instrumento valiosísimo del conocimiento y el registro de las experiencias socioculturales de un pueblo o grupo social determinado. B. Malmberg (1974:23-41) decía que la lengua podía compararse “a la caja de un juego de construcciones o a un rompecabezas que contenga un número determinado de elementos susceptibles de acoplarse a unidades mayores según las reglas dadas” y que no podía aislarse de todo el complejo de normas y costumbres que caracterizan a una sociedad, dado que la lengua “evoluciona integrada dentro de la jerarquía social y queda sometida a los cambios de ésta; la lengua es, entre otras cosas, todo el mundo conceptual e ideológico que expresa la tradición cultural de un pueblo o de un grupo lingüístico dado”.

Conocer y aprender otra lengua, tratándose en este caso del Español Lengua Extranjera (E/LE), va a significar depararse con la necesidad de comprender la construcción del significado en esta lengua y percibir también una organización diferente de las palabras en las frases, de las letras en las palabras, o sea, una manera o modo diferente de hablar, de escribir y de expresarse en esa lengua extranjera. En el área de lenguas extranjeras, y específicamente del español (E/LE), se puede contar en la actualidad, sorprendentemente, con la utilización de las llamadas *Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación* (NTIC), y principalmente con el empleo de la Internet, considerada la red mundial de computadores. La Internet —conocida por el nombre de *Telaraña*, en el contexto hispánico— constituye en los días de hoy un extraordinario medio de comunicación y un sofisticado

recurso de tecnología digital multimedia que se encuentra en plena expansión por el planeta, permitiendo a un número incalculable de personas y/o estudiantes tener acceso a los más diversos tipos de conocimientos, experiencias de carácter virtual y prácticas educativas de segundas lenguas (L2).

Con una velocidad vertiginosa, la Internet se transformó en una herramienta indispensable de investigación, consulta, trabajo, prestación de servicios y también de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), y trajo consigo como fenómeno de lenguaje que también representa la creación, utilización e incorporación de nuevas palabras de origen anglosajón —*anglicismos*— que son empleadas diariamente por los *usuarios* o *internautas* desde sus respectivos lugares de origen. De este modo, la palabra también modificó su forma de transmisión y tornó diferente el acceso y el ambiente de aprendizaje de cómo un alumno o persona en los días de hoy puede aprender y tener acceso al conocimiento de lenguas extranjeras (LE). La escuela tradicional, y también la universidad, están dejando de ser, en la opinión de A. Cecilia Ramal (1997:26) “[...] *o velho templo da palavra (...), para se abrir ao mundo da imagem, e para colocar a possibilidade do navegar como uma de suas atividades*”.

La presente comunicación tiene como objetivo principal dar a conocer algunas consideraciones generales acerca del aprendizaje de las palabras de una Lengua Extranjera (LE) y el significado que representa el lenguaje empleado en Internet, dada la presencia ostensible de algunas palabras de origen anglosajón —*anglicismos*— que son utilizadas normalmente por los *usuarios* de la red y que, paradójicamente, se han introducido en la lengua, constituyendo un lenguaje específico de información y comunicación en el área de E/LE.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS PALABRAS DE UNA LENGUA EXTRANJERA (LE)

El conocimiento lingüístico de una determinada lengua, y particularmente en este caso al tratarse de E/LE pasa necesariamente por un proceso permanente de enseñanza-aprendizaje de las palabras, cuyo léxico específico permitirá conocer mejor el sentido y uso de una palabra determinada. Sin embargo, conocer las palabras de una lengua extranjera no es una tarea fácil. Su aprendizaje en clase deberá ser una actividad estimulante, de conocimiento de mundo y exploración regular de significados, teniéndose en cuenta que cuando se estudia una lengua extranjera ya existe de alguna forma todo un repertorio de nociones lingüísticas, socioculturales y de mundo incorporadas en la mente y alrededor del estudiante.

Conocer y aprender las palabras de una lengua se torna una actividad relevante para la enseñanza —aprendizaje de una lengua extranjera y se deben tener presente algunos aspectos

importantes, así como lo recalca muy bien Dejuán Espinet (1997:32): *"En primer lugar hay que enseñar la palabra teniendo en cuenta tres aspectos básicos: el significado, la forma y la función. En segundo lugar hay que asegurar que el alumno sepa reconocerla en el futuro, la relacione con el objeto o concepto correspondiente, sea capaz de utilizarla en la función gramatical correspondiente, la pronuncie y escriba correctamente y la use con propiedad teniendo en cuenta sus connotaciones y asociaciones"*.

El significado de una palabra puede ser complejo para el alumno ya que su búsqueda o localización en el diccionario, muchas veces, según el contexto de uso, no deja claro el propio significado de la misma. De esta manera, una palabra está sujeta a sus *denotaciones* y *connotaciones*. Se entenderá por *denotación* de una palabra su significado objetivo, definido en el diccionario y válido para todos los hablantes de una misma lengua. Ya la *connotación* de una palabra va a representar el conjunto de los valores semánticos, subjetivos o de sentido que se incorporarán a la vida de una palabra y que pueden ser variables según el uso de los hablantes de la lengua. Genouvrier (1974:280), haciendo una acertada distinción entre el *vocabulario* y *léxico* de una lengua, dice que el *vocabulario* será siempre *"uma parte, de dimensões variáveis conforme as solicitações de momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global"* y acrecienta al respecto una observación muy significativa de doble consecuencia y de relación de inclusión: *"O mestre não percebe nunca a totalidade do léxico do seu aluno; o aluno não utiliza nunca, no ato de fala, a totalidade de seu léxico. Mas é preciso estabelecer que a riqueza (quantitativa e qualitativa) do vocabulário é função da riqueza do léxico"*.

Por otra parte, no existe una orientación específica dirigida a las cuestiones de enseñanza-aprendizaje de las palabras en el área de *Língua Estrangeira Moderna* (LEM) propuesta por los llamados *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para la Enseñanza Fundamental y Media del actual sistema educativo brasileño. De un modo amplio y general, los PCNs (1998:29) van a situar esta temática en el campo del *conocimiento sistémico*, o sea, de la estructura de la lengua que incluye —como dice la propuesta— *"os vários níveis da organização lingüística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos"* y que va a permitir que las personas al elaborar o producir enunciados *"façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistémico da língua"*. Posteriormente, de una manera muy acertada, se concluye que *"o nível léxico-semântico se refere à organização lingüística em relação às palavras de que a língua dispõe como também em relação às redes de significação das quais essas palavras participam"*. Ya la propuesta de los PCNs para la Enseñanza Media (1999:153) va a enfatizar como fundamental en el área de LEM, el desarrollo de las competencias y habilidades de la *representación* y *comunicación*, en función de la selección y

adopción del registro adecuado a la situación en la cual se procesa la comunicación y la palabra que mejor pueda reflejar la idea que pretende comunicarse.

Sin duda, a través de la red y en un tiempo récord, el *internauta* interesado deberá *acceder a* Internet por medio de un ordenador debidamente equipado para buscar y/o investigar, de acuerdo a sus objetivos y necesidades, un vasto repertorio de informaciones que le permitirá *navegar* por el llamado *ciberespacio*. Pero, si uno se detiene por algunos minutos, es curioso observar que habrá una serie de palabras claves que están presentes y configuran una especie de lenguaje o léxico específico que *corre suelto* en la comunicación que se establece al conectarse con la *Telaraña*, constituyendo —como dicen los PCNs, antes ya mencionados— “*redes de significação das quais essas palavras participam*”. ¿Cuáles son estas palabras más ampliamente utilizadas? ¿Cómo se caracteriza este lenguaje específico?

3. RESPECTO AL LENGUAJE Y A ALGUNAS PALABRAS UTILIZADAS EN LA RED

Internet, además de postular como principio pertenecer a todos los que la usan, sin ser de nadie ya que al parecer no tiene fronteras, representa una verdadera revolución en el tratamiento y manipulación de la información, cuyo lenguaje deriva y se integra con el de la Informática. Ideas, pensamientos y sentimientos se expresan a través de palabras que son *tecleadas* y que se almacenan en *bit(s)* —acrónimo de la palabra inglesa *binary digit* que significa *unidad mínima de información*— y el *usuario* —*cibernauta* o *internauta*, neologismos dados a quien *navega* por la Red— podrá conectarse a la *Telaraña* al estar debidamente equipado a un ordenador con un simple pulsar o *hacer clic* con el *ratón*, (*mouse*) que se refiere a uno de los mandos o periféricos —en inglés, *input peripheral* o sea *periférico de entrada*— principales del *hardware*, otra palabra inglesa que se refiere al equipo de informática y es utilizada para describir los componentes físicos de un sistema, y que se contrapone tradicionalmente a *software*, que significa *programa* en español, o sea, el conjunto de informaciones e instrucciones que permite a un PC —sigla inglesa que significa *personal computer* y se refiere genéricamente al *computador personal* u ordenador de uso individual— realizar determinadas operaciones.

¿Cómo entender y qué decir al respecto de estas palabras y tantas otras palabras de origen inglés que hacen parte de este universo de significación léxica? Sin duda, no es fácil de responder y este interrogante puede generar una grande polémica en los medios académicos hispanoamericanos. Sin embargo, un primer punto de partida es considerar lo que dice al respecto J. A. Millán (1997:3) en el Congreso Internacional de la Lengua Española, realizado en Zacatecas, México: “*El problema que se plantea no es distinto en origen al que hubo con áreas como el deporte o con otros campos técnicos: el aluvión de palabras inglesas debe ser digerido de alguna manera por nuestra lengua*”.

Es evidente que estamos frente a una serie de *anglicismos*, o sea, en el contexto de este trabajo, palabras, términos o vocablos de origen inglés que van a influir, directa o indirectamente una otra lengua, en este caso se trata específicamente de su incorporación y uso en el español.

En segundo lugar, vale observar de cerca y reflexionar sobre lo que dice de forma muy aguda Medina López (1996:33-34) al referirse al inglés y los medios informáticos:

En las últimas dos décadas se ha asistido al auge de la informática como herramienta de trabajo casi imprescindible para un sector de la población mundial. Los avances en materia de telecomunicación e informática han puesto al alcance de un público cada vez más amplio y heterogéneo la utilización de ordenadores personales o PC (*personal computer*) junto con toda una gama de posibilidades comunicativas a través de los mismos: uso del fax, correo electrónico E-mail (*Electronic-Mail*), internet, video-conferencia, etc.

Es también el inglés aquí la lengua que se erige en portadora de una buena parte de la información que el usuario debe conocer si desea adentrarse en este mundo. Esta circunstancia obliga a utilizar un lenguaje propio de estos medios que está en constante renovación en la medida en que también el desarrollo tecnológico va experimentando nuevos cambios. Así pues, frente a la situación que puede advertirse en otros campos léxicos, la entrada de anglicismos aquí es mucho más dinámica y, al igual que en otros casos, los términos se pueden adaptar a la estructura léxica de la lengua receptora o bien pueden utilizarse como anglicismos en crudo. Hay que tener en cuenta que se trata de conceptos técnicos, en la mayoría de los casos, y que vienen a definir o nombrar realidades nuevas no existentes en otra lengua o que no tienen por otro lado, una fácil traducción y/o adaptación. Este lenguaje constituye una 'jerga' que cada día adquiere mayor importancia por su variedad, dinamismo y expansión internacional. Quizá el caso más claro y generalizado en los últimos años sea el que se refiere al uso de la 'red internet' que permite «navegar» por toda una serie de "autopistas de la información" a través de las cuales el inglés es la lengua dominante.

En el área de lenguas extranjeras (LE), y específicamente del español (E/LE), Internet está desempeñando un papel significativo por todas las opciones de utilización, recursos digitales, diversidad y disponibilidad de asuntos que se encuentran disponibles en la red, y que se actualizan constantemente. Podrá iniciarse la búsqueda de información que se desea haciendo *click* en el ícono del *navegador* o *rastreador*, accedando la *World Wide Web* —*WWW*, *Web* o simplemente *Malla Máxima Mundial* como se también se la conoce en español— que es el sistema, programa o

servidor de alcance mundial, constituido a su vez por sistemas de *hipertexto* e *hipermedia* que se conectan a la red por intermedio del lenguaje *HTML* —sigla inglesa que significa *Hiper Text Markup Language* y en español *Lenguaje de Marcas de Hipertexto*— que además de crear las páginas *Web* en la red, con el sistema multimedia, muestra cómo aparece la información en la pantalla del ordenador. No obstante, será necesario utilizar todavía el *Htp* —en inglés *Hiper Text Transfer Protocol*, que significa en español *Protocolo de Transferencia de Hipertexto*— que son los caracteres genéricos que hay que digitar para acceder a la Internet, y así el *cibernauta* poder *visitar* una *homepage* —en español, *página principal* o *página de presentación*— y *navegar* por sus múltiples *sites* —en español, *enlaces*— o redes individuales que constituyen la *Telaraña*.

De este modo, siempre que las condiciones sean favorables para *navegar* por la red, existe todo un lenguaje específico que hay que conocer y dominar. Desde la perspectiva de que también puedan participar otras disciplinas para la enseñanza de una lengua extranjera orientada a la comunicación profesional, Aguirre Beltrán (1998:13) dice que “*la incorporación de las distintas formas de tecnología para la comunicación*” no se puede descartar. La Internet, al ser concebida como una red de tecnología que emplea recursos multimedia para la enseñanza de idiomas, quiere decir que no está limitada solamente a la palabra escrita, puesto que también el usuario o estudiante podrá *interaccionar* a través de una diversidad de otras posibilidades como imágenes fijas o con movimiento, textos gráficos, voces y sonidos, permitiéndole así participar de una forma *interactiva* y practicar otras destrezas o habilidades lingüísticas. Vista de esta manera, y finalizando la presente comunicación, se puede perfectamente estar de acuerdo con lo que dice J. A. Millán (1998:123) sobre la red:

Toda nueva realidad tecnológica arrastra consigo gran cantidad de nuevo vocabulario; toda práctica que se extiende por la sociedad provoca la aparición de jergas entre quienes la practican; toda innovación traída de otros países arrastra consigo palabras de otras lenguas; cualquier expresión habitual que resulta demasiado larga, se usa resumida. Por eso (...) vamos a encontrar términos enteros y en siglas, palabras inglesas y castellanas, especializadas y vulgares, vocabulario de ingenieros y de adolescentes. Así es la Web.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Blanca, 1998, "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos", *Carabela*, 44, pp. 5-29.
- Alvar, Manuel, 1995, *Por los caminos de nuestra lengua*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Brasil/MEC, 1998, "Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)", Secretaria do Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF.
- , 1999. "Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio", Brasília: MEC/SEMT.
- Dejuán Espinet, Montserrat, 1997, *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.
- Genouvrier, E. y Peytard, J., 1974, *Linguística e ensino do português*, Coimbra, Almedina.
- Jakobson, R., 1995, *Linguística e Comunicação*, São Paulo, Cultrix.
- Malmberg, Bertil, 1974, *La lengua y el hombre. Introducción a los problemas generales de la lingüística*, Madrid, Istmo.
- Medina López, Javier, 1996, *El anglicismo en el español actual*, Madrid, Arco Libros.
- Millán, José Antonio, 1998, *De redes y saberes. Cultura y educación en la nuevas tecnologías*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- , 1997, "Internet: una red para el español", Centro Virtual Cervantes, Congreso Internacional de la Lengua Española, ciudad de Zacatecas, México, pp. 1-20 Dirección Internet: <<http://cvc.cervantes.es/actcult/congreso>>.
- Ramal, Andrea Cecília, 1997, "O templo da palavra invadido pelo mundo da imagem e da navegação", *Guia da internet. br*, Ano I, Nº 8, pp. 26-27.
- Riccardi León, Italo Oscar y A. R. da Costa, Vera Maria, 1999, "Elaboración de actividades didácticas, utilizando el ordenador a través de las configuraciones Clip-Art y Word-Art para la clase de español, lengua extranjera (E/LE)", Catalina M. Alonso y Domingo J. Gallego, Congreso Internacional de Informática Educativa '99, Madrid, UNED, pp. 379-385.
- Swadesh, Mauricio, 1993, *El lenguaje y la vida humana*, México, Fondo de Cultura Económica.

VARIACIONES EN ALGUNOS USOS PRONOMINALES DEL ESPAÑOL

ROSANA PEREIRA VENTURA
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo hacer una breve descripción de algunos usos pronominales (de los clíticos y de los pronombres de tratamiento) del español, considerando también el uso dicho estándar. Este estudio forma parte de una investigación sobre la viabilidad de la elección de un español estándar o general para la enseñanza de español como lengua extranjera.

La descripción que haremos se basa fundamentalmente en la lectura de dos trabajos: uno de M^a Beatriz Fontanella de Weinberg (1999) sobre las formas de tratamiento en español y otro de Fernández-Ordóñez (1999) sobre el uso de los clíticos. Además, podremos añadir más datos conseguidos en otras lecturas generales o específicas sobre el tema de los pronombres.

LOS PRONOMBRES DE TRATAMIENTO

En este apartado, presentaremos un pequeño resumen del artículo “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico” de M^a Beatriz Fontanella de Weinberg (1999), destacando los aspectos que consideramos de mayor relieve. Además, compararemos las informaciones sobre los pronombres de tratamiento presentados en dicho artículo con las que figuran en los libros *Qué español enseñar* de Francisco Moreno Fernández (2000) y en el libro *Las fórmulas de tratamiento en el español actual* de Norma Carricaburo (1997).

Fontanella de Weinberg presenta cuatro sistemas pronominales dentro del español para la cuestión del tratamiento, pero destaca que éste es un tema de gran complejidad de la gramática española y que se podrían proponer más sistemas o subsistemas (que es el caso de uno de los sistemas que presenta)

El primer sistema corresponde, geográficamente, a la mayor parte de España (salvo algunas zonas de Andalucía) y se caracteriza por el uso de *tú/vosotros* (singular/plural) para confianza y *usted/ustedes* (singular/plural) para formalidad. Lo más importante respecto a ese sistema es lo que destaca la autora con relación a la existencia de la distinción formal/informal tanto en singular como en plural:

Es el único de los sistemas del mundo hispánico en el que actúa la oposición confianza/formalidad para plural, ya que en los restantes se encuentra neutralizada. (p. 1402)

El segundo sistema —que se extiende por la Andalucía Occidental, Canarias, casi todo el México y Perú, Antillas, la mayor parte de Colombia y Venezuela y una pequeña parte del territorio uruguayo— se diferencia del primero, básicamente, por presentar *ustedes* como forma de tratamiento tanto formal como informal. Además, en cuanto a los pronombres objeto correspondientes a *usted/ustedes*, predominan los usos etimológicos (tema que trataremos con más detenimiento en la parte III de este trabajo) en vez del leísmo extendido que caracteriza el primer sistema.

La alternancia entre *tú* y *vos* es lo que distingue el tercer sistema del segundo. De verdad, la autora presenta dos subsistemas en este caso: uno en el que la alternancia entre *tú* y *vos* no sigue una delimitación funcional y que se caracteriza por la preferencia del uso de *tú* entre los hablantes más cultos y de *vos* entre los hablantes de menor nivel sociocultural (este uso se extiende por Chile, gran parte de Bolivia, parte de Perú, Ecuador, Venezuela, Panamá, Costa Rica y México y gran parte de Colombia) y otro en el que aparece una diferente distribución entre *vos* (intimidad) y *tú* (confianza), este subsistema se encuentra en Uruguay. Segundo Norma Carricaburo, este uso también existe en Ecuador, Colombia o Guatemala. En Guatemala, lo curioso es que los hombres no se tutean, o se tratan de *vos* (para la intimidad) o de *usted* (para la formalidad). Sólo las mujeres utilizan los tres niveles: *vos* (intimidad), *tú* (confianza intermedia) y *usted* (formalidad).

La generalización de *vos* para el trato de confianza singular (sin alternancia con *tú*) es lo que caracteriza el cuarto sistema. Este uso se da en casi todo el territorio argentino y la autora comenta que, según sus fuentes, también en Costa Rica, Nicaragua, Guatemala y Paraguay. Es importante resaltar que este uso generalizado de *vos*, actualmente se da en todos los ámbitos y registros: en los medios de comunicación, en la publicidad, en las traducciones, etc.

Tras presentar los sistemas vistos anteriormente, la autora comenta las variaciones verbales que se dan para la segunda persona de singular en el trato formal. Según M^a Beatriz Fontanella de Weinberg, en cuanto a la variación de las formas verbales:

los sistemas I y II en que la única forma de segunda persona singular de confianza es *tú*, no plantean problemas, puesto que *tú* se construye regularmente con las formas verbales de tuteo estandarizadas (p. 1408).

En cambio, en los sistemas que se caracterizan por el uso de *vos*, habrá una gran variedad de formas verbales que se combinan con dicho pronombre. Incluso, en el artículo se presentan cinco pautas verbales que ilustran las diversas formas como se pueden conjugar los verbos (en presente de indicativo, en futuro simple y en imperativo afirmativo) cuando se utiliza *vos*. Hay también la aclaración de por qué existe esa gran posibilidad de variación:

La explicación de esta situación es muy clara: al tratarse de usos no estándar, la variabilidad geográfica y en muchos casos social es muy amplia. (p. 1408)

Al concluir los comentarios sobre las pautas verbales de voseo, la autora vuelve a decir que la cuestión de la no estandarización es una de las principales causas de tanta variación porque no hubo una presión normativa que regulara el uso del voseo. En cuanto a la presión normativa, hay, casi al final del texto, un caso muy interesante que se da en Bogotá. Hay que tener en cuenta que, en Colombia *usted* puede marcar respeto o usarse el *usted* de solidaridad (entre padres e hijos, entre hermanos, cónyuges, etc.). El *tú* se usa para la confianza intermedia. Según Norma Carricaburo, este uso se da también en Chile, Honduras y Venezuela. En Bogotá se nota un avance del uso de *tú* (en este caso específico, en lugar de *usted*) en las nuevas generaciones, especialmente de clase alta, que “indica el carácter superimpuesto” (p. 1418) de dicho uso.

Francisco Moreno no trata con detenimiento la cuestión de los usos pronominales de tratamiento en su libro *Que español enseñar*. Sin embargo, cuando propone ocho áreas geolectales del español, entre los rasgos de cada una suele comentar las formas de tratamiento que se usan en estas regiones.

El uso de *vosotros* aparece sólo en el español identificado como castellano en el libro (representado por ciudades como Burgos o Madrid), en todas las demás áreas, se usará *ustedes* como segunda persona de plural informal y formal (lo que coincide con el texto de Fontanella de Weinberg, aunque la determinación de los territorios sea menos específica en el libro de Moreno).

Lo que más llama la atención en la caracterización de Moreno de los diversos dialectos es que el voseo sólo aparece en el español de la Plata y el Chaco (usos de Buenos Aires, Montevideo o Asunción). En algunas áreas geolectales, como Castilla, Andalucía, Canarias, El Caribe y gran parte del México, figura el uso de tuteo. Para Chile y para la región de los Andes no aparece el uso informal de segunda persona del singular. Esta información, definitivamente, no coincide con los datos que aparecen en el primer artículo comentado aquí, pues, según estos datos, el uso del voseo sería mucho más amplio. Tampoco coincide con los datos de Norma Carricaburo, que también indican que el voseo aparece en muchos lugares.

Finalmente, ninguno de los autores define cuál es el uso estándar para la segunda persona del plural en el trato informal. La primera autora sólo lo define muy claramente para el singular: el tuteo. Francisco Moreno comenta que el uso de *ustedes* informal es correcto y mayoritario en el mundo hispánico pero no llega a afirmar que éste sea el uso estándar.

ALGUNOS USOS CLÍTICOS EN ESPAÑOL

En este apartado, fundamentalmente, presentamos el texto de Inés Fernández-Ordóñez, “Leísmo, laísmo y loísmo” (1999), con el fin de averiguar la variación que presenta el español en cuanto al uso de los pronombres personales de complemento de tercera persona.

Fernández-Ordóñez empieza su trabajo aclarando que lo que se llama uso etimológico de los pronombres se refiere a la distinción de uso de dativo (*le/les*) y acusativo (*lo/los, la/las*) que tiene su origen en el latín y que prefiere el término distinguidor para referirse a este uso. También aclara que leísmo es el uso de *le/les* en lugar de objeto directo, laísmo es el empleo de *la/las* en vez de *le/les* para el dativo con antecedente femenino y loísmo consiste en el uso de *lo/los* en lugar de *le/les* para el dativo con antecedente masculino. Además, propone tres situaciones en las que hay que estudiarse estos fenómenos: el leísmo en las zonas distinguidoras de caso, el leísmo (y también un raro loísmo) en las zonas en que el español tiene contacto con lenguas no-indoeuropeas y las zonas donde el leísmo aparece con el laísmo y el loísmo. Finalmente, destaca que el carácter sociolingüístico en el estudio de los pronombres es muy importante, puesto que los hablantes cultos se acercan más al sistema distinguidor de caso y el habla popular revela más los sistemas autóctonos de cada zona.

Dentro de las zonas en las que se distingue el caso (Asturias, Extremadura, León, Aragón, Murcia, Navarra, La Mancha, Andalucía Oriental, Canarias, América Central, Perú, Chile, Argentina, Venezuela, Uruguay, Colombia, Cuba y México), la autora constata la existencia de varios tipos de leísmo (leísmos aparentes —varios casos en que, de verdad, no se puede hablar de leísmo—, leísmo de respeto y el leísmo prestigioso). Este último uso se refiere al empleo de *le* como complemento directo con referente masculino, personal y singular, el único caso de leísmo aceptado y difundido por la Real Academia Española.

El contacto del español con lenguas como el quechua, el aimara, el guaraní y el vasco produce algunos usos comunes. El primero se refiere a la omisión del pronombre del clítico acusativo en las frases que exigen la presencia de un átomo en los demás dialectos del español (ocurre en Ecuador, Perú, Bolivia, Noroeste de Argentina, Paraguay, Norte de Navarra y País Vasco), como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Las elecciones_i; yo nunca \emptyset _i entendí. (p. 1342)

¿Te \emptyset _i permitirán entregar sin terminar \emptyset _i? [el trabajo_i]. (p. 1342)

Al maestro_i; \emptyset _i saludó en la plaza. (p. 1343)

Otro uso que se da en las variedades del español en contacto con estas lenguas no-indoeuropeas es el de la redundancia pronominal también para los objetos directos (en las demás variedades esta redundancia suele darse sólo con el objeto indirecto). En las áreas andinas del Perú, Bolivia y

noroeste de Argentina, puede aparecer incluso la redundancia del pronombre *lo* referente a acusativo sin distinción de género o de número y también acompañado de dativo:

Siempre hay que animarlo a esa gente. (p. 1344)

Sus cuñados se lo han llevado a los hijos a Lima. (p. 1345)

Lo quiere mucho a su hijita (p. 1344)

Hay características comunes entre estas lenguas tan distintas, que ayudan a explicar la ocurrencia de fenómenos semejantes como los vistos anteriormente: ninguna de ellas presenta categoría gramatical de género, las categorías de número y caso no coinciden con las del español y no poseen pronombres clíticos.

En las zonas en que hay *leísmo*, *loísmo* y *laísmo* (de pleno uso en Palencia, Valladolid, parte de Burgos, Ávila, Segovia, Toledo y Madrid), el sistema que rige la selección de los pronombres es el referencial. Dicho sistema no se basa en la distinción funcional de caso, sino en la categorización del antecedente en continuo o discontinuo y también en el género y el número. Así, para un antecedente continuo (no contable) se usa *lo*, si el antecedente es discontinuo (contable) se usa *le* y, para que no haya ambigüedades, aparece la gran preferencia por *las* para antecedentes plurales femeninos discontinuos (que también se usa en singular):

Según recogías la sangre del cerdo, lo revolvías, ibas dándolo vueltas.
(p. 1361)

El tractor hace tiempo que le vendimos para desguace porque le hubiéramos
tenido que cambiar el motor. (p. 1361)

A mis nietas las he explicado bien todas las cosas de antes. (p. 1363)

Evidentemente, los usos en el área referencial presentan mucha variación, principalmente en las zonas fronterizas donde conviven los sistemas de caso y el referencial.

Casi al final de su artículo, la autora comenta que el sistema considerado estándar se identifica con el sistema distinguidor de caso pero con la aceptación del uso de *le* para objetos directos personales en el masculino singular. Es el que se usa en los medios de comunicación y el más frecuente entre los hablantes cultos no-leístas. Incluso el uso de *le* en lugar de acusativo masculino singular de persona se difunde en áreas distinguidoras de la Península en el habla por influencia de Madrid a través de los medios de comunicación. En la escrita también hay una presión del sistema estándar en el sentido de que disminuyan los usos de *laísmo* o de *loísmo* y se mantenga sólo este caso particular de *leísmo* de objeto directo, de persona, masculino y singular aceptado por la Real Academia Española.

CONCLUSIÓN

Como pudimos ver en los apartados anteriores, la variación en español en cuanto al uso de los pronombres de tratamiento y de los clíticos es muy grande y diversificada. Sólo hemos destacado algunos usos, pero en los artículos comentados figuran muchos más, con ejemplos de varios lugares del mundo hispánico.

Un aspecto que podemos subrayar es la influencia del español considerado estándar en los usos cultos de las diversas áreas geolectales de la lengua española. El ejemplo que citamos sobre el tuteo superimpuesto en Bogotá es un caso que ilustra bien la fuerza de un modelo que se impone al habla autóctona. En cuanto a este fenómeno debemos plantearnos qué sentido hay en perder matices de intimidad o de confianza en nombre de un uso de otra variedad porque se considera más prestigiosa o más general. La forma de tratar a las personas con quien convivimos trae marcas profundas de la organización social del grupo en que estamos inseridos y la simple sustitución de una forma tradicional por otra impuesta, tal vez por medio de la educación formal, puede significar una ruptura cultural muy importante y la aceptación pasiva de conceptos ajenos.

Con relación a los clíticos, también cabe el planteamiento de por qué un leísmo (entre tantas manifestaciones leístas y otros usos tan diversos de los pronombres complemento) se puede aceptar, e incluso difundir, mientras que las demás variaciones están consideradas como desvíos que se deben evitar. ¿En las regiones donde el español tiene o tuvo contacto con otras lenguas no es normal que aparezcan usos que traigan las marcas de estas lenguas? ¿Serán “desviaciones” inaceptables o características de variedades del español tan legítimas como la que sirve de base para el modelo estándar?

Estas reflexiones también se aplican al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera para que se evalúe el modelo que se ofrece a los aprendientes sin prejuicios en cuanto a las muchas variedades que existen como posibles modelos.

Finalmente, es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Campos, Héctor, 1999, “Transitividad e intransitividad”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 2, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1519-1573.
- Carricaburo, Norma, 1997, *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*, Madrid, Arco Libros.
- Celada, M. T., González, N. M. y Kulikowski, M. Z., 1996, “O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de *Viaje al español* pela TV Cultura”, en *IV Encontro de profesores de Línguas e Literaturas Estrangeiras (Alemão, Espanhol, Francês, Italiano e Japonês)*. São Paulo, Arte & Ciência, pp. 78-93.
- Fernández Ordóñez, Inés, 1999, “Leísmo, laísmo, loísmo”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1317-1397.
- Fernández Soriano, Olga, 1999, “El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, cit., pp. 1209-1273.
- Fontanella de Weinberg, M^a Beatriz, 1999, “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico”, en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, 1, cit., pp. 1399-1425.
- Moreno, Francisco F., 2000, *Qué español enseñar*, Madrid, Arco Libros.

EL REGISTRO POÉTICO EN LA CLASE DE E/LE

MANUEL CALDERÓN CALDERÓN
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El enfoque comunicativo en la enseñanza y en el aprendizaje de lenguas ha puesto de relieve la necesidad que tiene el emisor de *adecuar su mensaje* al receptor y a cualquier situación comunicativa. Dicha adecuación es una de las propiedades textuales, junto a la coherencia y la cohesión, que determina, por un lado, la variedad lingüística estándar o la variedad formal y, por otro, el *registro* que ha de utilizar el hablante en cada situación. El registro depende no sólo del contexto en que se produce la enunciación, sino también del tema (general o específico), del canal (oral o escrito), de la intención del hablante (convencer, saludar...) y de la relación existente entre emisor y receptor (formal o informal).

1.1 EL REGISTRO POÉTICO

Según la escuela glosemática, la *lengua poética* es un nivel, registro o modalidad específica del sistema general de la lengua, determinado por el tipo de comunicación y las relaciones pragmáticas que pone en juego el emisor. Los formalistas han destacado, además, el valor autónomo de la palabra poética. Desde este punto de vista, la *función* de la lengua poética es convertir la *forma* y el *contenido* lingüísticos en realidades nuevas y autónomas (ficcionalidad), más allá del uso referencial, denotativo y pragmático de la lengua. Lo cual quiere decir que el mensaje poético resemantiza todos los constituyentes del proceso comunicativo, transgrediendo incluso las normas lingüísticas y las normas de la tradición literaria. Conviene subrayar, no obstante, que el mensaje poético es plurisignificativo, pero no arbitrario. A través de todos estos mecanismos, la lengua poética aspira, como última característica, a ser perdurable; es decir, que tiene por objetivo preservar la identidad o literalidad del mensaje a través del tiempo.

El material que presento está formado por un conjunto de actividades destinadas a trabajar este registro, que es uno de los menos practicados en la clase de E/LE. Podría parecer que el lenguaje literario o poético es un nivel demasiado difícil o alejado de las necesidades comunicativas cotidianas para ser incluido en la clase de E/LE. Sin embargo, este registro incorpora, de hecho, una gran variedad de otros registros. Lo cual unido a una selección apropiada de autores y de textos, lo convierten en el vehículo idóneo para practicar, de forma creativa y lúdica, determinadas habilidades lingüísticas.

No trato aquí de presentar los textos poéticos o literarios como modelos de lengua. Lo que propongo es utilizarlos como una actividad cognitiva que permita al aprendiz de español

- construir el significado de algunos términos
- utilizar lúdicamente estrategias de retención y de producción de las palabras adquiridas
- aplicar verbalmente las capacidades expresivas de la lengua española
- y reflexionar sobre su estructura sintáctica.

1.2 LA LUDOLINGÜÍSTICA

La enigmística y la ludolingüística, en general, son formas de creación lingüística consistente en jugar de manera ingeniosa con las palabras, inventando mecanismos como los llamados *anagramas*, *acrósticos*, *adivinanzas*, *calambures*, *caligramas*, *composiciones con eco*, *composiciones monosilábicas*, *contrapiés*, *criptografías*, *crucigramas*, *charadas*, *disemias*, *homofonías*, *palíndromos*, *paronomasias*, *tautogramas*... que, en muchos casos, están relacionados con la Retórica clásica.

El *Libro de Apolonio* (s. XIII) es el primer texto romance que recurre a la enigmística. Desde entonces hasta hoy, ha sido practicada por una larga serie de escritores como Cervantes y, en el siglo XX, Miguel Hernández o Ramón Gómez de la Serna, inventor de las *greguerías*. Fuera de España, en cambio, el guatemalteco Augusto Monterroso y el mexicano Juan José Arreola han preferido cultivar el *palíndromo*.

En 1960 se fundó, en Francia, un Taller de Literatura Potencial cuya intención era “crear formas y estructuras nuevas para que los escritores las utilizaran como quisieran”. Se trataba de descubrir determinados mecanismos lingüísticos que permitieran generar nuevos textos.

Desde un punto de vista didáctico, algunos profesores de italiano empezaron a aplicar estos artificios, en los años ochenta, a la enseñanza de la lengua, inspirándose en los textos de Gianni Rodari y Raymond Queneau.

1.3 PLANTEAMIENTO Y OBJETIVOS

Las actividades que he seleccionado se basan en lo anterior y tratan de estimular, mediante el juego verbal, la reflexión, las estrategias y la imaginación del aprendiz de español.

Una técnica para el *aprendizaje* y la *memorización* de vocabulario nuevo consiste en manipular las palabras recién aprendidas en juegos, en historias inventadas o en rimas.

Otro de sus objetivos es que los aprendices adquieran recursos para mejorar tanto su capacidad expresiva como su comprensión lectora; para lo cual los textos creativos o poéticos constituyen una fuente casi inagotable de recursos. Éstos pueden ser el punto de partida de

actividades que han de programarse de acuerdo con las dificultades de comprensión que presenten los textos y con el dominio que los aprendices tengan del español. Así, en el aula se tendrían que combinar las actividades de lectura expresiva y de comprensión lectora con las de creación lingüística.

Ante una actividad de comprensión lectora, podríamos marcar diferentes objetivos: desde la obtención de la idea general del texto, a través de una lectura rápida, hasta la comprensión de la actitud subjetiva del emisor. Aquí propongo una lectura atenta para que el aprendiz sea capaz de *entender también la información implícita y las connotaciones* que acompañan a la comprensión denotativa del texto.

Tanto los textos que presento como las actividades a ellos asociadas están clasificados de acuerdo con los niveles de análisis de la lengua: el fónico (y relacionado con él el ortográfico), el morfosintáctico y el léxico-semántico. En todos se distinguen dos fases: la

- 1) *preactividad*, constituida por ejercicios preparatorios para que el estudiante pueda realizar la tarea, y la
- 2) *actividad* propiamente dicha.
- 3) En algunos ejercicios incluyo una tercera fase de *producción de textos*.

Así las tareas se estructuran en torno a tres ejes: *escuchar/hablar* (preactividad), *leer/interpretar* (actividad) y, en algunos casos, *expresarse por escrito* (producción).

Aunque no se especifique en cada actividad, propongo el trabajo en pequeños grupos para que los aprendices ejerciten el *aprendizaje cooperativo*, esto es, la construcción entre todos sus componentes de la tarea común, excepto en las actividades de lectura expresiva, que serán individuales.

2. LOS RECURSOS FÓNICOS

Título: “Erre que erre”

Objetivo: Comprobar la expresividad sonora de la lengua española

a) Preactividad

Leer en voz alta cualquier texto, y más si es poético, no consiste sólo en decirlo sino en hacerlo comprensible y expresivo. ¿En qué situaciones crees que es habitual dirigirse en voz alta a un público de oyentes?

- ¿Siempre lees de la misma forma?
- ¿En qué momentos lees en voz alta?
- ¿En qué te fijas cuando alguien lo hace?

b) Actividad

La sonoridad, la armonía, el ritmo son elementos de la lengua oral que también forman parte de su uso estético. ¿Cómo los identificarías dentro de un mensaje escrito u oral? Inténtalo con el siguiente ejemplo:

*Zamora de doña Urraca,
Zamora del Cid mancebo,
sueñan torres con sus ojos
siglos en corriente espejo.*

Miguel de Unamuno

El anterior texto poético está compuesto por renglones, llamados “versos” porque cada uno tiene una medida (longitud en sílabas), una rima (igualdad de vocales o consonantes, después de la última sílaba tónica del verso, entre varios versos) y pausas; todo lo cual contribuye a crear un *ritmo* característico.

Además, algunas palabras están empleadas de forma inusual (hay dos *metáforas*: la palabra “ojos” y la palabra “espejo” designan realidades a las que no nos referimos cuando usamos normalmente estas mismas palabras). ¿Sabrías decir qué es lo que designan aquí?

En tercer lugar, hay una palabra que se repite: ¿cuál? ¿Tiene alguna finalidad expresiva esta repetición?

También hay una serie de *sonidos* que se repiten y que son característicos del español. Señálalos.

Cuando el poeta acumula un mismo sonido en un enunciado (sea verso o prosa) está buscando un efecto estético. En este caso, ¿qué nos sugiere la repetición del fonema /s/ cuando leemos en voz alta los dos últimos versos? ¿Tiene algo que ver con el significado de esos mismos versos?

Te vamos a dar una pista. Compáralo con el siguiente fragmento:

É madrugada e, no casarão silencioso, o único ruído que se ouve é o tantã ritmado da cadeira da velha Bibiana, num balanço de berço... num balanço de berço... num balanço de berço.

Érico Veríssimo

Título: “Tico tico no fubá”

Objetivo: Incorporar en un texto sonidos del entorno a través de onomatopeyas

a) Preactividad

Lee en voz alta estas palabras y destaca los fonemas que tengan más relación con el significado de la palabra donde aparecen:

- rasgar
- cuchichear
- susurrar
- traquetear

En las historietas ilustradas encontramos abundantes *onomatopeyas* (expresiones que reproducen, mediante sonidos lingüísticos, sonidos que no son lingüísticos).

Escribe en portugués y en español las onomatopeyas correspondientes a los siguientes ruidos:

<i>SIGNIFICADO</i>	<i>ONOMATOPEYA PORTUGUESA</i>	<i>ONOMATOPEYA ESPAÑOLA</i>
trueno		
masticar		
dormir sin roncar		
ladrido		
mecanismo del reloj		

b) Actividad

En parejas, preparad la escenificación de un pequeño texto dialogado en el que aparezcan las onomatopeyas españolas que habéis recogido en el cuadro anterior.

3) LOS RECURSOS GRÁFICOS

Una estrategia para utilizar con propiedad y adecuación una palabra recientemente aprendida consiste en expresar su significado mediante un dibujo. Aquí lo haremos al revés: el aprendiz dibujará algo con las letras que forman la palabra.

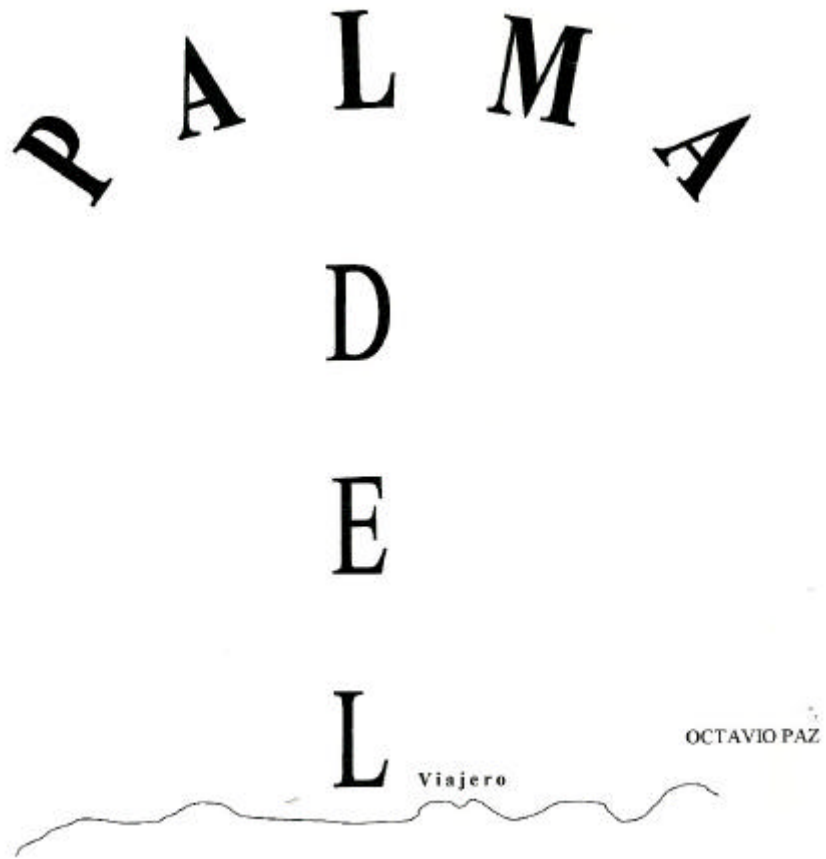
Título: “Una imagen con mil palabras”

Objetivo: Construir un significado a partir de la disposición gráfica de las palabras de una expresión

a) Preactividad

Hemos visto que el significado de una palabra puede expresarse fonéticamente. Otras veces, los poetas han recurrido a expresarlo también de forma visual, pero sin dejar de utilizar las palabras.

Observa este ejemplo:



Este tipo de poemas visuales se llaman *caligramas*.

- ¿Qué te sugiere esta imagen?
 - ¿Se te ocurre otra forma de representar ese mismo contenido?
- b) Actividad
- ¿Cómo representarías visualmente la expresión “entre dos luces”?

Título: “La horma de mi zapato”

Objetivo: Dar forma plástica a un texto según su contenido

a) Pre-actividad

- Lee en voz alta el siguiente texto:

*Y el dueño se achicó, si es que podía hacerlo todavía y
fue el hombre increíblemente encogido, pulgarcito
o meñique, el genio de la botella al revés y
se fue haciendo más y más y más chico,
pequeño, pequeñito, chirriquitico
hasta que se desapareció por
un agujero de ratones al
fondo-fondo-fondo,
un hoyo que
empezaba
con
o*

- ¿Qué ha representado en este fragmento el escritor cubano Guillermo Cabrera Infante?

b) Actividad

Componed en parejas un pequeño texto en el que un personaje, al levantarse por la mañana, descubre que le han crecido alas. A continuación, adecua el contenido del texto a la forma que presentará el personaje.

Título: “Dibujando con letras”

Objetivo: Componer un caligrama acróstico a partir de un objeto cotidiano o de un nombre.

a) Preactividad

Uno de los juegos gráficos más utilizados desde muy antiguo son los *acrósticos*. En los poemas acrósticos, determinadas letras (por ejemplo, las iniciales de varias palabras) forman una nueva palabra o frase. Leyendo el acróstico de los siguientes versos sabrás el título de la famosa obra de Fernando de Rojas:

*Como el doliente que píldora amarga
O la recela o no puede tragar
Métela dentro de dulce manjar,
Engañase el gusto, la salud se alarga.
De esta manera mi pluma se embarga
Imponiendo dichos lascivos, rientes,
Atrae los oídos de penadas gentes,
De grado escarmientan y arrojan su carga.*

*Estando cercado de dudas y antojos,
Compuse tal fin que el principio desata:
Acordé dorar con oro de lata,
Lo más fino tibar¹ que vi con mis ojos;
Y encima de rosas sembrar mil abrojos.
Suplico, pues, suplan discretos mi falta;
Temán groseros y, en obra tan alta,
O vean y callen o no den enojos.*

*Yo vi en Salamanca la obra presente
Movíme a acabarla por estas razones:
Es la primera que estoy en vacaciones;
La otra, inventarla persona prudente;
Y es la final ver ya la más gente
Vuelta y mezclada en vicios de amor.
Estos amantes les pondrán temor
A fiar de alcahueta ni falso sirviente.*

b) Actividad

Con imaginación, podemos convertir en poético cualquier objeto cotidiano. Intenta escribir un *caligrama* acróstico siguiendo los siguientes pasos:

- a) Elige un objeto familiar (que tengas a mano, que te guste, que utilices...) o el nombre de un lugar o de una persona

¹ tibar: oro del río Tíbar

- b) Piensa durante unos minutos en ese objeto y haz una lista con las ideas, recuerdos, sensaciones, asociaciones... que te sugiere. Escribe todo lo que se te ocurra en relación con dicho objeto, lugar o persona
- c) Escribe en una hoja las letras del objeto, lugar o persona que hayas elegido, una debajo de otra, como si cada una fuese el comienzo de un verso o de una frase . A continuación, intenta escribir una frase o verso con cada letras, haciendo todas las modificaciones que quieras
- d) Pasa el borrador a limpio, de manera que los versos y las letras dibujen una forma relacionada con el objeto, el lugar o persona que has elegido.

4) LOS RECURSOS MORFOSINTÁCTICOS

A continuación presento una actividad que tiene como objetivo reflexionar sobre la estructura del español y el orden de los elementos en la oración, partiendo de un texto de Cortázar.

Título: “Se me lengua la traba”

Objetivo: Reflexionar sobre el orden de los elementos en la oración

a) Pre-actividad

Podríamos presentar un telegrama en español y preguntar a los aprendices de esta lengua qué es lo que notan de raro. A continuación tendrían que completar gramaticalmente las frases del telegrama.

b) Actividad

Lee ahora el siguiente texto de Julio Cortázar:

Con lo que pasa es nosotras exaltante. Rápidamente del posesionado mundo hemos nos, hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la ¡paf!, y mutación golpe entramos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy Literatura para la somos de Historia, Química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmos el, carajo qué.

- Explica lo que has entendido. ¿En qué te basas? ¿Qué tendrías que hacer para entenderlo del todo? ¿Faltan palabras?
- Ordena las palabras de cada oración del texto anterior, de acuerdo con la estructura de la lengua española

Título: “palabras capicúas”

Objetivo: Deducir el mecanismo que exige el palíndromo

a) Preactividad

- Lee las siguientes palabras:

ANA

SALAS

RECONOCER

- ¿Qué tienen en común? ¿Qué sucede si las lees de derecha a izquierda?

b) Actividad

Pongamos a prueba nuestra perspicacia lectora para ver si somos capaces de entender este otro texto:

*Mientras reza,
Anita lava la tina.
Y una voz le dice al oído:
“Etna da luz azul a Dante”.
O le dice: “decídelo”.
Intranquila, Anita piensa:
“Oremos somero: ¡a por ropa!”
Pero, antes de partir,
Anita atina:
“¡Odio la luz azul al oído!”*

¿De qué se da cuenta Anita? ¿Reacciona adecuadamente? ¿Por qué? Si no logras responder a estas preguntas pasados unos minutos de reflexión, busca en un diccionario el significado de la palabra “palíndromo”.

Título: “Baile de letras”

Objetivo: Reconstruir un texto en el que algunas letras han cambiado de lugar

a) Preactividad

Imagínate que es tu cumpleaños y que un amigo, antes de darte un regalo, te entrega una tarjeta con la siguiente pista para que adivines el contenido del paquete:

“Te voy a regalar lállores de copices y muchas bomas de gorrar”

- ¿Has podido deducir el regalo?

b) Actividad

En la siguiente poesía, la joven autora emplea un artificio parecido al *contrapié* (intercambio de letras o sílabas de distintas palabras para formar otras de significado chocante). Aquí, sin embargo, la mayor parte de las palabras nuevas carecen de significado.

- Lee el texto y reconstruye su significado. Antes de descubrir las palabras que han sido deformadas, repasa las relaciones entre grafías y fonemas en español:

—*¡Democrad! ¡Libertacia! ¡Puebla el vivo!*

¡No dictaremos más admitidores!

Pro lometemos, samas y deñores,

nuestro satierno va a gobisfacerles.

Firmaremos la gaz, no habrá más perra,

zaperán juntos el queón y el lordero,

y quieto promerer y lo prometo,

vamos a felicirles muy hacerles.

(Y el horimento bajo el firmazonte

o el firmazonte bajo el horimento

—ye ca no sé—, brillaba, grona y aro).

—*Que me raiga un cayo si les miento:*

fumos soertes y, mo lás pintortante,

¡blasamos hiempre claro!

Carmen Jodra Davó

Otra técnica para trabajar la pronunciación y la entonación consiste en memorizar poemas, trabalenguas o canciones para repetirlos oralmente. En la siguiente actividad no hay que memorizar sino utilizar distintos recursos expresivos a partir de una lectura.

Título: “¿Está claro? ¡Claro!”

Objetivo: Reescribir un texto siguiendo una regla

a) Preactividad

Raymond Queneau escribió de noventa y una maneras distintas esta pequeña historia. Léela en voz alta:

Una mañana a mediodía, junto al parque Güell, en la plataforma trasera de un autobús casi completo de la línea S (en la actualidad, el 19), observé a un personaje con el cuello bastante largo que llevaba un sombrero de fieltro rodeado de un cordón trenzado en lugar de cinta. Este individuo interpelló, de golpe y porrazo, a su vecino pretendiendo que le pisaba adrede cada vez que subían o bajaban pasajeros. Pero abandonó rápidamente la discusión para lanzarse sobre un asiento que había quedado libre.

Dos horas más tarde, volví a verlo delante de la estación de Francia, conversando con un amigo que le aconsejaba disminuir el escote del abrigo haciéndose subir el botón superior por algún sastre competente.

En la siguiente versión, cuenta lo mismo sirviéndose exclusivamente de exclamaciones. Léela en voz alta, respetando los signos de admiración:

¡Ostras! ¡Las doce! ¡Cuánta gente! ¡Qué apreturas! ¡Qué gracia, ese tío! ¡Qué jeta! ¡Y qué cuello! ¡Setenta y cinco centímetros, por lo menos! ¡Y el cordón! ¡Vaya cordón! ¡Es lo más gracioso! ¡Eso, el cordón! ¡En el sombrero! ¡Un cordón! ¡Qué gracioso! ¡Y mira cómo se cabrea! ¡Con el patoso ese!

¡Qué basto! ¡Lo que le larga! ¡Mira el otro! ¡Que le ha pisado! ¡Se van a dar de tortas, seguro! ¡A que no! ¡A que sí! ¡Dale! ¡Dale, ya! ¡Pártele la cara! ¡Venga! ¡Atízale! ¡Mecachis en la mar! ¡Se arruga! ¡El tío! ¡Y qué cuello! ¡Y qué cordón! ¡Mira cómo vuela al asiento! ¡Allá va! ¡Qué ansia! ¡El tío!

¡Anda! ¡Mira! ¡No! ¡Sí! ¡Es él! ¡Seguro! ¡Allí! ¡En frente de la estación de Francia! ¡Con aquel tío! ¡Las tontadas que le estará diciendo! ¡Que se añada un botón! ¡En el abrigo! ¡Sí, sí! ¡En el abrigo!

b) Actividad

Inténtalo tú, de nuevo, utilizando solamente interrogaciones.

5) LOS RECURSOS LÉXICOS

Título: “La palabra en el tiempo”

Objetivo: Comprobar la capacidad expresiva de una misma palabra repetida en diferentes contextos

a) Preactividad:

- Lee esta poesía:

*Tan chico el almoraduj
y... ¡cómo huele!
Tan chico.*

*De noche, bajo el lucero,
tan chico el almoraduj
y ¡cómo huele!*

*Y... cuando en la tarde llueve,
¡cómo huele!*

*Y cuando levanta el sol,
tan chico el almoraduj,
¡cómo huele!*

*Y ahora que del sueño vivo,
¡cómo huele,
tan chico, el almoraduj!
¡Cómo duele...!
Tan chico.*

Emilio Prados

Aunque esta poesía no tenga rima ni estrofas, sigue teniendo *ritmo*: el ritmo propio de la lengua española, que es octosilábico (aunque aquí el verso de ocho sílabas métricas esté separado en dos: *y... ¡cómo huele! / Tan chico*). Por otro lado, encontramos una serie de repeticiones léxicas que también contribuyen a crear el ritmo específico de esta poesía.

b) Actividad

- ¿Qué palabras se repiten? ¿Tienen algo que ver con el tiempo? ¿Es eso significativo?
- ¿Qué otro efecto poético tienen estas repeticiones? ¿Tiene algo que ver con el contenido íntimo del poema?
- Fíjate ahora en el tiempo verbal. ¿Es siempre el mismo? ¿Estás seguro?
- Al final se produce una sorpresa: indícala.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., 1999, *Microscopio de lectura y literatura*, Barcelona, Teide.

AA.VV., 1999, *La poesía en el aula. Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, núm. 21

Aldrich, M.C., 1999, “En torno a la poesía en la enseñanza del español: unas reflexiones sobre la resistencia estudiantil y cómo superarla”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Cádiz, I, pp. 59-64.

Cassany, Daniel, 1989, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.

Giovannini, A. y otros, 1996, “La comprensión lectora”, en *El profesor en acción*, 3, Edelsa, Madrid, Edelsa.

Lomas, C., 1999, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.

Serra, Màrius, 2000, *Verbalia. Juegos de palabras y esfuerzos del ingenio literario*, Barcelona, Península.

SOBRE LA LENGUA COLOQUIAL EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

CARMEN ROJAS GORDILLO
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

INTRODUCCIÓN

La denominación de “español” encierra gran cantidad de variantes determinadas por múltiples factores, tema al que se dedica el IX Seminario. En la mesa redonda que abre la actividad, la discusión se centra en qué español enseñar aquí en Brasil, para intentar resolver la siguiente cuestión: ¿cuál es la modalidad de uso más apropiada para que un estudiante brasileño consiga la mayor competencia comunicativa en español, entendida esta como la suma de varias competencias gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Canale, 1983)? En esta comunicación nos centraremos en la reflexión sobre la oportunidad de enseñar una de esas múltiples variantes, la lengua coloquial, una vez encuadrada dentro de las variedades de la lengua y analizados sus principales rasgos.

RASGOS DE LA LENGUA COLOQUIAL

Toda lengua sufre la actuación de dos fuerzas opuestas: por una parte, las que tienden a homogeneizarla, a darle unidad, como los medios de comunicación social, la enseñanza, la literatura, los grandes agrupamientos urbanos...; todos estos factores, que vienen incidiendo con mayor intensidad en los últimos años gracias a los avances sociales (escolarización mayoritaria, acceso a todos los medios que ofrece la sociedad de consumo) y, en última instancia, a la globalización, dan lugar a una *lengua común*, que se convierte en norma, en modelo de uso generalmente admitido. Por otra parte, encontramos factores histórico, geográficos, económicos, sociales, culturales, etc, que tienden a diversificarla, a generar *variantes de uso*.

Para determinar las variedades lingüísticas del español, seguiremos la clasificación que recoge M. Rosa Vila Puyol (1994):

1. Variedades diatópicas (dialectos), resultado de la procedencia históricogeográfica. El español registra dos grandes modalidades diatópicas, el español peninsular y el atlántico.
2. Variedades diastráticas (sociolectos), dependientes de factores económicos, sociales y culturales. Consideramos aquí los niveles de uso de la lengua (culto, medio, popular y vulgar, grupos con rasgos en ocasiones difícilmente aislables porque las diferencias entre ellos son graduales) y las hablas de grupos sociales y profesionales (jergas y lenguajes específicos).

3. Variedades diafásicas, las que tienen en cuenta las circunstancias del acto de comunicación (actitud del hablante, situación, etc.): estilos de lengua o variedades contextuales.
4. Variedades de registro, “atendiendo a que el español se use oralmente o por escrito” (Vila Pujol, 1994:208). La lengua escrita y la lengua oral se diferencian fundamentalmente en la ausencia/presencia del contexto, lo que obliga en el caso de la lengua escrita a indicarlo por medios lingüísticos, mientras que en la lengua oral está explícito.

Para definir cualquier variedad hay que tener en cuenta todas las variables. La lengua coloquial participa de características de todos los grupos, por lo que cambiará de características según su procedencia geográfica, social o sus rasgos diafásicos.

La lengua coloquial, accesible a todos los hablantes, cabe en todas estas variantes definidas, y muy especialmente dentro del último, en la variante oral, porque es la modalidad que utilizamos habitualmente en la conversación con nuestros familiares, amigos o conocidos. Como apunta Cascón Martín (2000:13), el uso mayoritario se produce en el terreno de la oralidad y “constituye la base de todos los demás usos lingüísticos, puesto que el lenguaje humano nace y se desarrolla a través de signos acústicos. Los demás sistemas y modalidades han surgido y evolucionado a partir del diálogo en presencia” (id., 2000:13). Improvisación, naturalidad y riqueza de matices expresivos son cualidades de este tipo de lengua, la que mejor acoge los cambios y las innovaciones.

“El registro coloquial no es sino el resultado de un proceso comunicativo (‘coloquio’) que tiene sus propios y peculiares condicionamientos pragmáticos, a los cuales debe precisamente sus características diferenciadoras”(Vigara Tauste, 1992:1), que cubren las necesidades comunicativas propias del lenguaje oral.

Éstos son:

- La economía de medios lingüísticos.
- La subjetividad del hablante.
- La apelación al oyente.

1. *El hablante tiende a la comodidad y a la economía.* En palabras de Vigara Tauste, (1992:1) “el carácter abierto e irreflexivo (inmediatez, fugacidad, no trascendencia) de la comunicación establecida entre los interlocutores, la alternancia en el uso del canal y la combinación de medios lingüísticos y no lingüísticos en el contexto (compartido) de comunicación, configuran, por una parte, una modalidad en la que el entorno opera con un valor informativo decisorio y superior al de otras modalidades y, por otra, un mensaje caracterizado por la

improvisación formal, en la que priman los valores que podríamos llamar «puramente comunicativos», como la fluidez en la transmisión [...]». Veamos su materialización.

- Desde el punto de vista fonético, se produce un debilitamiento de ciertos sonidos (consonantes finales de palabra —*Madri(d)*— o intervocálicas —*acaba(d)o*) como consecuencia de la velocidad de la elocución, más rápida y relajada en este estilo conversacional y despreocupado. Es frecuente también la abreviación de palabras (la *poli*, la *tele*, el *profe*).

- Escasez de adjetivos y adverbios. Uso frecuente de elementos deícticos.

- La elipsis es el principal recurso usado como medio de economía sintáctica, porque es la rapidez por comunicar algo lo que, aparentemente, mueve al hablante, y “el contexto lingüístico permite garantizar sin posible arbitrariedad la catálisis o recuperación de los elementos ausentes sin que se altere la función del resto de los elementos ni sufra modificaciones el sentido de la oración” (Vigara Tauste, 1992:2): *Tú, a tu cuarto, por desobediente*. A la elipsis se une el empleo de frases cortas, de una gran simplicidad sintáctica y de frases inacabadas: *si tú supieras...* El anacoluto es muy frecuente.

- En el plano léxico, el lenguaje coloquial brinda un amplio repertorio de modismos y frases hechas que pueden aplicarse a las más variadas situaciones: *no da pie con bola, nunca corrió Blas...* Como en la vida cotidiana a veces no se dispone de mucho tiempo, se incluyen en la expresión diversas palabras comodín sin un significado claro, pero cuyo significado se aclara en el contexto.

A este principio de economía lingüística se oponen fenómenos como la reiteración de ciertos elementos que proceden del carácter oral del habla coloquial: el hablante tiene que ir reformulando su discurso y utiliza fórmulas que le permiten ganar tiempo (*pues, bueno, entonces*) y mantienen la continuidad de la conversación; o el empleo de muletillas como apoyos lingüísticos: *esto..., ¿no?, o sea..., etc.*

2. *La subjetividad del hablante*: hay un protagonismo del “yo”, de donde nace la necesidad de expresión de lo subjetivo. No se busca la precisión, sino la expresividad.

- Afecta al orden sintáctico de la frase. Los elementos de la oración están ordenados de forma personal, topicalizando lo que se quiere poner de relieve: *tres kilos me ha costado este coche*.

- La modalidad oracional expresiva que permite la manifestación de sentimientos y emociones presenta una gran variedad de fórmulas. Muchas van precedidas de interjecciones o locuciones interjectivas: *Hala, ya se ensució la camisa limpia recién puesta. Venga, jolines, date prisa. Hombre, qué haces tú por aquí*. O intercalan sufijos apreciativos: *que te quede bien clarito eso; mira el grandullón cómo se ríe; vaya pelmazo me está hecho*.

- Se produce una tendencia a la exageración. “Lo normal no es transmitir una información en sus justos términos, sino que se tiende a magnificarla en uno u otro sentido, haciendo lo grande

más grande (*una enormidad, mogollón, a punta pala...*) y lo pequeño más pequeño (*chiquitito, chiquitito, lo mínimo que se despacha*). La palabra, como tantas veces, deforma la realidad a la que sustituye, creando una realidad nueva, más en consonancia con la visión del que habla.” (Cascón Martín, 2000:31). Ejemplos de comparaciones hiperbólicas: *un profesional como la copa de un pino, está para caerse de espaldas...* o metáforas curiosas: *Es pan comido, caen chuzos de punta...*, sin intentar agotar el vasto repertorio.

- El significado del mensaje puede adquirir diversos sentidos mediante recursos como la entonación, la ironía o los gestos.

3. La apelación al oyente:

- Una manifestación más de la subjetividad del hablante es el uso de la segunda persona para referirse a opiniones de la primera: *En un día como este, o te pones el abrigo o te mueres de frío. Ya me dirás tú que hago.*

- En ocasiones, hay un intento de impersonalización del hablante porque desea eludir responsabilidades, y otras por timidez o modestia: *A ti nadie te ha dicho nada, ¿eh?* (se intenta eludir la responsabilidad de lo que ha dicho el hablante).

- Uso abundante de un *que* reforzativo: *que sí que ha venido.*

- El hablante desea no perder el contacto, la atención del oyente; para ello utiliza palabras como *¿eh?*

Estos son en síntesis los rasgos propios del habla coloquial, pero no debemos olvidar que comparte la base común de la lengua y algunas de sus características son también propias de otras variedades. Como indica Cascón (2000), “la lengua coloquial no es uniforme: aun siendo todos los hablantes coloquiales y compartiendo una serie de rasgos, el espacio sociolingüístico es amplio y abarca desde las fronteras de lo vulgar hasta las proximidades de lo culto”. Además hay que tener en cuenta hábitos y usos de procedencia social o geográfica adquiridos por los hablantes, lo que la creación de múltiples idiolectos, de modos de expresión particulares dentro del ámbito de lo coloquial. Nos enfrentamos entonces a un panorama complejo a la hora de considerar los fines didácticos de esta modalidad.

LA LENGUA COLOQUIAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:

El modelo de lengua culta ha predominado hasta hace pocas décadas tanto en la enseñanza de la lengua materna como en un idioma extranjero. La lingüística aplicada hizo posible un cambio radical, considerando que la lengua no se limita a ser un sistema de signos y reglas, sino que es un sistema de comunicación social que permite transmitir los conocimientos que ha ido acumulando

una comunidad cultural, y que la lengua escrita es insuficiente como objeto de estudio de la lingüística. La lengua oral se ha convertido en el centro de interés de muchos enfoques metodológicos. Desde la aportación fundamental de Hymes (1991), el concepto de competencia comunicativa, se han abordado cuestiones como el análisis conversacional para estudiar en las estructuras conversacionales fenómenos pragmáticos importantísimos para un completo dominio de una lengua: la distribución del turno o las implicaciones sociales subyacentes en los diferentes actos de habla, entre otros.

El desconocimiento de reglas sociales o culturales no explícitas puede llegar a producir como mínimo malestar y muchas veces rechazo a los que intervienen en el proceso de comunicación. Por ejemplo al explicar la situación que se produce en una conversación telefónica no basta con mostrar las estructuras propias de los estilos formal e informal, hay que explicar una regla subyacente: el que llama debe identificarse primero, máxime si es una conversación con desconocidos. Si un brasileño, reproduciendo una presuposición propia de la conversación telefónica del portugués pregunta al principio de una conversación telefónica con un hablante de español nativo ¿con quién hablo?, sin haberse identificado previamente, provocará una actitud de malestar en el oyente, que sentirá invadida su intimidad porque ha roto una regla. O, en lo que respecta al turno de palabra en español, el cambio a veces supone arrebatarse la palabra al interlocutor, lo que puede producir el efecto en un aprendiz extranjero de que las personas están discutiendo o no tienen mucha educación, porque se desconocen las reglas latentes: una, que se procura evitar a toda costa que se produzcan silencios incómodos entre las intervenciones; dos: no se considera de mala educación interrumpir o anticiparse al final de la elocución del oyente en un contexto de confianza.

Las dificultades de un brasileño para asimilar el uso de imperativo no dependen tanto de las reglas gramaticales, muy parecidas a las del portugués, como al desconocimiento de los condicionantes pragmáticos, su cultura le impide dar órdenes de forma tan directa como lo hace un español.

Estas y otras cuestiones, como los procedimientos propios de los métodos comunicativos en boga (la incorporación de materiales auténticos y las situaciones de uso reales) favorecen la atención al español coloquial. En este sentido, los manuales didácticos han ido ampliando la introducción de muestras de este tipo de lengua, incluso contamos con un método, *Primer Plano*, de la editorial Edelsa, que presta especial interés al lenguaje coloquial, con material grabado basado en situaciones reales.

Ahora bien, después de estas consideraciones sobre el interés del español coloquial nos hacemos la pregunta capital ¿cómo introducir su enseñanza? Habrá que tomar en consideración coordenadas diferentes:

En primer lugar, situarnos en el contexto de la enseñanza del español en este país. Los alumnos que se enfrentan al aprendizaje del español lo hacen desde una base lingüística cercana, lo que puede ser un elemento favorable, porque si analizamos el corpus coloquial que surge en español a partir de los rasgos caracterizadores, que son universales, encontraremos muchísimas coincidencias en algunos casos o, cuando menos, similitudes que ayuden a una introducción motivadora.

Pero también nos encontramos con dificultades. Para un profesor de español no nativo o con poco contacto con los países de lengua española resulta complicado dominar la variante coloquial con todas sus implicaciones sociales y culturales, sometida a modas y cambios frecuentes. Sólo se podrá salvar el obstáculo usando todos los recursos que tenemos a nuestro alcance: formarse en un país de habla hispana y viajar con la frecuencia que sea posible, frecuentar los medios de comunicación (prensa y televisión), conocer las obras *literarias* (a modo de ejemplo: Alonso Santos, J. L. *Bajarse al moro*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1989; Mañas Hernández, J. A. *Historias del Kronen*. Madrid: Ediciones Destino, 1998; Buero Vallejo, A. *Historia de una escalera*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1998; Cela, C. J. *La colmena*. Madrid: Acento Editorial, 1997; Jardiel Poncela, E. *Eloísa está debajo de un almendro*. Madrid: Espasa-Calpe, S.A., 1997; Martín Gaité, C. *Entre visillos*. Madrid: Ediciones Destino, 1997; Millás, J. J. *El desorden de tu nombre*. Madrid: Alfaguara, 1988; Sánchez Ferlosio, R. *El Jarama*. Madrid: Ediciones Destino, 1991) y *cinematográficas* (entre otras: Aguilar, S. & Guridi, L. *Matías, juez de línea*, 1995; Aguilar, S. & Guridi, L. *Justino, un asesino de la tercera edad*. 1994; Almodóvar, P. *La flor de mi secreto*. 1995; Almodóvar, P. *Carne trémula*. 1997; Amenábar, A. *Tesis*. 1996; Armendáriz, M. *Historias del Kronen*. 1994; Barroso, M. *Éxtasis*. 1996; Bollaín, I. *Hola, ¿estás sola?*, 1995; Camus, M. *Los santos inocentes*. 1984; Díaz Yanes, A. *Nadie hablará de nosotras cuando hayamos muerto*. 1995; García Sánchez, J. L. *Divinas palabras*. 1987; Herrero, G. *Territorio Comanche*. 1997; Medem, J. *Tierra*. 1996.; Mercero, A. *Turno de Oficio*. 1986; Saura, C. *Taxi*. 1996) que recogen muestras del habla coloquial; y, por supuesto, disponer de bibliografía especializada. En lo que respecta al español coloquial peninsular, hay muchos estudios de aspectos parciales (se puede encontrar una buena síntesis en las Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral de la universidad de Valencia, *Prágmática y gramática del español hablado*), y algunos generales, como el de Cascón Martín (2000). En las salas de charla de Internet tenemos la posibilidad de practicar una modalidad de lengua bastante parecida, aunque con ciertas peculiaridades propias, como se verá en uno de los

trabajos de este seminario. Además, Internet ofrece la posibilidad de acceder a muchas páginas con contenidos coloquiales (www.auladiez.com/coloquialfamiliar/ejemplo.html).

En Internet podemos acceder también al Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo, CREA (http://www.llf.uam.es/corpus/corpus_oral.html), una base de datos textual que recoge muestras de lengua hablada, la transliteración de textos grabados en cintas de audio del registro oral. Dirigida por Francisco Marcos Marín, comenzó a elaborarse en enero de 1991 y se finalizó en febrero de 1992. Se elaboró en la Universidad Autónoma de Madrid e incluye textos conversacionales o familiares, pero también de otros tipos textuales (administrativos, científicos, educativos, humanísticos, instrucciones de megafonía, jurídicos, lúdicos —concursos, etc.—, políticos, y periodísticos. El interés de este material reside en el hecho de que son muestras reales en las que nos podemos encontrar palabras cortadas, reconstrucción de segmentos omitidos por el hablante, vacilaciones, elementos fáticos (afirmación, duda, interrogación, negación), ruidos (ruidos solapados en la conversación; risas, aplausos, música), onomatopeyas, identificación de los hablantes, simultaneidad de turno de palabras, silencio, errores de producción del hablante; es decir, todo un repertorio de rasgos de la lengua oral coloquial para estudiar con nuestros alumnos. El acceso a las muestras del Corpus esta en <http://www.llf.uam.es/corpus/corpus.html>.

Por otra parte, la variedades geográficas del español coloquial pueden constituir otro problema a la hora de determinar qué variante escoger, puesto que es precisamente la lengua conversacional la que más diferencias de realización presenta sobre la base de una lengua común. ¿Elegimos la lengua coloquial que se habla en España, en Argentina, en Uruguay, en Méjico, en Perú? ¿Nos decantamos por la que le interesa al alumno o por la que el profesor conoce? La respuesta me parece que se encuentra en atender prioritariamente a la situación, necesidades y objetivos de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Beinhauer, W. (1985). *El español coloquial*. Madrid: Ed. Gredos,
— (1973). *El humorismo en el español hablado*, Madrid: Ed. Gredos.
Briz Gómez, A., (1996). *El español coloquial: Situación y uso*. Arco. Madrid.
— (1998). *El español coloquial en la conversación*, Ariel, Barcelona.
Calvo Pérez, J., (1994). *Introducción a la pragmática del español*, Cátedra, Madrid.,
Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language teaching and testing", *Applied Linguistics*. Vol. 1,1: 1- 47. Traducción recogida en VV.AA. (1995).

Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa.

Cascón Martín, Eugenio (2000). *Rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*. Madrid. Edinumen.

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en español actual*. Madrid: Arco Libros.

Cortés Rodríguez, L.: *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Almería, Publicaciones Universidad, 1994.

— (1995). “El español coloquial”. *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*. Almería. Publicaciones de la Universidad.

— (1996). *El español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos)*. Cáceres. Publicaciones de la Universidad.

Domínguez, P. et al. *El español idiomático. Frases y modismos del español*. Barcelona. Ed. Ariel.

García, I. et al. (1998). *Expresión oral* Madrid. Alhambra Longman.

Gelabert, M.J. et al. (1996). *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral intermedio y avanzado*. Madrid. SGEL.

Hymes, D.H. (1971). *On Communicative Competence*. Filadelfia of University Press. Traducción recogida en VV.AA. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

Haverkate, H., (1994). *La cortesía verbal*, Madrid: Ed. Gredos,

Hernando Cuadrado, L.A. (1994). *Aspectos gramaticales del español hablado*. Madrid. Ed. Pedagógicas.

Hidalgo Navarro, A. (1997). “La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla”. *Cuadernos de Filología*. Anejo XXI, Valencia. Dpto. de Filología española (lengua española) Facultat de Filologia, Universitat de València.

Lorenzo, E. (1994). *El español de hoy, lengua en ebullición*. Madrid. Ed. Gredos.

Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Madrid. Edelsa.

Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid. Edinumen.

Quilis, A. y J. Fernández (1996). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid. CSIC.

Sanmartín Sáez, J. (1988). *Diccionario de Argot*. Espasa Calpe. Madrid.

Silés, J. (1994). *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*, Madrid: SGEL.

Vigara Tauste, Ana M^a (1992). *Economía y elipsis en el registro coloquial (español)*. <http://www.ucm.es/info/especulo/numero1/vigara.htm> (recoge la comunicación presentada al

“Congreso Internacional de AESLA: español 1492-1992”, celebrado en la Universidad de Granada en septiembre de 1992).

— (1992). Morfosintaxis del español coloquial: esbozo estilístico, Madrid: Gredos.

Vila Puyol, M. Rosa (1994). “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Didáctica del español como lengua extranjera*. Colección Expolíngua. Madrid, Fundación Actilibre.

VV.AA. (1997). *Prágmática y gramática del español hablado*. Zaragoza. Libros Pórtico.

REGISTROS, ESTILOS DE LENGUA Y EJERCICIOS DE RETEXTUALIZACIÓN

PEDRO BENÍTEZ PÉREZ

INSTITUTO CERVANTES DE RIO DE JANEIRO/UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

JUAN JORGE FERNÁNDEZ MARRERO

INSTITUTO CERVANTES DE SÃO PAULO

Desde los años setenta, por lo menos, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras comienza a reaccionar experimentalmente contra el gramaticalismo y el conductismo. Con los métodos nociofuncionales y los enfoques comunicativos se lleva a cabo el rescate de categorías axiales que redimensionan la teoría y la práctica en este campo del saber. Así, la función comunicativa del lenguaje, la intersubjetividad, la socialización, los contextos de producción, la situación lingüística y la pragmática del discurso pasan a ser elementos de discernimiento para la programación y realización de materiales didácticos y clases.

A este impulso debemos el cuestionamiento de la noción de progresión en términos gramaticales y su sustitución por una progresión en términos de competencias sociolingüística y pragmática. Es decir, en términos de lo que el alumno debe, sabe y puede hacer, estratégicamente, con la lengua para comunicarse. También debemos el trabajo sistemático de correlación entre noción lingüística, acto de habla, intención comunicativa; el análisis y desmembramiento de las situaciones de enunciación en términos de contexto, presuposiciones, estatus o papel de los participantes y, frente a todo esto, la renuncia a la gramática de frase que era la forma primaria de análisis de los fenómenos del lenguaje. Debemos, en fin, un estudio más pormenorizado de la funcionalidad del lenguaje en diferentes contextos sociales; de las transformaciones o cambios de la comunicación motivados por imperativos externos y de las variedades orales y escritas que el documento auténtico empezó a transportar hasta el aula de lenguas.

Viejos conceptos como los de registro, contexto y estilo, que ya habían hecho época a través de Bally y Malinowsky en la Escuela de Ginebra, en el Círculo Lingüístico de Praga o en la semiología inglesa, durante los años 20 y 30 del siglo XX, son retomados en el aula de lenguas extranjeras en función de estos nuevos estudios sociológicos y pragmáticos de la comunicación.

Es innegable que muchas actividades y ejercicios que hoy generamos en nuestra práctica docente son el resultado de estos alcances que han hecho más eficiente, agradable e innovador el duro oficio de enseñar o aprender una segunda lengua.

Con el presente trabajo, pretendemos demostrar que una categoría tan polémica y múltiple como la de “registro” se cruza, transversalmente, con muchos campos operacionales que la didáctica contemporánea de lenguas pondera. Por otro lado, intentamos definir esta clase nocional

oponiéndola a otras como las de código, dialecto y situación comunicativa. Finalmente se destacará su importancia en las operaciones de retextualización o cambio estilístico como exigencia de ciertos ejercicios que explotan los potenciales de significado asociados a la transferencia que exige el empleo sociofuncional del lenguaje.

CONTEXTO, REGISTRO Y SITUACIÓN COMUNICATIVA

La palabra contexto tiene muchas acepciones en lingüística, pues ésta puede cubrir desde la estructura del mundo hasta el ambiente de frase que rodea a una palabra. A mucho que nos esforcemos en especificaciones del tipo “macro-micro contexto”, “contexto”, etc., nada termina siendo lo justo. Sin embargo, parece interesante la separación entre lo que es puntual, situacional y de ocasión en el intercambio comunicativo y lo que es relativamente permanente, estable y fijo, pues al intercambiar con otro se nos presenta, por un lado, una gama de opciones que nos permiten ajustar el significado lingüístico al “contexto de situación” —según lo que se está haciendo— y al “contexto de cultura” —según lo que se es.

Así, un mismo tema, “la muerte” se podrá expresar en forma solemne (el señor ha fallecido esta tarde) o prosaica (el viejo estiró la pata), según se intente ya una noticia fúnebre ya un chiste de humor negro. A través de la solemnidad o la informalidad se oponen realizaciones diferentes de registro; sin embargo, al nivel del contexto cultural lo que está potenciado es la capacidad de actuar verbalmente de uno u otro modo. De esta manera, nuestra cultura tolera hasta el tratamiento burlón de la muerte, en cambio, en ningún caso permitiría, por ejemplo, que invitáramos a los amigos del difunto a una cena de recordación al día siguiente del entierro.

Es decir, existe una constelación de significados dentro del sistema semiótico de la cultura que, al decir de M.A.K. Halliday, se exterioriza en un conjunto de “propiedades de la situación que funcionan colectivamente como determinantes del texto en cuanto especifican las configuraciones semánticas que el hablante conformará típicamente en contexto del tipo dado” (Halliday, 1982:145).

Así, la constitución del registro es comparable a la del estilo porque implica un ajuste funcional, temático y contextual. Pero, al igual que el estilo, no se limita a la materialidad del lenguaje. El registro es una categoría que se comparte entre la forma del enunciado y la situación. De ahí que pueda definirse como “la configuración de recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia típicamente a un tipo de situación; es el potencial de significado asequible a un contexto social dado” (Halliday, 1982:146).

El registro es, de algún modo, una selección de palabras y estructuras pero debe definirse siempre en términos de significados ya que no existen expresiones estables y siempre iguales que se superpongan, por factores sociales, a un contenido típico. Lo que se produce cuando se manifiesta

un registro a través de la comunicación es un acto de elección de significados que permite la congruencia entre la situación concreta, la macrocultura y a la variedad a que pertenece el texto.

De lo anterior puede colegirse que existen condiciones contextuales que funcionan como máximas semánticas y gobiernan las particularidades del texto. Es como si se produjera una ritualización, anterior a la palabra, que fija un cierto estilo. Es decir, que a los elementos de expresión lingüística (fónicos, léxicos, gramaticales) se superponen en la comunicación ciertos patrones típicos que constituyen el registro y aportan informaciones sociofuncionales como la actividad que se realiza a la hora de tematizar el discurso (no es lo mismo hablar de fútbol ejecutando las acciones pragmáticas de juego que como narrador deportivo); la edad, estatus y grado de conocimiento mutuo entre los participantes del intercambio, la asunción de roles, los objetivos, las intenciones, etc., y el canal o medio retórico (oral, escrito) al que obedecen las elecciones.

En suma la categoría de registro no es un simple rótulo que se le coloca al uso (formal, informal, cuidado, descuidado, neutro, semiculto...). Desde una perspectiva sociolingüística el registro expresa la pluralidad de aspectos sociales y acciones que se representan verbalmente de acuerdo con una situación comunicativa específica. Es una variedad de lengua —coloquial, profesional, técnica, estética— que evoca la naturaleza de la actividad social que el hablante realiza.

En suma, registro es “lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace [...] y que expresa la diversidad del proceso social” (Halliday, 1982:50), o lo que es lo mismo, los registros son modos semejantes de manifestar situaciones comunicativas diferentes.

Por su parte, la situación comunicativa que se manifiesta a través del registro es un conglomerado que puede descomponerse en tres niveles: campo del discurso, tenor del discurso y modo del discurso, donde el campo evoca al tema, el tenor a los actantes y su relación y el modo a la forma (oral, escrita) y al estilo retórico.

REGISTRO Y DIALECTO

Al igual que lo que decimos está determinado por lo que hacemos y por el lugar que ocupamos en el momento de la comunicación, nuestros intercambios verbales también están determinados por lo que somos socialmente. El dialecto expresa la diversidad de estructuras sociales, de orígenes sociorregionales que se proyectan no ya sobre el uso situacional, como cuando aparece el registro sino sobre todo el discurso de un mismo individuo como una constante de sus emisiones lingüísticas. El dialecto es una variedad determinada por formas tradicionales de habla de acuerdo con factores geográficos (variedad diatópica), socioestructurales (variedad diastrática) o estilísticos (variedad diafásica).

Habíamos dicho que los registros eran, lingüísticamente hablando, modos semánticos parecidos de manifestar situaciones comunicativas distintas. A diferencia de estos, los dialectos se definen por la fonética, el léxico, la gramática, pero no por la semántica: son distintas maneras de significar lo mismo. En tal sentido, volviendo a las definiciones ya apuntadas puede también decirse que, según Halliday, dialecto es “lo que usted habla (habitualmente), determinado por lo que usted es [...] y que expresa la diversidad de la estructura social” (Halliday, 1982:50).

¿Cuál es, entonces, la relación entre dialecto y registro? El dialecto se entrelaza con el registro y viceversa. De acuerdo con el lugar de la persona en la estructura social estará determinado el dialecto y el acervo de registros que esta deberá utilizar en situaciones típicas. De igual forma, la conmutación de registros puede dar lugar a la conmutación de dialectos. Por ejemplo cuando usamos registros formales y cuidados caemos necesariamente dentro de las formas del “estándar” culto o dialecto normativo de cultura. Entonces, tanto como el registro, el dialecto implica opciones: aquellas que el potencial de significados de un hablante pueda brindarle. Estas opciones se enmarcan como elección y, por lo tanto, tienen un valor estilístico.

El ser adecuado a la situación comunicativa conlleva la habilidad de saber ajustar el discurso a las pautas del dialecto y el registro. La actividad comunicativa implica, de acuerdo con el dialecto, una adecuación del ejercicio verbal al DÓNDE y al QUIÉN lo dice; y de acuerdo con el registro al QUÉ y al CÓMO se dice. De un lado localización y agencialidad (lo que se es) y de otro tematización y modalización (lo que se hace).

RETEXTUALIZACIÓN

En la comunicación cualquier cambio o transferencia de situación, de registro, de dialecto o de medio retórico (oral/escrito) implica una perceptible alteración del estilo de lengua. Dicho cambio es el resultado de simultáneas operaciones de transcodificación o retextualización. Estas operaciones afectan al plano de los procesos (conformación y realización del discurso) y no al de las formas (códigos y sistemas lingüísticos). La retextualización es, pues, un fenómeno discursivo, de variación de la lengua hablada o escrita, que supone pasajes, transferencias y permutaciones no sólo entre los dos grandes dominios de la oralidad y la escritura sino también entre las formas comunes y elaboradas de estos.

Con esto, ha apuntado Antonio Marcuschi, “se deshace el mito de que el habla es el locus de la informalidad y la escritura, el de la realización formal de la lengua”. Y termina subrayando:

“Lo cierto es que formal/informal; tenso/distendido; controlado/libre; elaborado/suelto, etc. son USOS y no atributos de la lengua. Mucho menos características de una modalidad de uso de la lengua” (Marcuschi, 2001:68)

Está claro que cada uno de esos usos antes aludido implica, en el sistema de la lengua, cambios en el aspecto fónico, léxico, morfológico y sintáctico. Ahora bien, lo importante es que esos cambios son una función de la enunciación, nivel en el que entran el estilo de lengua, la intencionalidad, la organización tópica y toda clase de proceso de formulación discursiva.

La retextualización no consiste en cambios formales. Para muchos autores (Catach, 1996; Rey Debove, 1996; Marcuschi 2001) se trata de un proceso de transcodificación presente tanto en lo oral como en lo escrito. El hecho de cambiar la dirección de nuestro discurso y pasar de una expresión formal a un giro informal, o mostrarnos más cultos y eruditos o más familiares y en confianza, todo ello se resume a decisiones de orden pragmático, sociolingüístico, psicoafectivo o, simplemente, estilístico. Tales decisiones son, todas, de carácter discursivo y no formal.

En la clase de E/LE, la retextualización a partir de ejercicios que supongan cambio de registro, dialecto, situación o medio retórico es recomendable en los niveles avanzados, pues las operaciones subyacentes suponen destreza, dominio y ejecutoria verbal.

Un simple cambio del oral al escrito implica procedimientos lingüísticos, textuales, discursivos y cognitivos. Sólo la escucha de un fragmento de oralidad, como texto base, y su transcripción a la forma escrita supone, entre otras acciones, que a la vez que se escuche se decante y se elimine la información que se repite o que se complete por inferencia el significado que queda abierto. Se produce idealmente una regularización del discurso.

Veamos a través de un ejemplo:

P. ej.: “¿Y tú...?/eh... es que... no es que ella no me... aquello/¿Y tú?/Me gusta, sí.../¿Entonces... tú...?/Sí, mucho... Es que no me dice nada/¿Qué haces?/Yo, qué quieres... Nada... qué quieres que haga yo”.

Primera operación: idealización. Se eliminan las vacilaciones, se completa y se reorganiza mientras se trata de comprender.

- ¿Y tú qué (haces, quieres, piensas)?
¿Te gusta?
- Yo pienso que sí
Lo que pasa es que...
- ¿Y tú?
- No es que no me guste
Ella sí me gusta
Pero ella no...
- ¿Entonces, tú... (por fin qué, sí o no)?

- Sí, sí, me gusta
Me gusta, pero no me dice nada
- ¿Y tú qué haces?
- Qué quieres que haga.
Nada, no hago nada.

Segunda operación: reformulación: incremento, sustitución, reordenamiento tópico.

- ¿Te gusta?
¿Qué sientes?
- Creo que sí. Me gusta
Pero ella no me dice nada
- ¿Entonces, tú qué piensas?
¿Qué tú haces?
- Yo, no hago nada.
¿Qué crees que haría?
¿Qué puedo hacer yo?

Tercera operación: revisión y tratamiento de citas y turnos, mediante la transcripción o representación escrita.

- ¿Sientes que te gusta?
- Creo que sí me gusta, pero ella no me dice nada.
- Entonces, ¿qué piensas hacer?
- Nada, ¿qué crees tú que puedo hacer?

Cuarta operación: comprensión: por inferencia, inversión, generalización. Se ha efectuado a lo largo de las demás operaciones, pues no es posible retextualizar sin comprender o, al menos, sin suponer que se comprende.

Cuando el ejercicio de retextualización supone cambio de medio retórico (oral/escrito) y, además, conmutación de registro o dialecto, las dificultades se acrecientan y las operaciones estratégicas se multiplican.

Al tratar de trasuntar un diálogo informal a un estilo escrito, formal, neutro y argumentativo (ensayístico), por ejemplo, a las operaciones ejecutadas y presentadas hasta aquí habría que añadir otras como:

- a) Eliminación de marcas interaccionales
- b) Introducción de la puntuación equivalente a los grupos fónicos del habla
- c) Revisión de elementos redundantes y síntesis o condensación lingüística del contenido

- d) Desdoblamiento o expresión de referentes opacos y verbalización de contextos y situaciones representados por deícticos
- e) Revisión de la concordancia, los encadenamientos sintácticos y los conectores discursivos en aras de mantener la cohesión del texto
- f) Tratamiento estilístico del léxico, sustitución de elementos, intensificación o supresión para lograr mayor formalidad
- g) Reordenamiento de la secuencia argumentativa en aras de conservar la coherencia textual
- h) Condensación y revisión estilística global

De acuerdo con estos requisitos podría pensarse que el resultado de la retextualización sería algo semejante a:

Es propio de jóvenes de cierta edad preguntar y confesar, no sin dudas y temores, sus preferencias amorosas. El que pregunta suele ser inquisitivo e insistente pero se reserva lo que está pensando.

Pasar textos de un estilo arcaizante al estado contemporáneo de la lengua; dar una definición de diccionario de algo que está expresado poéticamente; mejorar las connotaciones de un determinado discurso satanizado sobre un tema dado; vaciar un texto en otro de temática semejante y replantearlo con otro estilo; describir la situación comunicativa a partir de la audición de un diálogo; manifestar el mismo asunto de manera formal, solemne, grandilocuente o vulgar, todas estas son tareas de retextualización que podrían aprovecharse poco a poco, en razón de su complejidad en el entrenamiento lingüístico de los aprendices. Precisamente la jerarquización de operaciones ha de tomarse como elemento favorecedor del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Bally, Charles [1926], (1952), *Le langage et la vie*, Paris, 3eme. Ed., Génève/Lille.
- Barrera Linares, Luis y Lucía Fraca (1991), *Psicolingüística y desarrollo del español*, Caracas, Monte Ávila Editores, C.A.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, codes and control 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, London, Roothedge & Kegan Paul.
- Catach, Nina (org.) (1996), *Para uma teoria da língua escrita*, São Paulo, Ática.
- Ervin-Tripp, Susan (1979), "Children's sociolinguistic competence and dialect diversity", en J.B. Pride (ed.), *Sociolinguistics aspects of language learning and teaching*, London, Oxford University Press.

- Fernández Marrero, Juan Jorge (1996), *Actividad normativa y conciencia lingüística*, Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Filológicas (inédita).
- Halliday, M.A.K. [1978], (1982), *El lenguaje como semiótica social (La interpretación social del lenguaje y del significado)*, México, Fondo de la Cultura Económica.
- López Morales, Humberto (1989), *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Manilowski, Bronislaw (1923), "El problema de la significación en las lenguas primitivas", en Suplemento 1 C.K. Ogden e I.A. Richards, *The meaning of the meaning*, London, International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method.
- Marcuschi, Luiz A. (2001), *Da fala para a escrita. Atividades de retextualizacao*, São Paulo, Cortez Editora.
- Molero de Cabeza, Lourdes (1985), *Lingüística y discurso*, Maracaibo, Universidad de Zulia, Ediciones Facultad Experimental de Ciencias.
- Moreno Fernández, Francisco (1990), *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.

DE LOS MÁRGENES DEL USO A LA NORMA. EL LÉXICO DEL REGISTRO COLOQUIAL EN EL DICCIONARIO

MARÍA ÁNGELES GARCÍA COLLADO
INSTITUTO CERVANTES DE SÃO PAULO

El conjunto de palabras con el que cuenta una lengua no es fijo ni estable. La evolución de la sociedad y las transformaciones de la realidad crean necesidades de léxico para cuya satisfacción las lenguas cuentan con recursos diversos, como que las palabras cambien en su forma o en su significado, la creación de nuevos términos, o la incorporación de voces de otras lenguas. El enriquecimiento del vocabulario es uno de los caracteres más singulares de la historia de cualquier idioma, como es el caso del español. En el transcurso de los siglos, del caudal inicial de palabras que se empleaban en sus primeros tiempos son bastantes las que no se utilizan en nuestros días y, al contrario, muchas voces que actualmente son de uso corriente no se conocían en épocas pasadas. Inmersos en los acontecimientos históricos, los vocablos traídos por distintos pueblos, otras necesidades de los tiempos, diferentes hábitos lingüísticos, situaciones de uso y contextos comunicativos, han ido configurando con la cadencia del tiempo los perfiles del español.

La adquisición del nuevo léxico está determinada en gran medida por el uso, fuente de innovación de las lenguas, y vinculados a las situaciones de uso, a los contextos y circunstancias de la comunicación, se realizan los registros del lenguaje. Sin implicar niveles de lengua, el empleo de los dos tipos de registros habitualmente distinguidos por la lingüística como registro formal y registro coloquial¹ se realiza por lo tanto más allá de las características socioculturales de los hablantes, lo cual sin duda constituye un asunto importante en la práctica de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Los desajustes que suele provocar la falta de adecuación entre el uso y la situación, tanto en la realización oral como en la escrita, son frecuentes en el proceso de adquisición de una lengua y es por ello que alcanzar todo el conocimiento de la información referencial necesaria para llegar a la interpretación correcta y eficaz de la semántica de un idioma es una tarea compleja. Es evidente que comprender las particularidades del registro coloquial de una lengua supone un gran paso en su dominio, ya que, como forma de uso, está caracterizada por una riqueza de recursos y matices extralingüísticos de difícil sistematización. Por ejemplo, en español la frecuente economía de los enunciados en el lenguaje coloquial², que en el habla se presenta bajo la

¹ Antonio BRIZ, *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros, Cuadernos de Lengua Española, 1998 [1ª 1996].

² Ana Mª VIGARA TAUSTE, *Morfosintaxis del español coloquial*, Madrid: Gredos, 1992, y "Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza del español como L2", en Teresa-G. SIBÓN y Margarita PADILLA (eds.), *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla: Asociación Universitaria Aula2, 1996, pp. 67-96.

forma de la elipsis o el ahorro de términos, responde al conocimiento de los hablantes de un contexto comunicativo previo que permite comprender los contenidos no expresados y evitar la ambigüedad. Es el caso de los refranes y otras expresiones coloquiales y de carácter paremiológico, que al ser compartidas por la comunidad hablante no precisan ser enunciadas por completo en determinados contextos (“dime con quién andas...”, “más vale pájaro en mano...”, “a quien madruga...”)³.

En el plano léxico, las limitaciones del léxico coloquial, constituido en realidad por un conjunto restringido del léxico común, se compensan con el uso de palabras comodín o cliché que se aplican en cualquier situación y que han sido designadas por W. Beinhauer como *verba omnibus* puesto que alcanzan una gran extensión significativa⁴. Con todo, dado que el registro coloquial está vinculado al marco discursivo familiar, a las temáticas no especializadas, a la cultura oral y a la conversación espontánea entre otros contextos, resulta cercano y accesible a cualquier hablante que conozca sólo parcialmente la lengua⁵. Es por ello que, a pesar de que no puede hablarse en español de un léxico propiamente coloquial, es importante conocer cuáles son las palabras más habituales y frecuentemente empleadas de manera informal que, en definitiva, delimitan las fronteras de la disponibilidad léxica del idioma.

El vocabulario se refleja de forma excepcional en los diccionarios, ya que son considerados los repertorios generales por excelencia de las palabras que componen una lengua y una fuente insustituible para su conocimiento, tal y como han subrayado los más destacados lexicógrafos⁶. En el caso concreto de los diccionarios de uso del español, cuya función es recoger y definir adecuadamente el lenguaje escrito y hablado en una época determinada, se trata de obras sincrónicas que ofrecen más allá de los límites de la norma idiomática una puesta a punto de las voces o acepciones que son empleadas con mayor frecuencia por los hablantes y los medios de comunicación. Entre ellos el conocido *Diccionario de uso del español* de María Moliner⁷, que es también un diccionario diacrónico, proporciona indicaciones acerca del uso de las palabras, y merece mención especial el *Diccionario del español actual* de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos⁸, una monumental obra compuesta enteramente de nueva planta que documenta un

³ Para los estudiantes de E/LE, especialmente los anglófonos, Alicia RAMOS y Ana SERRADILLA, *Diccionario del Español Coloquial*, Madrid: Akal Ediciones, 2000.

⁴ Werner BEINHAUER, *El español coloquial*, Madrid: Gredos, 1991, prólogo de Dámaso ALONSO [1ª 1929].

⁵ Thomas KOTSCHI, Wulf OESTERREICHER y Klaus ZIMMERMANN (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt am Main: Vervuert/Madrid: Iberoamericana, 1996.

⁶ Manuel ALVAR EZQUERRA, *Lexicología y lexicografía. Guía bibliográfica*, Salamanca: Almar, 1983, Ignacio AHUMADA LARA (ed.) *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones. I Seminario de lexicografía hispánica. Facultad de Humanidades, Jaén 21 al 24 de enero de 1991*, Jaén: Gráficas Catena, 1992.

⁷ María MOLINER, *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos, 2000 [1ª 1966-1967].

⁸ Manuel SECO, Olimpia ANDRÉS y Gabino RAMOS. *Diccionario del español actual*, Madrid: Aguilar, 1999, 2 vols.

caudal de nuevos términos que arrojan nueva luz sobre las peculiaridades léxicas de la lengua real. Por su parte, el *Diccionario de voces de uso actual* dirigido por Manuel Alvar Ezquerra⁹, tras el examen de periódicos, revistas de información general y de divulgación científica de ámbito nacional, da cuenta de un gran número de palabras que son empleadas en la prensa escrita y que no están recogidas en el *Diccionario de la lengua* de la Real Academia Española. Asimismo, el *Clave. Diccionario de uso del español actual*¹⁰, amplía el marco del español de uso también a los americanismos, neologismos y extranjerismos de empleo frecuente en la actualidad. Otros trabajos como *El léxico en el español actual: uso y norma* de Leonardo Gómez Torrego¹¹ colaboran en el conocimiento del vocabulario vivo de la lengua sin perder la referencia a la norma y los criterios académicos de corrección lingüística. Este tipo de obras, en las que se han seleccionado y definido las palabras más usuales del español, son fuentes que permiten conocer bajo un orden y estructura propios de la técnica lexicográfica los cambios acaecidos en el vocabulario de la lengua española en las últimas décadas.

La dificultad de traducción de una lengua a otra, la “intraducibilidad” en palabras de J. Casares¹², de las locuciones, frases proverbiales, dichos, refranes y modismos, que en esencia están vinculados al registro coloquial por su alta frecuencia de uso y por constituir fórmulas de interacción social, ha sido durante siglos un atractivo reto filológico y lexicográfico¹³. Como combinaciones fijas o estables de palabras, no es raro que junto a las unidades fraseológicas también se agrupen las sentencias, citas, giros, aforismos o enunciados de valor específico para representar un conjunto expresivo cercano a la lengua hablada, informal o familiar que merece atención especial en la enseñanza del español como lengua extranjera¹⁴. El *Diccionario fraseológico del español moderno* de Fernando Varela y Hugo Kubarth¹⁵ refleja con refranes y frases proverbiales el español hablado comúnmente, así como el *Diccionario de frases hechas de la lengua castellana* de Margarita Candón y Elena Bonnet¹⁶ que, aunque no documenta refranes, ofrece valiosas informaciones sobre las frases hechas más frecuentes del español hablado. En esta

⁹ Manuel ALVAR EZQUERRA (dir.) *Diccionario de voces de uso actual*, Madrid: Arco/Libros, 1994.

¹⁰ *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: Ediciones SM, 1997. Prólogo de Gabriel García Márquez.

¹¹ Leonardo GÓMEZ TORREGO, *El léxico del español actual: uso y norma*, Madrid: Arco/Libros, 1998 [1ª 1995]. Completa aspectos de la obra *El buen uso de las palabras*, Madrid: Arco/Libros, 1992.

¹² Julio CASARES, *Introducción a la lexicografía moderna*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1950 (3ª ed., 1992), Colección Textos Universitarios, n° 17, “Los modismos” pp.: 205-242.

¹³ Gloria CORPAS PASTOR, *Manual de fraseología española*, Madrid: Gredos, 1997, prólogo de Manuel Alvar Ezquerra, y Juan de Dios LUQUE DURÁN y Alberto PAMIES BERTRÁN (eds.), *Léxico y fraseología*, Granada: Método Ediciones, 1998.

¹⁴ Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/Libros, 1999, Cuadernos de didáctica del español/LE.

¹⁵ Fernando VARELA y Hugo KUBARTH, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid: Gredos, 1994.

¹⁶ Margarita CANDÓN y Elena BONNET, *Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*, Madrid: Mario Muchnik, 2000 [1ª 1992].

misma línea, el *Diccionario de dichos y frases hechas* de Alberto Buitrago¹⁷, que sí incluye refranes y proverbios, constituye un útil repertorio de la fraseología del español actual, al igual que las obras centradas sobre los modismos y locuciones familiares de la lengua hablada y escrita tituladas *Modismos en español* de José Antonio Pérez Rioja¹⁸ y *Modismos en su salsa* de María Jesús Beltrán y Ester Yáñez Tortosa¹⁹, esta última especialmente útil en la enseñanza-aprendizaje del español por tratarse de un didáctico manual. El *Diccionario del español coloquial* de Manuel Martín Sánchez²⁰, centrado en los dichos, modismos y locuciones populares, es un estudio de las frases y expresiones más utilizadas en el habla coloquial cuyo propósito es seguir la estela del *Vocabulario de refranes y frases proverbiales* que escribió Gonzalo Correas hacia el año 1627²¹. Ciertamente, la erudita obra de Gonzalo Correas suponía una defensa de la lengua vulgar frente al latín, un elogio de la expresividad y riqueza de refranes que aún perviven en el habla corriente de nuestros días, y un testimonio de la riqueza del acervo popular compartido durante siglos por los hablantes de las lenguas romances, caso del castellano, catalán, gallego, portugués, italiano y francés, tradición que un siglo antes había iniciado su predecesor Hernán Núñez en *Refranes o proverbios en romance* (1555)²².

Sin duda, el prestigio del trabajo paremiológico de Gonzalo Correas se dejó sentir en el primer diccionario académico cuyo título declaraba *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua* (1726-1739), donde se subraya el interés de la Real Academia por registrar las frases y voces coloquiales e integrarlas en su proyecto de cuidado de la lengua española²³. La actitud académica favorable a la representación de la fraseología popular en su *Diccionario* se detuvo en la decimonovena edición de 1970, en su *Preámbulo* la Corporación daba noticia de que tras la decisión de eliminar del *Diccionario* los miles de refranes que contenía “se propone recoger los refranes fuera del *Diccionario* en una colección totalmente paremiológica, para lo cual ha abierto un concurso

¹⁷ Alberto BUITRAGO, *Diccionario de dichos y frases hechas*, Madrid: Espasa-Calpe, 1999 [1ª 1995].

¹⁸ José Antonio PÉREZ RIOJA, *Modismos del español: 3.500 modismos y locuciones familiares*, Salamanca: Librería Cervantes, 1997.

¹⁹ María Jesús BELTRÁN y Ester YÁÑEZ TORTOSA, *Modismos en su salsa: modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*, Madrid: Arco/Libros, 1996.

²⁰ Manuel MARTÍN SÁNCHEZ, *Diccionario del español coloquial. Dichos, modismos y locuciones populares*, Madrid: Tellus, 1997.

²¹ Gonzalo CORREAS, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Madrid: Castalia, 2000, edición de Louis Combet, revisada por Robert Jammes y Maite Mir-Andreu.

²² Louis COMBET, Julia SEVILLA MUÑOZ, Germán CONDE y Josep GUIA (eds.) *Refranes o proverbios en romance (1555) de Hernán Núñez*, Madrid: Ediciones Guillermo Blázquez, 2001, Edición crítica.

²³ Fernando LÁZARO CARRETER, “El primer Diccionario de la Academia”, en *Estudios de Lingüística*, Madrid: Crítica, 1980, pp. 83-148.

especial”²⁴. La información paremiológica que decidió suprimir la Real Academia Española convocando un concurso para que se hiciera un inventario de la misma (el cual ganaron J. G. Campos y A. Barella) alcanzaba una gran proyección en el uso, ya que eran muchas las locuciones, frases y expresiones que se han conservado hasta hoy en día gracias a los refranes del *Diccionario*, como bien constató Julio Fernández Sevilla²⁵. Ello prueba que, en la práctica, la Real Academia Española ha procurado estar más cerca del uso general que de la conocida actitud purista, ya que el *Diccionario de Autoridades* fue uno de los primeros en Europa en admitir los llamados “provincialismos” (entendiendo por provincialismos no sólo las voces de Aragón, de Asturias o de Andalucía, sino también las de América), así como las voces coloquiales, las palabras de uso familiar, y también los arcaísmos²⁶. En definitiva, el *Diccionario* académico ha sido una obra que ha procurado reflejar las variaciones diacrónicas, diatópicas, diastráticas y diafásicas de la lengua española.

El *Diccionario* de la Real Academia Española es una de las mejores fuentes para conocer el léxico del idioma español, su abundante vocabulario, tanto el patrimonial y el procedente de antiguos préstamos, como el surgido espontáneamente en el habla y en los diferentes contextos de uso. La incorporación del nuevo léxico al castellano ha sido una cuestión de gran importancia para la Real Academia Española desde su fundación en el año 1713, fecha en que la Institución nació con el objetivo principal de mantener la unidad lingüística del castellano de acuerdo al ideario de la Ilustración y de la política centralista borbónica. En estas circunstancias históricas, la Academia emprendió bajo patrocinio real su primer proyecto lingüístico, el *Diccionario de la lengua castellana*, con el propósito de que la nación española pudiese disponer de un autorizado inventario de su lengua. El *Diccionario* académico ha sido desde su primera edición hasta la última una herramienta normativa y descriptiva de la lengua y, como cualquier diccionario de lengua, una obra metalingüística con un proyecto concreto sobre el significado y el uso de las palabras, locuciones y fraseología del español.

La tarea asumida por la Academia de codificar la norma culta del español guió la de la selección del repertorio léxico del *Diccionario* que, bajo el lema “*limpia, fija y da esplendor*”

²⁴ *Preámbulo*, página VIII, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid 1970 (19ª edición).

²⁵ Sobre la importancia de la información paremiológica en los diccionarios, véase Julio FERNÁNDEZ-SEVILLA, “Paremiología y lexicografía. Algunas precisiones terminológicas y conceptuales”, en *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar, II (Lingüística)*, Madrid: Gredos, 1985, pp. 191-203, y “Consideraciones lexicológicas y lexicográficas sobre el Refranero”, en *Estudios románicos dedicados al profesor Andrés Soria Olmedo*, I, Granada: Universidad de Granada, 1985, pp. 89-99.

²⁶ Rafael RODRÍGUEZ MARÍN, “La Real Academia Española ante la norma idiomática”, *Journal of the British Institute in Paris*, nº 30 (2000), pp. 81-90.

elegido en 1714²⁷, llevó desde el principio a la Corporación a actuar con precaución ante la introducción de voces de uso muy particular o poco difundido que no fueran a permanecer en la lengua. La conocida actitud académica de precaución ante los neologismos se enmarca en este propósito de defensa y fijación del idioma nacional, objetivo que desbordó los límites idiomáticos, ya que en una época de esplendor de la cultura francesa —desde fines del siglo XVII hasta el XVIII— el dominio internacional del francés traía inevitablemente consigo un caudal de nuevos términos, galicismos que se introdujeron a través de traducciones y de la misma conversación, ya que se impuso la moda de emplear en el habla coloquial palabras francesas, de la cual han quedado muchos testimonios en la literatura y en la prensa de la época y que tardaron bastante tiempo en ser considerados por la Academia parte integrante de la lengua castellana²⁸.

Para comprender la posición de la Academia frente al nuevo léxico procedente del uso —los barbarismos, los regionalismos, los extranjerismos, los neologismos— sólo hace falta leer detenidamente los *Prólogos* del *Diccionario* o el título de la propia obra, ya que fue titulada *Diccionario de la lengua castellana* hasta la decimoquinta edición en la que pasó a llamarse *Diccionario de la lengua española* (1925), que hacía explícita la intención de reunir todo el léxico español más allá de la frontera de uso geográfica peninsular. A lo largo de los *Prólogos* del *Diccionario* la Academia manifiesta una inquietud sobre las voces procedentes del habla coloquial, en la cual los hablantes cometen en el empleo de la lengua errores que se calificaron como “barbarismos”. Así, bajo el concepto general de barbarismo, como fenómeno o “vicio” principalmente del habla, la Academia agrupó desde la primera edición de su *Diccionario* todas aquellas voces no gramaticales o variedades de uso que no se ajustaban a la norma de la lengua. Ciertamente, con el apelativo común de barbarismos también se han designado las palabras de origen extranjero, nuevas voces que se han incorporado a la lengua como préstamos que, por no tener equivalentes fonéticos o morfológicos, se van adaptando en el registro coloquial antes de ser aceptadas definitivamente por las autoridades e instituciones encargadas de asegurar la adecuada estandarización del español a través de gramáticas, ortografías o diccionarios. Muchos de los términos incorporados coloquialmente a la lengua lo hacen por contaminación, razón por la cual suelen ser considerados innecesarios por los hablantes más cultos y tomados como barbarismos,

²⁷ Dagmar FRIES, «Limpia, fija y da esplendor». *La Real Academia Española ante el uso de la lengua*, Madrid: SGEL, 1989.

²⁸ María Leonor DONET CLAVIJO, “Estudio sobre los galicismos: el Diccionario de la Real Academia Española (1992)”, *Lea*, vol. XIX (1997), pp. 63-81.

como una manera incorrecta de hablar que se produce contra las reglas y leyes de la lengua, un error del idioma hablado, una alteración de la lengua por el exceso de familiaridad²⁹.

La consideración académica en su *Diccionario* de los barbarismos como “vicios del lenguaje”, arranca de la concepción de Antonio de Nebrija, que ya en la *Gramática* definía el barbarismo como “vicio no tolerable en una parte de la oración o una palabra”. Sin duda, se trata de una doble cuestión, fijar internamente la lengua, mostrar que el español tiene una regulación interna, una norma y, también, facilitar el enriquecimiento de su léxico con las palabras procedentes del uso. En este sentido, la Academia pareció encontrar útil considerar como un barbarismo toda aquella nueva voz que, aunque viva en el uso, todavía no podía ser considerada como perteneciente léxico propio del idioma.

La obra que utilizó la Real Academia como antesala de la norma, donde poder dar cuenta del registro informal-coloquial de la lengua, ha sido el *Diccionario Manual*, que cuenta con cuatro ediciones, 1927, 1950, 1983 y 1989³⁰. En el *Diccionario Manual* se han incluido las voces comunes demasiado recientes y de las que no se podía saber si llegarían a arraigar en el idioma, caso de las voces coloquiales, familiares y los extranjerismos que con mayor frecuencia se usaban³¹, ya que la intención de la Academia era ofrecer al público un libro de consulta más práctico y, en definitiva, más cercano al hablante común. Esta actitud más permisiva de la Academia ante el nuevo léxico se ha mantenido en todas las ediciones del *Diccionario Manual*, obra que en el siglo XX ha servido de “puente” entre el español formal y el español coloquial. De esta manera, en la *Advertencia* puesta al frente de la segunda edición del *Diccionario Manual* (1950) la Corporación exponía que en esta edición —basada en las importantes adiciones de la decimasexta edición del *Diccionario* usual (1939)— se pretendía evitar que el lector “se vea privado en muchos casos de la información que desea, aun cuando se trate de voces en espera de la sanción definitiva”, ya que se trataba de “un considerable caudal de vocablos de uso común y neologismos”³² que la Academia no censuraba (los calificaba como “vocablos incorrectos” y “extranjerismos”) pero que todavía no se decidía a incorporar a su léxico considerado “oficial”. Por todo ello, en las preliminares *Advertencias* de la

²⁹ La idea de barbarismo como error del idioma hablado, también ha sido preocupación del español de América, tal y como señalaba el académico de la Academia Chilena Joaquín Díaz Garcés en su *Discurso* de recepción, “sin aceptar jamás la incorrección o el *barbarismo* ni ningún germen exótico que adulterara el idioma escrito introduciendo con exceso los errores y familiaridades del idioma hablado [...] Pero tampoco es posible prescindir absolutamente de ello, porque con su muerte desaparecería la vida popular, única base de los idiomas que aspiran a la inmortalidad”. Joaquín DÍAZ GARCÉS, *Discurso de recepción en la Academia chilena*, Santiago de Chile: Academia Chilena, 1918, p. 10.

³⁰ Todas las ediciones del *Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española* en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 2000 (edición DVD).

³¹ *Advertencia*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe 1927 (1ª edición), p. VIII. Todas las ediciones en REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, 2000 (edición DVD).

³² *Advertencia*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe 1950 (2ª edición), p. VII.

tercera edición del *Diccionario Manual* (1983) la Academia manifestaba abiertamente la inclusión de “vocablos que por ser barbarismos o de uso poco correcto no se incluyen en el *Diccionario general*”³³.

Efectivamente, con dos obras complementarias la Academia cumplía su doble intención de, por una parte, mantenerse fiel al rigor normativo mediante el *Diccionario* oficial y, por otra parte, testimoniar el uso común de un léxico “de fugaz paso por la lengua general” en el *Diccionario Manual*, tal y como declara desde las primeras líneas de las *Advertencias* a la cuarta edición (1989), donde afirma que “el *Diccionario Manual* recoge numerosos usos incorrectos y barbarismos, que buscaremos en vano en el *Diccionario general*”³⁴, recogiendo así el uso de nuevas palabras en el lenguaje hablado, a la espera de una definitiva instalación en la lengua o de su olvido.

En este sentido, ha sido muy rica a lo largo de sus ediciones la información de carácter lingüístico ofrecida por la microestructura del *Diccionario*. El entramado diasistémico³⁵ que ha acompañado las definiciones de las entradas o lemas se ha enriquecido a lo largo de los siglos, dicho empleo de marcas de sanción se ha vuelto más variado y descriptivo, y en el caso de las relativas a los registros y el nivel del uso las indicaciones “*coloq.*” coloquial, “*fam.*” familiar, “*fest.*” festivo, “*humor.*” humorístico, “*pop.*” popular y “*vulg.*” vulgar, son algunas de las que se emplean en la vigésima segunda edición del *Diccionario de la Lengua* (2001) para informar sobre las variedades diafásicas del español. El *Diccionario* académico, a pesar de ofrecer una muestra particular y restringida del vocabulario de uso corriente del español actual, refleja una selección del mismo gracias al propósito descriptivo que ha caracterizado la lexicografía académica desde su primera obra. Este léxico coloquial del *Diccionario*, donde se subraya su naturaleza polisémica y empleo genérico, alcanza una dimensión especial en el cuerpo de la obra, destacándose por su extraordinaria actualidad. En el caso de la marca “*coloq.*” en voces y acepciones de palabras como “abrir”, “bailongo”, “caballo”, “calle”, “cantidad”, “coca”, “coger”, “colega”, “cuca”, “currar”, “curro”, “chilostra”, “chocolate”, “chorra”, “chorrada”, “chota”, “chulada”, “delantera” o “jarabe”, queda manifiesta la intención de la Academia de estar cada vez más atenta a los movimientos del léxico y desplazamientos semánticos derivados del uso del idioma. Lo mismo ocurre con “abotargarse”, “abroncar”, “acaramelar”, “acogotar”, “acoquinar”, “achuchón”, “ahuecar”, “aindamáis”, “ajamonarse”, “amuermar”, “anfeta”, “apechugar”, “apiporrarse”, “apoquinar”,

³³ *Advertencias*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe 1983 (3ª edición), p. VII.

³⁴ *Advertencias*, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario Manual e ilustrado de la Lengua Española*, Madrid: Espasa-Calpe 1989 (4ª edición), p. VII.

³⁵ Los tres tipos de diferencias internas del lenguaje son las diferencias diatópicas (dialectos o geolectos, hablas locales), diastráticas (niveles sociolingüísticos) y diafásicas (estilos, registros), véase Eugenio COSERIU, *Principios de semántica estructural*, Madrid: Gredos, 1986, y Francisco MORENO FERNÁNDEZ, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel Lingüística, 1988.

“arrepanchigarse”, “arrumaco”, “baboso”, “bambolla”, “birlar”, “bodorrio”, o “cachaza”, sólo por citar algunas de las voces con la marca “*fam.*” familiar en alguna de sus acepciones. Y en la borrosa frontera de lo familiar y de lo que se entiende por argot común, como forma de hablar específica de colectivos, la marca “*vulg*” determina como vulgares las voces “afanar”, buraco”, “cogorza”, “chorar”, “entrepierna”, “guiiri”, “lingotazo”, “mangar”, “pijada”, “pirar”, “talego”, “tropa” entre otras tantas. En definitiva, las lenguas evolucionan y se enriquecen también gracias al vocabulario de uso corriente, aunque las impropiedades léxicas penetren en el idioma con mucha frecuencia a través del habla coloquial y familiar o de la expresividad de los medios de comunicación. Con todo, estas páginas han pretendido subrayar la idea de que muchos préstamos y usos coloquiales del nivel del habla del español terminan incorporándose tarde o temprano en la norma fijada, caso de los recogidos en el *Diccionario* académico, en cuyas páginas se puede comprobar que son muchas las palabras que han adquirido carta de ciudadanía en la norma de la lengua española desde su uso en la vida cotidiana.

ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS: TIPOLOGÍA Y VALOR EXPRESIVO EN LOS DISTINTOS REGISTROS DEL LENGUAJE

MARÍA PARÉS GRAHIT
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El dominio de una lengua se manifiesta, por encima de todo, en el uso correcto de sus estructuras gramaticales. La sintaxis es la urdimbre de la lengua y sobre ella tejemos nuestros actos de habla, desde el breve diálogo que nos resuelve los trámites prácticos y cotidianos hasta el informe científico o técnico que requiere la máxima precisión lingüística, sin olvidar el uso más original y sorprendente de la lengua, el de la creación estética en la obra literaria.

Una lengua es, fundamentalmente, una arquitectura: la organización y la disposición de las oraciones, las sustituciones pronominales, la coordinación y la subordinación componen una parte fundamental de la estructura de una lengua, y cada lengua, en su modo de resolver el ensamblaje, e decir, en la expresión de su sintaxis tiene, además, una de sus más profundas señas de identidad. El léxico, por mucho que revele y dé cuenta de la organización de la experiencia de los hablantes, no es más que la periferia de la lengua, de modo que la entrada indiscriminada de neologismos y barbarismos, que tanto asusta a profesores puristas, no puede destruir un idioma mientras sigan funcionando los poderosos mecanismos de asimilación de la lengua y permanezcan intactas las estructuras fonológicas, morfológicas y sintácticas de la misma.

En todo acto de habla la estructura sintáctica puede presentar distintos grados de complejidad, y esta complejidad aparece de un modo más o menos explícito en la estructura superficial de la oración: es el caso del mayor o menor uso de conectores y enlaces, la inclusión o no de períodos subordinados, la ampliación del sintagma o del período oracional por coordinación o subordinación, etc. Las estructuras sintácticas que sustentan los distintos actos de habla tienen, como la selección de un determinado léxico, una relación directa con el registro lingüístico que se está utilizando.

Vamos a mostrar cómo la fuerza expresiva, y aun estilística, de distintos textos orales y escritos, tanto del habla coloquial como de la expresión culta y de la creación literaria, encuentra muchas veces su último fundamento en la forma sintáctica elegida para cada ocasión.

Veamos algunos ejemplos. Oímos frases como éstas:

-Revisaremos el trabajo con vistas a mejorar el resultado.

-Revisaremos el trabajo para mejorar el resultado.

-Revisaremos el trabajo, ¡veamos el resultado!

Todas ellas, estructuras oracionales complejas, con la misma oración principal y que expresan, en un tono distinto, la misma idea: la finalidad de una acción.

Otro ejemplo donde vemos diferentes modos de expresar una misma relación causa—efecto, con distintos enlaces que nos hacen pensar en distintas situaciones y contextos:

- *En esta tierra crecen sanas las plantas gracias a que llueve con frecuencia.*

- *Tiene que llover bastante para que las plantas crezcan sanas. Aquí.*

- *Ésta es buena lluvia para las plantas, que crecen así de sanas.*

- *¡Vaya si llueve! ¿cómo no van a crecer hermosas estas plantas?*

¿Cuál es la diferencia entre los diversos modos de expresar las mismas relaciones, casi con las mismas palabras, en cada una de las dos series de oraciones que acabamos de ver? No precisamente en el léxico elegido, que es prácticamente el mismo en cada una de las dos series anteriores; tampoco en la relación funcional que establecemos entre las proposiciones, puesto que en cada una de ellas se establece una misma relación de finalidad o de causalidad. La diferencia está en que un hablante no usaría cualquiera de estas frases en una determinada situación o contexto, culto o familiar, porque cada una de ellas pertenece a lo que llamamos un registro del lenguaje distinto.

Con frecuencia asociamos la capacidad lingüística de una persona con el hecho de que posea un amplio vocabulario, algo así como si en el vocabulario tuviéramos una reserva o un diccionario incorporado, el banco de datos que nos permite disponer de los recursos imprescindibles para llevar a cabo cada acto de comunicación.

¿Habla mejor quien dispone de más vocabulario?

Aun siendo el léxico un factor importante para el dominio de una lengua, el léxico no es más que la parte más superficial de la competencia lingüística de un hablante, lo más externo en el acto de comunicación verbal. Tanto es así que, llevando la hipótesis hasta el absurdo, podríamos imaginar a una persona que recordara muchas palabras y las pronunciara correctamente y, sin embargo, no consiguiera comunicarse con eficacia porque no fuera capaz de articular las palabras, formando frases y oraciones oportunas, es decir, no sería capaz de convertir los términos que conoce en expresión articulada de su pensamiento.

Es decir, con el léxico podemos captar la realidad, aprehendemos el concepto, pero sólo la articulación de los signos lingüísticos, siguiendo las normas específicas de cada lengua, permite el desarrollo y la formalización del pensamiento. De este modo, pues, el mayor o menor caudal de vocabulario disponible, aun siendo importante, no implica la condición fundamental del ser humano, su capacidad para usar la lengua para la concreción del pensamiento y para la comunicación plena.

Como dice Jesús Tusón en *El lujo del lenguaje* (Barcelona, Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1989) la lengua es algo más que un diccionario, más que el conocimiento de un conjunto de palabras, la competencia en el uso de una lengua tiene su base y continuidad, uno de los principales rasgos de su identidad, en el dominio de los esquemas formales de articulación de los signos lingüísticos o unidades significativas.

En esta misma obra, el autor nos recuerda que las palabras aparecen en un momento determinado de la historia de una lengua, cambian constantemente de significado, caen en desuso; los neologismos y los barbarismos se asimilan a un léxico determinado y fluctuante que los hace suyos y los pone en circulación o desaparecen en pocos años; mientras, las estructuras formales y funcionales (lo que estudia la sintaxis) perduran. Así pues, no el léxico y sí las estructuras formales, junto con la fonética y la morfología, son “las señas de identidad del idioma”.

Más adelante leemos: “la defensa de una lengua nunca habría de plantear, como combate fundamental, la expulsión del barbarismo. El punto clave es otro: las lenguas se ganan o se pierden en la palestra de la fonología, de la morfología y de la sintaxis y podemos estar seguros de que el peligro real se cierne cuando se aprecia cómo se desdibujan las construcciones genuinas de una lengua”

¿Cuáles son las construcciones genuinas de cada lengua? En primer lugar, su régimen preposicional, las cohesiones sintagmáticas, las referencias anafóricas, el uso de los pronombres, las concordancias, los enlaces coordinantes y subordinantes, los marcadores del discurso... Es decir, la articulación de los diversos elementos significativos, su sintaxis. Y, sólo se alcanza el conocimiento de una lengua cuando se ha interiorizado el sistema de reglas que relacionan, de una manera determinada, los significados. Una lengua es pues, en primer lugar, una organización de sus piezas: la arquitectura oracional que la caracteriza.

Los sintagmas y las oraciones no se articulan de cualquier manera. Dentro de una oración los sintagmas pueden ordenarse de diferentes modos para expresar distintas intenciones enunciativas, sobre todo si se trata del lenguaje oral, donde la entonación y aún el gesto subrayan o focalizan el elemento sobre el cual se desea que recaiga el énfasis del significado. Sin embargo, no todas las colocaciones son posibles.

Podemos decir:

El libro se lee en una tarde - En una tarde, se lee el libro - Se lee el libro en una tarde - Se lee, en una tarde, el libro.

Y es inadmisibile:

**Se el libro lee en una tarde.*

¿Por qué son posibles cinco ordenaciones diferentes y no la sexta? ¿Por qué todo hablante percibe no sólo los distintos énfasis o matices expresivos, sino también la diferencia de significado que existe entre dos oraciones donde sólo ha cambiado el orden de alguno de sus elementos?, como en este caso:

Todos *quieren los premios* / *Quieren todos los premios*.

No es lo mismo “todos” en función pronominal que “todos” después del verbo, puesto que aquí adquiere, por su colocación, el valor de modificador del sintagma CD: “todos los premios”

2. ESTRUCTURA SINTÁCTICA Y SIGNIFICADO

El término “sintaxis” viene del griego: “syn”= ‘con’ y “taxis” = ‘posición’. Es decir, ‘posición – junto a’, ‘posición -con’, ‘co -locación’.

Colocación, posición de las distintas unidades lingüísticas en un lugar determinado: dentro de la palabra, en la oración, en el discurso; siempre para ejercer una determinada función y establecer así, entre los elementos, una relación significativa.

Podemos decir que tenemos dos tipos básicos de agrupación de elementos significativos, es decir, dos modos de relación funcional entre los signos lingüísticos:

La *relación paratáctica* o coordinación (dos todos independientes o independizables) donde las unidades lingüísticas establecen entre ellas una relación que podríamos llamar de equivalencia: el mismo peso semántico, la misma función sintáctica y, por lo general, la posibilidad de intercambiar el orden de aparición en la escena del discurso:

- *Agua fresca y azucarada*
- *¿Vamos al teatro o al circo?*

(*fresca / azucarada*, adjetivos, complementos ambos del mismo sustantivo “agua” y, en el segundo caso: *al teatro / al circo*, sintagmas preposicionales con función de complemento circunstancial de lugar del verbo intransitivo “vamos”).

En ambos casos los complementos amplían el significado de sus respectivos núcleos semánticos con una información que tiene la misma relevancia significativa. Y, sin que se altere el significado total del sintagma, en ambos casos podemos cambiar el orden en que han sido enunciados:

- *Agua azucarada y fresca*
- *¿Vamos al circo o al teatro?*

En este tipo de relación, los elementos en cuestión conservan una total independencia entre ellos, es decir, uno no modifica al otro, sino que ambos son modificadores, por igual, del núcleo al cual van unidos.

Los indicadores de coordinación más importantes son:

a) Las *conjunciones*, cuya única función es la de indicar la relación que existe entre dos o más elementos (palabras, sintagmas, oraciones) y que constituyen un grupo de conectores que no forman parte, como constituyentes, de ninguno de los dos elementos que ponen en relación.

Mi madre trabaja en el Banco Central y mi padre es maestro

De ahí que el orden de enunciación de este tipo de oraciones se puede invertir

b) Algunas *locuciones* de origen adverbial: *sin embargo, no obstante*, indican también relación de coordinación:

Si me invitaran iría, sin embargo, no me apetece verles.

c) *Elementos correlativos* del tipo distributivo: *unos... otros... / aquí... allá...*, a pesar de que estos elementos sí son, a la vez, constituyentes de la oración en la que aparecen incluidos:

Unos *disfrutan* y otros *se aburren*.

Muchas veces las relaciones de coordinación o parataxis se establecen sin que aparezca ningún indicador formal de dicha relación. Hablamos entonces de yuxtaposición entre las oraciones.

-Busqué por todas partes, allí no había nadie.

Valor semántico de la coordinación

1 *Copulativa*: Expresa suma, adición, con enlaces conjuntivos del tipo: *y, ni, amén de, así como, no sólo... sino, que*:

Ni quito ni pongo rey

No sólo llegamos a la cumbre de la montaña, sino que pasamos la noche allí.

Dale que dale, erre que erre

2 *Disyuntiva*: Presenta a alguno de los constituyentes de la oración como alternativa al otro:

a) excluyentes: *O vienes pronto o no me encuentras en casa.*

b) no excluyentes: *reparte estas entradas entre los alumnos premiados o que tengan más de 14 años* (para este tipo de frases, cada vez se extiende más el empleo de *y/o*, no ajustado a la norma).

3 *Distributiva*: Relación no excluyente entre dos o más oraciones que llevan como indicadores formales de la coordinación elementos correlativos temporales o espaciales.

Unos *paseaban tranquilamente*, otros *jugaban al golf*.

Tan pronto *habla por los codos* como *se queda mudo durante horas*.

4 *Adversativa*: Se establece entre las oraciones un contraste, una sólo aparente oposición. A diferencia de los casos anteriores, ésta relación siempre se da sólo entre dos elementos. Los enlaces son: *pero, sin embargo, no obstante, sino...*

Iba seguro y confiado, pero no tuvo suerte.

Parecía un actor experto, no obstante, a los pocos minutos de empezar la obra se le quebró la voz.

“sino” es la expresión más clara de este contraste: afirma-niega, sobre todo si va reforzado con locuciones del tipo: *por el contrario, por contra, no es que no... sino que:*

No es que no lo supiera, sino que no lo podía contar.

5 *Explicativa*: Expresa repetición, redundancia, aclaración. Es una relación que se establece mediante locuciones como: *esto es, es decir, o sea...*

Mediante este tipo de relación paratáctica se pueden introducir incisos dentro del párrafo:

Todos los radioyentes, es decir, todos los radioyentes que lo deseen, pueden optar al premio

Estos incisos pueden ser muy largos y van siempre entre pausas (guiones, comas, paréntesis)

Este tipo de construcción aparece frecuentemente en el lenguaje didáctico y algunas veces puede indicar prolijidad, falta de imaginación, etc.

Valor de la relación hipotáctica o de subordinación:

Es la relación de la parte con el todo. Se da cuando entre los distintos elementos significativos se establece una relación de dependencia, es decir, uno modifica a otro, uno es un complemento del otro. Así, en:

La casa de papel

“de papel” complementa a casa y forma con este núcleo una nueva unidad semántica o un nuevo sintagma. Lo mismo ocurre en:

Compramos un ramo (a) de flores (b)

El sintagma (b) “de flores” complementa al (a) “un ramo” y (a+b) “un ramo de flores” constituye el sintagma nominal que complementa –CD- al núcleo verbal “compramos”

En los ejemplos anteriores, “agua azucarada y fresca” / “vamos al circo o al teatro”, hemos dicho que existía una relación paratáctica —de igualdad o equivalencia— entre los dos elementos, sin embargo, en relación con los núcleos a los que complementan, *agua* y *vamos*, establecen una relación hipotáctica, forman sintagmas compuestos por núcleo y complementos, sintagmas que, a su vez, coordinados o subordinados a otros pueden formar parte de una oración.

Dentro de la estructura hipotáctica, el elemento subordinado presenta los siguientes aspectos formales, o bien

a) un marcador de subordinación, al que denominamos enlace subordinante —las preposiciones. Por ejemplo en:

flor de trapo, café sin azúcar, concha de nácar,

donde “de trapo”, “sin azúcar” “de nácar” son elementos subordinados que complementan a “flor”, a “café” y a “concha” respectivamente y el marcador de dicha subordinación es la preposición, o bien,

b) una posición fija en el segundo lugar del sintagma, sin enlace. No es lo mismo, por ejemplo, “hombre rana” que “rana hombre” o “hombre grande” que “gran hombre” porque la posición dentro del sintagma es la que le da al segundo elemento el carácter de elemento subordinado o de complemento del núcleo semántico (el núcleo es el elemento que ocupa la primera posición).

Por esto la mayor parte de los determinantes no pueden cambiar su posición en el sintagma:

*Un río, pero no *río un*

*Tres libros y no *libros tres*

Y el adjetivo, que tiene la posibilidad de ir antepuesto o pospuesto al nombre al que califica, cuando cambia de posición, aporta al conjunto del sintagma un significado que, muchas veces cambia con la distinta colocación. Comparemos:

Una rosa pintada / Una pintada rosa

Dos sintagmas con un significado que parece, en principio, bien distinto. O bien:

Recogen las hojas secas del parque / Las secas hojas del parque anuncian el otoño

En “*las hojas secas del parque*”, entendemos que no todas las hojas del parque están secas: el adjetivo “secas” tiene valor determinativo

En “*las secas hojas del parque*”, todas las hojas están secas; aquí, se trata de un adjetivo que llamamos explicativo o epíteto.

En el seno del sintagma y más aún dentro de la oración simple, podemos encontrar también relaciones sintagmáticas —en las que no nos detendremos— que se incluyen en esos dos grandes tipos de relación: la paratáctica y la hipotáctica. La oración simple y aún el sintagma y la palabra son ya el “topos” donde podemos encontrar las primeras relaciones sintácticas que luego se repetirán en la oración compuesta y en el texto.

En la *relación hipotáctica* una oración funciona como sintagma constituyente dentro de otra.

Si el lugar que ocupa la subordinada es el de un SN, se trata de una *subordinada sustantiva*, como en:

Sé que esto te va a gustar (CD)

Me gusta que compres las mejores entradas (Suj)

Si la subordinada ocupa el lugar de un adjetivo o complemento de nombre, tenemos la *subordinada adjetiva*:

Se trata de un tema que les interesa (CN) a mis clientes

El aniversario de mi madre es un día en el que no puedo faltar (CN)

La *subordinación adverbial* es la que realizan las estructuras oracionales cuando desempeñan la función de diversos complementos circunstanciales u oracionales:

Cuando terminó el ensayo general, *recibieron muchos aplausos* (CCT)

En el análisis de algunas cláusulas subordinadas donde se expresa la relación de causalidad aparecen, bien distintas, por lo menos cinco relaciones diferentes: *causales* (propiamente dichas), *finales*, *condicionales*, *concesivas* y *consecutivas*

De la red conceptual que forman estas cinco clases de oraciones complejas surge una subordinación en la que, a veces, se establecen zonas ambiguas y extrañas afinidades. Por ejemplo, en:

Te digo esto porque (o para que) veas quiénes son tus amigos

La afinidad entre causales y finales se demuestra de nuevo en la posibilidad que tienen ambas de unirse en estructuras coordinadas:

Ha escrito sus memorias bien “para” recordar los viejos tiempos, bien “porque” necesitaba dinero

No sería correcto:

* *Compra flores “si” te alcanza el dinero y “para” adornar la casa*

Y sí lo sería, en cambio, entre dos condicionales:

Cómpralas si las encuentras y si te alcanza el dinero

Podemos decir que la lengua tiene, pues, la capacidad de crear significado más allá del que aportan los contenidos semánticos de los signos lingüísticos y éste es el significado tan peculiar que aportan las relaciones sintagmáticas que se establecen a todos los niveles:

- entre monemas, en la composición de palabras y sintagmas,
- entre sintagmas, cuando éstos se articulan en otros más complejos o en una oración y,
- en las oraciones complejas, cuando se establecen dentro de ellas relaciones de coordinación o de subordinación.

Estas relaciones propias y características de cada lengua se encuentran en todas sus variantes o dialectos. Por ello las variantes diatópicas o diastráticas de una lenguas se apartan del tronco común sólo, o principalmente, por rasgos fónicos y léxicos, es decir, “periféricos”, y no se diferencian en las estructuras sintácticas, que son las representativas de su identidad como idioma y las que garantizan la unidad de la lengua.

3. HIPOTAXIS VERSUS PARATAXIS

Las estructuras paratácticas e hipotácticas no están completamente separadas. En los actos de habla existe, muchas veces, una llamada, un guiño de las unas hacia las otras.

a) La hipotaxis subyace algunas veces a formas paratáticas:

Me habló en un tono altivo (1) y no me gustó nada (2)

A primera vista parece que entre (1) y (2) existe una relación de coordinación copulativa, sin embargo, en realidad, la conjunción coordinante copulativa “y” tiene aquí un claro valor consecutivo:

Me habló en un tono altivo, por lo que no me gustó nada.

b) En ocasiones la hipotaxis explícita las relaciones implícitas que subyacen a construcciones paratáticas:

Compro libros; nos hacen falta

Aquí hemos podido expresar:

causa → *porque* nos hacen falta

valor adjetivo → *que* (los que) nos hacen falta

temporalidad → *cuando* nos hacen falta

condición → *si* nos hacen falta

En lenguaje oral estos distintos enlaces se descubren en la entonación, sin embargo, en la lengua escrita precisamos que el contexto o el enlace desambigüe la relación entre la dos oraciones.

c) La parataxis puede ser un recurso para destacar, por ausencia, determinadas relaciones hipotáticas:

Los nexos y conectores sufren también, aunque menos que otros términos, un proceso de desgaste. Entonces, el afán de dar brillo a la expresión hace que, algunas veces, el nexo no aparezca:

atrévete y verás = si te atreves, verás (condición)

no se lo he contado: no se lo merecía (“porque” – causa)

La ausencia del enlace hace que en algunos casos la subordinación, o la dependencia entre los dos elementos, cobre mayor fuerza. Esta elipsis expresiva es una de las características del registro coloquial de la lengua hablada, puesto que al contar el hablante con elementos extra verbales para comunicar el valor del enlace, la omisión de éste da fuerza expresiva al conjunto.

4. GÉNESIS DE LAS ESTRUCTURAS SINTÁCTICAS: DE LA YUXTAPOSICIÓN A LA HIPOTAXIS (PASANDO POR LA COORDINACIÓN)

Las relaciones semánticas entre las oraciones se establecen en la mente del que las enuncia, con independencia de que las explicita o no, pero en la historia de la lengua vemos que en los primeros textos escritos conservados, en prosa y en verso (crónicas, cantares de gesta, cuentos y romances medievales), predomina claramente la construcción paratáctica.

Este libro fizo don Iohan, hijo del muy noble Infante don Manuel, deseando que los omnes fiziessen en este mundo obras tales que les fuessen aprovechossas de las honras et de las faziendas et de sus estados, et fuessen más allegados a la carrera et otrosí pudiessen salvar sus almas.

Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*

Al llegar al Siglo de Oro, después de la influencia latinizante del siglo XV y del Renacimiento humanista, la lengua escrita alcanza su mayoría de edad. La prosa y el verso alzan el vuelo en un ritmo de período amplio y cadencias musicales; los textos se construyen con párrafos largos que ya expresan las múltiples relaciones de coordinación y subordinación con gran riqueza y variedad de conectores.

Ni los soles, ni los aires, ni todas las inclemencias del cielo a quien más que otras gentes están sujetos los gitanos, pudieron deslustrar su rostro ni curtir las manos; y lo que es más, que la crianza tosca en que se criaba no descubría en ella sino ser nacida de mayores prendas que de gitana, porque era en extremo cortés y bien razonada.

Cervantes, *La Gitanilla*

Entre las múltiples figuras retóricas que se ponen de moda en la lengua culta del Siglo de Oro, momento en el que la lengua escrita se aleja mucho de la lengua oral y del registro familiar, también la sintaxis alcanza un especial protagonismo con anáforas, asíndeton y polisíndeton, retruécanos, enumeraciones, elipsis, paralelismos, hipérbatos, (abundan las construcciones de genitivo latino, posposición del sujeto en la oración, verbo cerrando la cláusula, etc.) y otras figuras retóricas:

*Del monte en la ladera
por mi mano plantado tengo un huerto
que con la primavera,
de bella flor cubierto,
ya muestra en la esperanza el fruto cierto.*

(Fray Luis de León)

*Aquella voluntad honesta y pura,
ilustre y hermosísima María,
que en mí de celebrar tu hermosura,
tu ingenio y tu valor estar solía,
a despecho y pesar de la ventura*

*que por otro camino me desvía,
está y estará en mí tanto clavada,
cuanto del cuerpo el alma acompañada.*

(Garcilaso de la Vega)

Recursos y figuras que, partir del XVI, encontramos también en otras épocas de la literatura:

*Del salón en el ángulo oscuro,
por su dueño tal vez olvidada,
silenciosa y cubierta de polvo,
hallábase el arpa.*

(Bécquer)

Recordemos también los expresivos paralelismos, tan representativos de la literatura tradicional popular:

*Tu querer es como el toro
que donde lo llaman va;
el mío es como la piedra,
donde la ponen se está*

*A los árboles altos / los lleva el viento;
A los enamorados / el pensamiento*

Y el quiasmo, tan valorado por los escritores barrocos:

*Cuando pitos, flautas
Cuando flautas, pitos*

(Góngora)

En épocas en las que desaparece el gusto por la complicación formal y por la creación de una lengua poética distinta a la lengua oral, los textos escritos se encauzan dentro de una mayor simplicidad, léxica y sintáctica y aumenta el gusto por la concisión, especialmente en la prosa. Así ocurrió en el XVIII, gracias a las normas y cánones impuestos por la “razón” y el “buen gusto” y a las preceptivas neoclásicas. La prosa de Jovellanos, Feijoo, Moratín, Cadalso, por citar a algunos de los más notables. Unos años más tarde, también en los artículos de Larra (en su formación, tan ilustrado) se encuentran buenos ejemplos de ello:

En este país no se lee porque no se escribe o no se escribe porque no se lee.

(M.J de Larra)

En el XIX, el Romanticismo vuelve a alejar la lengua literaria de la lengua hablada, hasta que, a finales del siglo XIX, con el auge de la novela realista, encontramos una nueva fórmula, que Batjín ha llamado la polifonía o plurivocidad de la lengua narrativa, es decir, el efecto estilístico y expresivo que se logra al incluir en la lengua literaria el habla y los más variados registros del lenguaje de los distintos estamentos de la sociedad. Galdós, y sobre todo Valle Inclán, ya a principios del XX, son grandes maestros en este estilo que, en todas las lenguas occidentales continúa buscando y encontrando nuevas formas de expresión en la novela y en el cuento a lo largo de todo el s. XX: monólogo interior, inclusión de hablas populares, lenguaje periodístico, vanguardismos y juegos de palabras, jergas, barroquismos formales, etc. Todo ello, como materia literaria, pasa a enriquecer los géneros narrativo y dramático de muchas grandes obras y de los nuevos estilos.

Las Vanguardias del primer tercio del siglo XX representan un paso importante en la búsqueda de soluciones expresivas para la renovación de la lengua literaria y, como ocurre en todas las manifestaciones artísticas del momento, los escritores encuentran nuevas fórmulas y con ellas la renovación de la lengua escrita para expresar el sentir del momento sobre el hombre y su historia.

Lo mismo ocurre, unos años más tarde, en el estilo del llamado realismo mágico, que tiene sus máximos representantes en los autores latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX: García Márquez, Rulfo, Cortázar, Sábato...

Vemos, como ejemplo, la complicada red sintáctica que sustenta las aparentemente oraciones simples del poemilla de Juan Ramón, donde nos habla de la contemplación del mar, de la fusión anímica del poeta con él:

*No sé si el mar es hoy
—adornado su azul de innumerables
espumas—
mi corazón; si mi corazón, hoy,
—adornada su grana de incontables
espumas—
es el mar.*

(paralelismos, disposición en cruz de las estructuras y los elementos... quiasmo)

También la construcción anafórica y los paralelismos sintácticos en este fragmento de Poeta en Nueva York, de F.G.Lorca

*Que ya las cobras silbarán por los últimos pisos.
Que ya las ortigas estremecerán patios y terrazas.
Que ya la Bolsa será una pirámide de musgo.*

*Que ya vendrán lianas después de los fusiles
y muy pronto, muy pronto, muy pronto.
¡Ay, Wall Street!*

F. García Lorca, *Poeta en N.York*

Expresión de la angustia obsesiva (que hoy, tan cerca aún del estupor del 11 de septiembre pasado, casi nos puede parecer premonitoria)

5. LA EVOLUCIÓN DE LA COMPLEJIDAD SINTÁCTICA EN EL USO DE LA LENGUA

En la ontogénesis del lenguaje y en el gradual dominio de las estructuras sintácticas, hasta llegar al uso de la oración compuesta, los psicolingüistas describen el desarrollo de la primera lengua en el niño según cinco fases, que empiezan en torno a los 16 meses y terminan hacia los 4 años. Los márgenes temporales no pueden establecerse de un modo preciso en estas etapas, porque la evolución de la capacidad de lenguaje, en el niño, como otros factores de su crecimiento, está condicionada por parámetros individuales y sociales (estimulación temprana, herencia, nivel lingüístico familiar, buena escolarización, salud, etc.).

El niño empieza a hablar utilizando palabras sin aparente conexión sintáctica: sustantivos, adjetivos, verbos..., repitiendo con más o menos habilidad los sonidos que oye entre las personas que lo cuidan, sonidos que están relacionados con su entorno o que le sirven para satisfacer sus necesidades. Más tarde aparecen las primeras oraciones simples.

Cuando los niños empiezan a utilizar oraciones compuestas (yuxtaposición, coordinación o subordinación) aún no dominan del todo la estructura de la oración simple, dominio éste que se va desarrollando paralelamente a la adquisición de las estructuras de la oración compuesta. Esto ocurre entre los dos años y los tres años y medio.

En cuanto a las oraciones subordinadas, hay que decir que aparecen primero las completivas, después otros tipos de subordinadas: *donde...*, *cuando...* (en primer lugar las circunstanciales de lugar y tiempo); más tarde otras adverbiales: *si...*, *para quien...*, y, finalmente, las oraciones subordinadas adjetivas. Las primeras subordinadas y coordinadas aparecen en forma yuxtapuesta o con enlaces muy simples y repetidos. El sistema de conectores conjuntivos expreso tarda más y va ampliándose poco a poco).

Sólo después de esta etapa, hacia los tres años, el niño, además de la coordinación copulativa, es capaz de “expresar” algún otro tipo de coordinación o la subordinación. Esto ocurre al tiempo que empieza a dominar el paradigma verbal y la amplitud del período.

Es decir, la coordinación y la subordinación aparecen a la vez, pero al principio sólo se expresan de forma yuxtapuesta, sin enlaces expresos, y sólo más tarde, el niño empieza a usar el

enlace copulativo “y” y el subordinante de las completivas “*que*”. A partir de los tres años y medio aparecen ya las subordinaciones adjetivas con los enlaces pronominales relativos.

Vemos pues cómo, en el desarrollo de la expresión oral, el niño sigue un camino paralelo al que ha seguido la lengua escrita en su evolución histórica, una lengua de la cual tenemos tantos documentos, en textos escritos, desde el s. XII hasta nuestros días.

6. LA SINTAXIS EN LOS REGISTROS LINGÜÍSTICOS

Como todas las lenguas, el español no constituye un código monolítico y cerrado. Este sistema posee múltiples variantes o subsistemas en los

1 *Geolectos* o variantes geográficas. El amplio territorio, en los cuatro continentes, donde se habla español favorece el nacimiento de estas variantes que, por otra parte, no son mayores que las diferencias que se encuentran ya en el mismo territorio peninsular; pensemos en las variantes entre el español del norte de Castilla y el extremeño o el andaluz del sur de España, por ejemplo.

2 *Sociolectos* o variantes sociales que constituyen las hablas de las distintas clases sociales y otras variantes, como el habla de las mujeres, de los hombres, hablas profesionales, etc. Casos muy concretos y diferenciados dentro de estas hablas son las jergas y el argot.

3 Lo que llamamos *registros*. Son las variantes sistemáticas del uso de la lengua, según la situación comunicativa.

Los hablantes más competentes, con mejor capacidad lingüística, son capaces de adaptarse a cada situación comunicativa usando el registro o la variante que corresponde a cada una de ellas, es decir, son capaces de cambiar de registro cuando cambia la situación.

Los factores que influyen en el registro son muchos y de muy distintos tipos; dependen del interlocutor, de la relación que se establece con él, de la intención comunicativa, de la situación, del tema y del medio de transmisión del mensaje (no se habla igual que se escribe, por ejemplo).

De un modo general podemos distinguir las características sintácticas bien diferenciadas en los tres registros de lenguaje más significativos:

En el llamado *registro coloquial* no existe ninguna preocupación por la forma del mensaje. Se usa en el lenguaje familiar y con los amigos. Se da preferentemente en la comunicación oral.

En este registro, además de una pronunciación relajada, interrupciones frecuentes, fórmulas de confianza, numerosos idiolectos, léxico poco variado, abundancia de deícticos, frases hechas y expresiones populares, aparecen unas estructuras sintácticas que, aun siendo complejas, se expresan con los nexos omitidos, fuertes elipsis, frases cortas, múltiples anacolutos y escasos conectores:

Vaya, mamá, bueno... soy yo. Mira, ¿volverás pronto a casa? Espero que vuelvas... y escuches el cacharro éste porque si no, ¿dónde andarás? Siempre de pingo. Me ha pasado algo terrible: las llaves me las he dejado en casa, o sea dentro... Fue cuando salí a comprar el pan. Ya he llamado a Alonso, a la oficina, para que me traiga las suyas y nadie sabe dónde está ¡Y encima, me pasa hoy! Tengo cita con el dentista dentro de ná, y los niños estarán saliendo del cole, pues casi ya, y yo estoy en chándal y con el pan bajo el brazo, hecha un saco de nervios ¡sin poder entrar en casa! ¿te imaginas? ¡Qué diíta!.. Por favor, mamá, tú tienes una copia de las llaves de mi casa, si vuelves pronto tráemelas... no sé... a casa de la vecina o, sí, mejor, al bar ¿vale? Esto se corta. Venga...

En este registro son frecuentes también las suspensiones, y las alteraciones del orden:

- a) —*¡Cuánto tiempo! ¿Cómo va la vida?*
—*Pues ya ves, nada especial, lo de siempre ¿Y tú, qué haces?*
—*Ir tirando..*
—*¿Y el trabajo, qué tal?*
—*¡Chungo! Y ¿Tú, sigues ahí, en lo mismo?*
—*¡Qué remedio!* (elipsis)
- b) —*¿Adónde vais en vacaciones?*
—*Mi familia es de Alicante* (anacoluto)

El *registro formal* que se caracteriza por la cuidadosa elección del vocabulario y de las fórmulas de tratamiento se suele usar más en el lenguaje escrito que en situaciones de oralidad, aunque también puede darse en la lengua oral, por ejemplo, en un discurso académico importante, en el lenguaje forense o ante una situación de extrema responsabilidad diplomática o política.

Este registro representa el uso del lenguaje más universal dentro de un idioma, es decir, no se aprecia apenas en el uso del mismo el lugar de procedencia del emisor. Se observa en él, además, una total ausencia de fórmulas que expresen afectividad y espontaneidad; aparece un léxico cuidado, preciso, culto y con predominio de términos abstractos.

Las estructuras sintácticas son elaboradas, los párrafos amplios y en ellos aparecen de forma clara, mediante el uso de conectores expresos, todos los matices de la relación hipotáctica, principalmente si se trata de lenguaje escrito.

Ya que el premio que hoy nos reúne aquí lleva el nombre del Príncipe de Asturias y aprovechando la coyuntura de que él, en persona nos acompaña, me parece natural elegirle como interlocutor de estas palabras a fin de que al

hablarle directamente y teniendo en cuenta que ésta de la dedicatoria es una cuestión fundamental...

(Carmen Martín Gaité, Discurso de agradecimiento en la entrega de los premios Príncipe de Asturias, 1998)

Finalmente, el *registro común o estándar* es el que corresponde a una manera neutra de expresarse. En él no queda excesivamente patente el lugar de origen del que habla (del acento cerrado se pasa al “deje”); tampoco trasluce ni la situación social ni la ideología del emisor. Se siguen las normas de uso de la lengua y las oraciones en la articulación de sus elementos tienen más espontaneidad que las del registro formal, pero más concreción y precisión que las del registro coloquial:

El objetivo de mi ponencia es presentar brevemente el estado de la investigación que, en colaboración con un prestigioso equipo de especialistas, estoy realizando sobre la influencia de los campos electromagnéticos en la hipófisis cerebral.

Este registro es el que predomina en los medios de comunicación, es el del lenguaje periodístico, el de las aulas y el que está en la base de la enseñanza del español lengua extranjera.

No hay un uso mejor ni un peor en el de los distintos registros. La competencia lingüística del hablante le permitirá cambiar de registro cuando cambia la situación. Cualquier fórmula o estructura resulta incorrecta en un registro inadecuado. Tan impropio es decir: “*te agradecería que me acercaras la fuente con la guarnición de verduras*”, en la mesa de la cocina, entre familiares o que, al repartir las tareas de la casa, alguien diga:

“¿Quién dispone de un espacio de tiempo libre suficientemente amplio para asumir la responsabilidad de la compra semanal en el supermercado?”

como iniciar una conversación con un desconocido de edad o con un jefe, diciendo:

“¡Hola, tío! ¿qué pasa contigo? ¡Yo ya me piro, que tengo mogollón de asuntos!”

7. LA PARATAXIS COMO DEFICIENCIA Y COMO LUJO DEL LENGUAJE

Concluyendo: toda esta rica y compleja red de relaciones que establece la mente del emisor durante la elaboración de su discurso oral o escrito puede o no aparecer de forma explícita. Si no aparece, nos encontramos ante construcciones yuxtapuestas y entonces, la entonación o, simplemente, el contexto pueden subrayar, a veces, de una forma vivísima, la relación que se establece en la mente entre las diferentes ideas.

Cuando los enlaces aparecen de forma explícita, el receptor del mensaje tiene más facilidad para entender los matices que el emisor quiere dar a su discurso. Por esto en el lenguaje escrito son necesarios enlaces y conectores que en la lengua oral pueden, y suelen, no aparecer.

La articulación concisa es propia de ciertos registros del lenguaje y, especialmente, en los lenguajes técnicos y científicos, donde no caben la ambigüedad ni la subjetividad. Se trata de la expresión hipotáctica propia del pensamiento más analítico, donde el uso de gran variedad de conectores viene obligada por el tipo de discurso que, de este modo, precisa las relaciones más complejas o sutiles y encuentra así su expresión adecuada.

La yuxtaposición y la parataxis, en cambio, son apropiadas para expresar el lenguaje de la irracionalidad, del balbuceo, de la conversación distendida y familiar, de la ignorancia... La parataxis, entonces, se convierte en la fórmula perfecta para reflejar inseguridad, carencia o descontrol. Pero también, en el extremo contrario, es el recurso estilístico que mejor apela a la subjetividad del receptor y que puede sorprendernos por lo que ofrece de sugerencia y ambigüedad, y en esta levedad de la estructura sintáctica se manifiesta muchas veces la función poética del lenguaje.

Lo mismo podemos decir de la hipotaxis: complejidad, precisión, sujeción al pensamiento, como si de un andamio rígido se tratase y del que no pudiéramos salirnos; o bien libertad de la mente, lujo supremo de la expresión que se manifiesta en el amplio vuelo del período, en la riqueza de matices expresados, en la claridad meridiana de una lengua que se expande y brilla en el discurso oral o escrito.

DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE DE LA QUÍMICA EN UN CONTEXTO BILINGÜE

JOSÉ MARÍA DE POSADA
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES

1. INTRODUCCIÓN

En un mundo virtualmente cada vez más pequeño, en el que las comunicaciones se realizan de forma rápida, económica y fiable entre personas situadas a grandes distancias, se hace necesario el conocimiento de varias lenguas por los individuos no sólo a un nivel coloquial sino también en campos específicos, como el científico. Es en este contexto en el que cobra especial importancia el desarrollo desde la infancia de *curricula* bilingües integrados en los sistemas educativos, en los que se utilicen materiales y se impartan las clases en varias lenguas.

Las ciencias, y en particular la química, tienen sus propios registros que hay que conocer para que la comunicación entre profesor y alumno pueda ser fructífera. El profesor parte de las concepciones científicas pero no puede perder de vista que sus alumnos traen consigo concepciones-registros que son propias del lenguaje coloquial, con frecuencia alejados de las ideas científicas. Por otro lado, los alumnos parten de esas concepciones para entender el mundo que les rodea y comprender los modelos introducidos en las clases de ciencias.

La química hace uso de un lenguaje específico en el que aparecen términos polisémicos, metáforas y un grado de precisión del lenguaje que le hace diferir del lenguaje coloquial. El lenguaje científico tiene un carácter claramente internacional, conseguido a través del consenso de los diferentes significados; aunque difiere en cada idioma en los significantes específicos utilizados. Por otro lado, los lenguajes coloquiales español y portugués, aunque tienen mucho en común, también difiere en cierto grado. Un profesor de ciencias, que imparta su docencia en un contexto bilingüe, debe conocer las sutilezas de estos registros, estar atento al significado otorgados por sus alumnos y percibir las posibles discrepancias existentes con relación al lenguaje científico.

La enseñanza de las ciencias en un contexto bilingüe, desgraciadamente, no está suficientemente extendida; quizás sea esta una de las razones por la que no existan suficientes diccionarios científicos técnicos de Español y Portugués, y que los diccionarios existentes tengan, a mi entender, notorias deficiencias en estas áreas. Para finalizar presentaré un pequeño listado básico de términos que podrían servir como recomendación en la reedición de los diccionarios mencionados.

2. EL BILINGÜISMO, UNA NECESIDAD CADA VEZ MÁS ACTUAL

En una sociedad como la actual, en la que la comunicación se realiza cada vez de forma más rápida, los países se integran para formar comunidades cada vez mayores con intereses comunes económicos, políticos y sociales, resulta necesario no sólo conocer diferentes idiomas sino dominar esas lenguas y sus culturas. Debemos considerar el bilingüismo como un proceso que lleva emparejado una continuidad y, definirlo como la capacidad de comunicar en dos idiomas con cierta facilidad en cualquier situación ordinaria. Es sobradamente conocido que, la enseñanza de una segunda lengua, como objetivo en sí misma, en un currículum reglado no resulta suficientemente eficaz. Los alumnos por lo general no llegan a alcanzar la suficiente soltura, ni oral ni escrita, para poder definirlos como bilingües. En este sentido resulta útil distinguir entre el bilingüismo entendido como “*aptitudes comunicativas interpersonales básicas*” y el bilingüismo entendido como “*dominio cognoscitivo académico del lenguaje*”, necesario para la expresión adecuada de ideas abstractas (Ludo Beheydt, 2001).

Como indican Javier Zanón y Carme Arbonés (1995), para aprender una lengua extranjera hay que usarla. Es por tanto necesario multiplicar las posibilidades de contactos con ese segundo idioma desarrollando otras materias del currículum. En el colegio Hispano Brasileño “Miguel de Cervantes” de São Paulo se imparten las ciencias físico-química y matemáticas en español en el nivel de enseñanza secundaria. De acuerdo con la clasificación realizada por Arnau, Comet, Serra y Vila (1999), el sistema de enseñanza impartido por este colegio actualmente es del tipo bilingüe transicional. Parte del portugués, que es el idioma materno de la mayoría de los alumnos, e incorpora el castellano de forma paulatina hasta llegar al 50 % aproximadamente en número de horas de clases en la enseñanza secundaria. El objetivo es, sin duda, mejorar el conocimiento de la lengua española a través del contacto prolongado con ese idioma en nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje, en el cual el alumno interacciona verbalmente con profesores, alumnos y textos, enriqueciendo su léxico, su dominio del lenguaje y su capacidad de redactar en castellano.

Otra finalidad, no menos importante, es la de capacitar a los alumnos para seguir estudios secundarios o universitarios en países de habla hispana; otro objetivo es que utilicen con soltura materiales escritos en español en cursos superiores cursados en Brasil; que desarrollen cursos de postgrado en países del entorno hispano y en definitiva, invitarlos a mantener fuertes lazos culturales con España.

3. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL LENGUAJE QUÍMICO

A continuación comentaremos algunos de los problemas más comunes que encontramos en el ejercicio de la docencia de la química en el contexto hispanobrasileño. Algunos de ellos están

relacionados con los *currícula* específicos de cada país, otras dificultades están relacionadas con el uso del lenguaje específico de la química que involucra la polisemia, las metáforas, los símiles, diferentes grados de precisión de los idiomas, etc. Por otro lado, existen otras dificultades relacionadas con las dos lenguas, en concreto con los términos pertenecientes al diccionario de falsos amigos de uso en las clases de química.

3.1 PECULIARIDADES DE LOS CURRICULA

En una enseñanza bilingüe aparece como primera dificultad el armonizar dos sistemas reglados diferentes, el español y el portugués, especialmente cuando la titulación es reconocida oficialmente por ambos países. El curriculum español es del tipo en espiral, se van dando nociones de química cada año con un orden de complejidad creciente; en cambio, el brasileño es diferenciado, los conceptos son introducidos a los alumnos de 14 años de edad al máximo nivel posible para no tenerlos que repetir en cursos posteriores. Por otro lado, la química es optativa en España para los alumnos de 15 años en adelante, y en Brasil es obligatoria hasta los 17 años para todos los alumnos estudiantes del segundo grado. En España la química está integrada con la física en los niveles para alumnos de 15 y 16 años y diferenciada en el de 17 años. En Brasil se encuentran separadas estas materias en todos estos cursos. La solución adoptada es la de seguir el currículum brasileño y aportar material específico a los alumnos en aquellos tópicos que difieran su tratamiento del español, que a decir verdad no se diferencian demasiado en lo fundamental.

3.2 DIFICULTADES CON LA POLISEMIA

Uno de los presupuestos esenciales de las ciencias es la utilización de un lenguaje que tienda a erradicar la posible mala interpretación de su discurso, ya sea oral o escrita, evitando subjetividades, ambigüedades, rodeos innecesarios, falta de claridad o precisión, etc. Sin embargo, la ciencia no ha podido desprenderse de la polisemia de las palabras que utiliza habitualmente y ha generado una nueva polisemia propia que llega a confundir a los estudiantes en sus primeros contactos con aquella, al menos hasta que los alumnos perciben el contexto en el que es utilizado el término polisémico y delimitan su rango de aplicación.

Los profesores no somos sensibles habitualmente ante este hecho y minimizamos su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto acarrea falta de comprensión en los alumnos que les conduce a una memorización irreflexiva, juzgando su uso como arbitrario y falto de lógica. Hay pocos casos registrados en la historia de la química en los que los científicos han pensado en los futuros estudiantes para denominar un nuevo fenómeno o concepto (Faraday es un ejemplo paradigmático en este sentido), pero habitualmente esto no ocurre. Los científicos suelen

desarrollar sus ideas pensando en sus colegas doctos en la materia que están familiarizados con los diferentes contextos y ámbitos de aplicación de los significados específicos. Un ejemplo que ilustre este hecho puede ser el uso del superíndice. El numerito que colocamos sobre un número o letra puede significar tres ideas muy diferentes de acuerdo con el contexto utilizado: x^2 significa que x multiplica a x ; $1s^2$ ya tiene un significado distinto, indica que hay dos electrones en el orbital s del primer nivel energético de un átomo determinado, y finalmente sp^2 , no acepta ninguna de las acepciones anteriores, indica que en la formación del orbital híbrido han participado un orbital s con dos orbitales p , generalmente p_x y p_y . Esto no constituye un caso aislado, a poco que el lector se sumerja en su práctica educativa de forma un poco más crítica, podrá encontrar numerosos ejemplos con los que ilustrar este hecho.

3.3 DIFICULTADES CON METÁFORAS Y SÍMILES

La metáfora es una figura retórica que consiste en la transferencia de una palabra para un ámbito semántico que no es del objeto que la designa, y que se fundamenta en una relación de semejanza sobreentendida entre el sentido propio y el figurado. Hemos de tomar conciencia de que se está proponiendo una metáfora para poder distinguir los dos campos semánticos que se están relacionando en ese momento. Ese aspecto de percibir la oración metafórica es crucial para la comprensión del significado de lo que se pretende pasar y no puede ser menospreciado a la ligera porque rompe el fuerte lazo entre ambas significaciones. A pesar de la pretendida objetividad y rechazo a las figuras retóricas por parte de las ciencias, ésta las utiliza de forma sistemática. Un claro ejemplo es la conocida teoría de las hibridaciones del norteamericano Pauling, según la cual se producen orbitales híbridos a partir, por ejemplo, de un orbital s y un p ; estos dos nuevos orbitales sp recuerdan a sus progenitores en sus formas y energía intermedia pero constituyen orbitales claramente diferenciados. Ni los textos brasileños ni los españoles suelen alertar a los alumnos de la utilización de una metáfora en la denominación de la teoría de hibridaciones que relaciona los campos semánticos de orbitales moleculares y los híbridos biológicos (el mulo es un ejemplo de híbrido biológico que procede del caballo y la burra). La bibliografía especializada recoge numerosos ejemplos de uso de metáforas en ciencias como actividad cotidiana. Obviamente no podemos negarnos desde aquí, pero sí podemos y debemos alertar a los estudiantes de este hecho común que les confunden al hacerles mezclar y enredar dos campos semánticos diferentes, que a veces desconocen por igual.

Ya el símil es una figura retórica que realiza una comparación entre objetos o situaciones semejantes. Resulta más evidente y explícita para el interlocutor la relación. Los símiles tienen una utilización tanto científica como didáctica. Los científicos realizan sus pinitos poéticos

denominando objetos con figuras sugerentes, como por ejemplo los electrones que circundan los restos positivos como mar de electrones. Otras veces pretenden transmitir ideas del mundo microscópico, como el principio de dualidad onda-corpúsculo de Heisenberg aplicado al electrón en el átomo, a través de ideas impactantes como el de nube electrónica. De forma acertada consigue comunicar para el experto en la materia, la idea de deslocalización, probabilidad en la posición, en definitiva, existencia etérea del electrón en línea con la física moderna. Sin embargo, se ha estudiado poco lo que estas ideas sugieren a los estudiantes que se aproximan por primera vez a la química. Los primeros resultados indican que debemos hacer un uso bastante cuidadoso, no trivializar y por supuesto permanecer muy atentos a los malentendidos que puedan generarse, que al decir verdad son mucho más usuales de lo que pensamos (Taber, K. S., & Watts, M., 1996). El uso de metáforas y símiles con fin didáctico es mayor en textos brasileños que españoles.

3.4 DIFICULTADES RELACIONADAS CON EL GRADO DE PRECISIÓN DEL LENGUAJE

Los idiomas tienen términos para indicar situaciones u objetos que les hace ser ante las ciencias más precisas y correctas que otras. Un ejemplo es el de vidrio y cristal. Para la química, el vidrio es un líquido subenfriado sin una ordenación interna perfecta; sin embargo, el cristal es un sólido con una ordenación perfecta de sus átomos de acuerdo a una red cristalina o atómica determinada. En portugués podemos referirnos al vidrio de las ventanas y al cristal de cuarzo que tengo sobre la mesa. En español, aunque existen los dos términos, cuando hablamos de forma coloquial nos referimos con la palabra cristal en los dos ejemplos anteriores. El lenguaje portugués, en este caso, ayuda de entrada a los profesores al preparar a los alumnos a diferencias estructuras internas de objetos que ya tienen denominaciones diferentes. Al confundirlos en español, resulta más difícil argumentar, e interiorizarlo por parte del alumno, que existe un error en el uso coloquial del vocablo. Otro ejemplo de mal uso, utilizado por ciertos sectores de la población española, es el referirse a la disolución del azúcar en agua como “se derrite en agua”. Este uso coloquial les lleva a pensar que el proceso consiste en la fusión del soluto y que una vez líquido se reparte por el disolvente (de Posada, 1993). Este ejemplo concreto no lo he observado en los estudiantes de origen lusohablantes. El número de situaciones análogas a estas que hemos expuesto aquí podría ampliarse extraordinariamente, pero no es el objetivo de este trabajo desarrollar un catálogo sino ilustrarlos con algunos ejemplos significativos.

4. ERRORES COMUNES EN NUESTROS ESTUDIANTES BILINGÜES

Existen términos en portugués que tienen diferentes acepciones y que cada una de esas acepciones tienen diferentes vocablos para denominarlos en español. De esta forma, los estudiantes

de lengua portuguesa realizan la transcripción a uno solo de los términos españoles sin percibir el contexto en el que se encuentra dicho vocablo, son pocos los estudiantes que discernen y usan con corrección esos términos. Un ejemplo es la palabra “raio” que tiene en portugués básicamente dos acepciones, la primera “raio de luz” que denomina el haz de luz o rayo de luz, la otra es “raio de uma circunferência” que indica el radio de una figura geométrica. Los estudiantes lusohablantes traducen sistemáticamente por rayo sin tener en cuenta en qué situación las utiliza.

Aunque no constituye un error, sí que puede contribuir a malentendidos el uso de vocablos que pertenecen al uso común de ambos idiomas pero con significados totalmente distintos. Uno de los muchos ejemplos que ilustrarían este fenómeno es la palabra “solução” que usamos en portugués con dos sentidos básicamente, con el significado de disolución (mezcla homogénea) y con el de respuesta a una pregunta (solución). En cambio, el término “dissolução” no es sustituible por disolución ya que en portugués significa separación en las partes que constituye el total, con el sentido más parecido del español “disgregación”. Esto explica que los alumnos nunca utilicen el término disolución cuando escriben en castellano, creando una nueva acepción equivocada de la palabra solución con el sentido de disolución.

5. VOCABULARIO BÁSICO

Los estudiantes, profesores y personal investigador tienen que hacer uso de diccionarios bilingües para auxiliarse en la redacción de textos. La mayoría de estos diccionarios han sido confeccionados teniendo en cuenta los vocablos más usuales del lenguaje coloquial, dejando, salvo honrosas excepciones, de lado términos comunes de lenguajes específicos. Por ejemplo, en una edición actualizada de un conocido diccionario Español-Portugués Brasileño podemos encontrar diversas acepciones de la palabra “enlace”. Una de ellas es la del enlace químico, cuya traducción es “ligação química” que sin embargo no se encuentra en el conocido diccionario. El lector podría argumentar que esta palabra es demasiado técnica para ser incluida en un diccionario. Sin embargo, alumnos de trece años de edad la están utilizando cotidianamente, por lo que no debe ser considerada ni tan técnica, ni tan elitista como para no poderla incluir en dicho diccionario.

Sin ánimo de crear polémicas, a continuación expongo como sugerencia, un diccionario químico básico, que por ser ampliamente utilizado por estudiantes de primero y segundo grado, debiera ser introducido en futuros diccionarios bilingües.

ESPAÑOL	PORTUGUÉS	ESPAÑOL	PORTUGUÉS
Ajustar una ecuación	Balancear uma equação	Electrón apareado	Elétron emparelhado
Aleación	Liga metálica	Enlace químico	Ligação química
Alquenos	Alcenos	Gases enrarecidos	Gases rarefeitos
Alquinos	Alcinos	Potencial normal	Potencial padrão
Capa electrónica	Camada eletrônica	Principio de incertidumbre	Princípio de incerteza
Cloruros, bromuros, ioduros, sulfuros,...	Cloretos, brometos, iodetos, sulfetos, ...	Punto de fusión	Ponto de fusão
Desplazamiento del equilibrio	Deslocamento do equilíbrio	Reaccionar	Reagir
Disolución	Solução	Reactivo	Reagente
Disolvente	Solvente		
Efecto invernadero	Efeito estufa		

BIBLIOGRAFÍA

- Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J.M. y Vila, I. (1999). *La educación bilingüe. Cuadernos de pedagogía*. 3ª Edición. Barcelona. Ed. ICE y Horsori.
- Ludo Beheydt, (2001) “El Bilingüismo y los Trastornos Específicos del Aprendizaje”.
http://www.ecic.be/Spanish/under_sp.html
- Posada, J.M de. (1993). *Estudio de los Constructos de los alumnos y análisis secuencial de libros de texto en los niveles B.U.P. y C.O.U. en relación a la estructura de la materia y enlace químico*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. España.
- Taber, K. S., & Watts, M. (1996). “The secret life of the chemical bond: Students' anthropomorphic and animistic references to bonding”. *International Journal of Science Education*, 18, 557-568
- Zanón, J. y Arbonés, C. (1995). “La estructura de la unidad didáctica para la enseñanza temprana de una lengua extranjera”. En *Las lenguas en la escuela. XVII Seminario sobre “Lenguas y educación”*. Coord. Miguel Siguan. Barcelona. Ed. ICE y Horsori..

ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA CLASE DE INFANTIL III (6 AÑOS DE EDAD)

JOSÉ LUIS PARGA SUÁREZ
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES

Estando presentes están ausentes.
Heráclito

INTRODUCCIÓN

La comunicación que sigue nace de una exigencia concreta, la de ajustar y en la medida de lo posible mejorar las aulas de Español Lengua Extranjera impartidas a los alumnos de seis años de edad, que en nuestro caso concreto (Colegio Miguel de Cervantes) se denomina Infantil III. De una acción, en suma, que si se me permite la heterodoxia, quiere pensarse a sí misma como una suerte de reflexiones en voz alta sobre las propias dificultades con que se encuentra dicha acción en su cotidiano hacer.

Desde un principio afirmamos que no tienen más validez, si es que de hecho tienen alguna, que la de ser un simple borrador o apunte. Sea como fuere, y amén de retornar a la misma acción, a la susodicha clase y a los propios alumnos, puede que su razón de ser sea, allende la propia enunciación de una serie de cuestiones de interés restrictivo, la de generar (si cabe) otros discursos mas estrechamente conectados con lo técnico, en este caso lo directamente pedagógico o didáctico.

En lo que a su dinámica se refiere, se ha de decir que se describen en ésta hechos o impresiones, se esbozan posibles soluciones y, a veces, se emprenden breves digresiones que no tienen mayor objetivo que el sano ejercicio digresivo. Todo ello, dicho sea de paso, sin ningún afán exhaustivo, que queda muy lejos de nuestros intereses y capacidades. Y, por supuesto, sin querer reclamar ninguna originalidad, entre otras razones porque no existe propiamente tal cosa.

ESPACIOS Y TIEMPOS

Conviene ahora demarcar las lindes en qué contexto se originan tales reflexiones.

La clase de Español Lengua Extranjera tiene una duración de 45 minutos al día durante los cinco días de la semana. Se imparte en cuatro espacios que se comparten con Español Infantil II (5 años) y Español Infantil I (4 años): Sala de Trabajo (en donde suelen realizarse las actividades en mesa), Sala de Informática (compartida con Educación Fundamental), Sala de Juegos (que se usa para narraciones, canciones y juego libre) y Sala de Vídeo.

En cuanto a la distribución temporal de los espacios descritos: un día Informática (juegos en español), dos Sala de Trabajo (martes y jueves), Sala de Vídeo un día (viernes), dedicándose el día

restante (habitualmente el jueves) a la Sala de Juegos. Últimamente estamos utilizando el Aula de Psicomotricidad una media hora semanal.

Como se puede fácilmente deducir, nada que objetar ni a los espacios ni a los tiempos, y más si se piensa que todos ellos están generosamente dotados de material de todo orden.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN USO

La estrategia didáctica con la que nos encontramos parte, como es de razón, de una prioridad absoluta al *input* y *output* oral, es decir, a las destrezas de Comprensión y Expresión Oral, todo ello bajo el manto protector de ese principio que reza que para aprender una determinada lengua es necesario hacer cosas en dicha lengua, principio que es común, no nos engañemos, a todas las aproximaciones a la enseñanza de otro idioma a niños y menos niños. Se premia, por otra parte, el *input* oral en su variante más tradicional (cuentos, canciones, etc.).

En el presente curso, no obstante, hemos introducido el uso de las nuevas tecnologías informáticas como una manera de exposición al español más acorde (o así lo creemos al menos) con la sensibilidad de nuestros niños, no sólo oral sino también escrito, así como también hemos intentado regularizar la asistencia a películas de dibujos animados propias para su edad, como manera de formalizar lo que a veces era una actividad aleatoria y darle una mayor importancia organizativa. Todo ello pensando que la motivación de los niños (y menos niños) a la hora de aprender una lengua, y sin la cual muy pobres resultados podemos esperar, está en una relación muy estrecha con los intereses de aquellos, y entre dichos intereses tienen una especial importancia todo lo relacionado con lo audiovisual y la informática.

Permítasenos recordar, aún a riesgo de ser pesados, que estos dos nuevos frentes son tan sólo estrategias, que no son un fin en sí mismos, que valen en la medida que son eficaces, es decir, que ayudan en la adquisición de una dada lengua.

Pero nos encontramos con problemas: si no se justificaría esta comunicación y nuestra presencia aquí. ¿Que cuáles? Vamos a ir desgranándolos poco a poco.

Déficit de producciones lingüísticas

En primer lugar asistimos a un déficit pronunciado de producciones lingüísticas en la lengua objeto de aprendizaje, es decir, el español. Es más, en el recuento de las escasas con que nos topamos hay que señalar que la mayor parte de ellas se deben bien a la propia intervención del profesor, “obligando” o “estimulando” al niño o niña a usar palabras o estructuras que sabe perfectamente que el alumno conoce, bien en el propio proceso de enseñanza de nuevo vocabulario y estructuras.

Es decir, contamos con una muy escasa motivación a la hora de crear producciones orales.

¿Cuál puede ser la causa de esta escasa motivación?

Apuntamos varias.

Proximidad de lenguas

Una de ellas se puede enunciar como sigue: “En el caso de lenguas similares o muy cercanas, esta vecindad facilita el acceso de los alumnos a la lengua objeto de aprendizaje, en este caso el español, pero dificulta la adquisición de la misma”, en una suerte de paradoja que si bien se mira no es tal.

Pues hasta qué punto el niño siente la necesidad de aprender una nueva lengua cuando el propio acervo de la suya propia facilita de manera notoria las dificultades de comunicación?

¿Cuál es la actitud correcta ante este hecho no tan sorprendente?

Transigir ante el mismo y facilitar al niño una lengua irreal basada en expresiones y vocabulario que a veces y muy a duras penas se pueden considerar español, lengua falsa que a la larga lejos de resolver el problema apuntado lo agranda.

El español que se enseñe o, según las edades, que se ponga a disposición del niño ha de ser auténtico, real, no ninguna versión tergiversada del mismo, una versión, llamémosla así en el caso que nos ocupa, para uso de niños hablantes de portugués.

Y aquí, antes de proseguir, y tan sólo de pasada, quizás tenga sentido mencionar para censurarle ese recurso manido a la traducción de fragmentos concretos de lenguaje oral (o escrito) como una de las formas más abyectas de mistificación de la lengua.

De nada sirve, en fin, querer difuminar las fronteras de dos lenguas ya de por sí muy lasas por vecindad genética.

En este sentido cabe mentar cierto paternalismo que se observa a menudo en estos dominios, paternalismo que tiende a confundirse con una visión demasiado optimista de los productos lingüísticos del alumno/a que está en proceso de aprendizaje de una nueva lengua, en este caso el español, paternalismo (aunque también podríamos llamarle condescendencia o contemporización) que, por cierto, no sólo se observa en los recintos escolares sino también, y mucho, en otros ámbitos, y por el cual, basándonos en una serie de factores, consideraciones y motivos extralingüísticos de variopinta genética nos puede parecer oro lo que tal vez no sea más que cobre, en una extraña metamorfosis que tiene mucho de alquimia.

Y no es que se esté negando que se ayude al alumno, muy al contrario, se debe hacerlo pero dentro siempre del ámbito de la propia lengua, sin mistificaciones que la dañen.

Directamente imbricado con lo anterior, y volvemos a jugar con las paradojas, es el dominio (al menos en el nivel de la comprensión) que los profesores de español tienen sobre la lengua materna de la mayoría de los alumnos, dominio que prontamente es adivinado por el alumno, cargándole de razones en su dejadez a la hora de invertir esfuerzo en la adquisición de los recursos lingüísticos necesarios para comunicarse con el profesor. Valga un botón de muestra: uno de nuestros alumnos, no el único, hace constantemente la siguiente pregunta, con un candor que quita el habla: ¿Por qué no hablas portugués?

Esfuerzo

Solapamiento del esfuerzo que el dominio de cualquier idioma requiere. No es posible adquirir el dominio de una lengua, a cualesquiera edades (y no sólo en la edad adulta) sin contar con el interés del alumno, interés que ha de traducirse necesariamente en un esfuerzo. Y todo ello porque no estamos hablando de un aprendizaje de una segunda lengua en el seno de la familia como en el caso de los bilingües típicos o más eficientes, sino que tratamos del aprendizaje de una lengua en edades ya escolares.

Podemos desbrozar el camino, allanarlo, de modo que el niño o la niña se encuentren con las menores dificultades posibles, pero no podemos barrer los obstáculos, ignorarlos, camuflarlos.

Una consideración infantilista del alumno

Un acercamiento al español demasiado infantilizado que nace de una consideración del niño como más niño de lo que realmente es, esto es, se considera que un niño de seis años tiene menos años de los que realmente tiene, por ejemplo (y citamos tan sólo éste, dada su importancia), negándole el acceso a la lectoescritura cuando ya la está adquiriendo o la ha adquirido ya en su lengua materna, lo que, amén de someter a dichos alumnos a un estereotipo que hunde sus raíces en un estado de evolución anterior y ya sobrepasado, con lo que esto que implica de desacierto didáctico (y hasta ético), y que contribuye a acrecentar esa falta de motivación por aprender la lengua que a veces se detecta ya que irreparablemente dicha actitud menosprecia la propia lengua objeto de enseñanza, tendiendo a ser vista por los propios niños como algo depreciado, como algo que no merece la pena el esfuerzo que implica su aprendizaje, e, insistimos, no se puede solapar el esfuerzo que requiere tal adquisición so pena de hacer a los niños un magro favor.

Merece la pena detenerse (si es que se puede hablar así de una nueva digresión) un momento en esta negación de la necesidad de esfuerzo personal apuntada arriba, ya que nos parece que implica una enorme condescendencia con aquella visión roussoniana del ser humano desafortadamente optimista que tan pocos frutos (buenos frutos) ha dado, visión que ha marcado tantas pedagogías (y no sólo pedagogías) de décadas no tan lejanas en el tiempo. Sin caer, por

supuesto, en el extremo contrario, en la desconfianza absoluta sobre el hombre (y sus retoños) que ha marcado el mundo antes de ese Siglo de las Luces que está en el origen de nuestras sociedades y aún si se nos apura después.

Una cierta confusión metodológica

El espacio tiempo limitado a 45 minutos al día no permite más que un abordaje de enfoque clásico de enseñanza de la lengua, aunque nada se diga aquí que tenga que ver con el carácter de las experiencias educativas concretas que pueden ser de un tipo o de otro tipo: constructivistas, etc.

El principio de enseñanza de lenguas ya enunciado que afirma que para aprender una lengua es necesario "hacer cosas en una dada lengua", bello en su somera simplicidad, sólo tiene sentido en espacios realmente bilingües o de inmersión, con una carga horaria paritaria o más ambiciosa: de lo contrario nos estamos engañando. En resumidas cuentas: no se puede aplicar a aquellos espacios en los que se imparte clases diarias de tres cuartos de hora, porque tan sólo genera confusión: un aula de esas características ha de tener una metodología acorde.

Un abordaje así no sería real o realista, en suma. Y si no es real o realista, deforma la intervención y la perjudica de modo quizás irreparable.

Destrezas

Aun reconociendo el acceso prioritario a la comprensión y expresión oral en el dominio de una lengua, consideramos que no se puede separar, en cierto nivel de adquisición, las anteriormente dichas destrezas de las otras dos que se refieren a la escritura, y no sólo porque el dominio real de una lengua requiere el uso y dominio de su sistema de representación, sino porque en el mundo real (no el de la lingüística) difícilmente se pueden disociar una de otra: una lengua, como parece obvio, consta también de su código escrito.

Tenemos que insistir en este hecho: hoy quizás más que nunca la lengua es oralidad e imagen, dos fenómenos paralelos que obedecen a distintas lógicas: la escritura tiende naturalmente al conservadurismo, no así el habla. Cabe mencionar a este respecto (otra divagación) que tal vez el escaso éxito de las propuestas fonetistas de renovación de la grafía de los idiomas se deba a un utópico intento de aplicar a éstas el *modus operandi* de aquella.

Cuestionamos, en resumidas cuentas, el abandono del estudio de las destrezas que hablan de la escritura no sólo por las razones de índole teórica anteriormente mencionadas, sino porque pensamos que siendo nuestra cultura, como es, una cultura con fortísimo anclaje en la imagen, sería desaprovechar una efectiva estrategia que puede conducir al dominio de la propia habla, que es en las concepciones comunicativas el punto de mira principal, o así nos lo parece.

A modo de ejemplo, ¿han reparado ustedes en las dificultades que tiene cualquier niño (o niña), y no solamente uno o una que esté aprendiendo una lengua nueva, a la hora de entender o seguir una narración cualesquiera sin acompañamiento visual?

Consideramos, para finalizar, que estando el niño ya suficientemente alfabetizado en la lengua A no existen mayores problemas a la hora de introducir la lectoescritura en la lengua B, siendo además las lenguas de que hablamos, como ya se ha dicho tan próximas, y sabiendo que lo aprendido en la lengua A naturalmente se traslada sin mayores problemas a la lengua B, en este caso el español.

CODA FINAL SOBRE QUÉ ESPAÑOL ENSEÑAR

En un principio podría afirmarse que cualquiera de las variantes existentes en el español, ya que el español (como todas las lenguas) es una comunidad de miembros iguales. Es tan legítima (y digna de utilizarse) la variante estándar española como la argentina o la colombiana, entiéndase, aquellas que predominan en sus respectivos territorios, o que son consideradas como tales por la mayoría de los habitantes de ese propio territorio. Y conste que aquí no nos referimos a las dos variedades, el "español castellano" y el "español atlántico", que cita Gregorio Salvador, porque nos parece obvio que su campo de acción (el de los dos españoles recién mencionados) es simplemente el de los arcanos de la Lingüística, no el de la realidad diaria de la lengua.

Habría pues que optar por una cualquiera de las variantes regionales o nacionales del español en toda su coherencia, teniendo en cuenta que el español culto está bastante unificado. O bien inclinarse por una suerte de koiné hispánica, en la que se premiasen las formas comunes o más extendidas de la lengua, muy lejos ya de cualquier sentimiento de posesión o una consideración superior de una cualesquiera de las variantes sobre las otras.

Consideramos, sin embargo, que teniendo como objetivo último favorecer la comunicación, se ha de usar en las aulas de español una cierta koiné, muy basada en la lengua escrita (de ahí también nuestro hincapié en el acceso a la lectoescritura), que favorezca lo común pero que no se constituya en una suerte de camisa de fuerza, es decir, en la cual sea indiferente, por utilizar un ejemplo ya tópico en los pasillos y salas de esta institución, decir "biberón" o "mamadera", "tiza" o "giz", o la pronunciación misma ya que hoy en día lo que unifica una lengua es básicamente su escritura, que de hecho tiende al conservadurismo, y en el caso del español está muy unificada.

¿QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS DEBEN FIGURAR EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A BRASILEÑOS?

ADJA BALBINO DE AMORIM BARBIERI DURÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

MARIA CIBELE GONZÁLEZ PELLIZZARI ALONSO
COLEGIO MIGUEL DE CERVANTES

Hasta hace poco tiempo se preconizaba que la enseñanza debería proponer exclusivamente modelos de lengua culta; actualmente, teniendo en cuenta las necesidades de interacción lingüística básicas de los estudiantes, así como las propuestas de las tendencias metodológicas comunicativas y postcomunicativas, se entiende que hay que exponer a los estudiantes a una gama de variantes lingüísticas que abarque sociolectos distintos con el fin de que tengan *inputs* adecuados y suficientes para llegar a alcanzar una competencia lingüística y comunicativa próxima a la de los hablantes nativos. Por tanto, a la hora de elaborar materiales didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso, de español a brasileños, hay que seleccionar las variantes más adecuadas para dotarlos de una competencia que les permita desenvolverse en el mayor número de situaciones comunicativas posibles.

La lengua española, como lengua natural, es esencialmente variable, porque se manifiesta según la geografía, el tiempo, la sociedad y la situación y también presenta una multiplicidad de manifestaciones geolectales (caracterizados de cada área a nivel fonético, fonológico, léxico y gramatical) y sociolectales (conjunto de características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social).

De modo convencional, se suelen asociar los sociolectos al “estrato social”, de ahí que se hable de “sociolectos altos”, “sociolectos medios” y “sociolectos bajos”. Según Moreno, “los sociolectos altos son aquellos que dan forma a la *lengua culta* de una comunidad, mientras que los sociolectos medios y bajos configuran lo que se denomina la *lengua popular*.”¹ La lengua culta caracteriza el habla de las personas más intelectualizadas y es resultado de procesos de instrucción formalizada. La lengua popular se manifiesta principalmente en los hablantes de estratos sociales medios y bajos. Entre un tipo de habla y otro, se comparten muchos elementos², de ahí la dificultad de establecer límites precisos. Por encima de esa dificultad, se afirma que en ambos se manifiesta dos tipos de registros: *el formal*, que se caracteriza por ser planificado y de tono solemne y *el*

¹ MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000) *¿Qué español enseñar?* Madrid, Arco/Libros. p. 51

² MORENO FERNÁNDEZ, F. *Op. cit.*, p. 52

informal, que deriva de la relación de familiaridad, a pesar de que entre ellos se sitúan registros intermedios. Otra vez se registra la casi total imposibilidad de poder aislarlos totalmente³.

Desde que el enfoque comunicativo propuso la incorporación de elementos lingüísticos contextualizados, el problema de la elección de modelos adecuados para la enseñanza se hizo presente entre las preocupaciones de los teóricos y docentes. Como resalta Moreno, de una elección inadecuada de modelos de enseñanza, pueden derivar materiales “que suenan a falsos”, materiales que “chocan con los contextos en los que la enseñanza-aprendizaje se produce” o todavía los materiales que “son simplemente insuficientes para las necesidades comunicativas de los estudiantes”⁴.

Según Vila⁵, existe cierto consenso en lo tocante a que el registro oral propio del coloquio es el primer objetivo en la enseñanza, a causa de las necesidades de subsistencia características del proceso de aprendizaje de una LE. De ese modo, en el nivel inicial, se les debe facilitar a los alumnos el acceso a la variedad diastrática más común. Ya en los niveles intermedios y avanzados, se les debe exponer tanto a variantes más cultas como a las más populares.

A pesar de que en la escritura se exige un grado mayor de formalidad, los registros formal o informal pueden manifestarse tanto en el lenguaje oral como en el escrito. Además, si por una parte el registro informal suele hacerse más presente en el lenguaje oral y el formal en el lenguaje escrito, ambos registros pueden estar reproducidos o imitados en mayor o menor grado en el texto escrito.

Es evidente que el dominio y uso de estas modalidades lingüísticas, de estos registros varían según el nivel de lengua de los usuarios, o sea, cuanto mayor nivel, mayor dominio de registros.

Por otro lado, cada uno de estos registros está vinculado a modos de comunicación diferentes. Según T. Givón y E. Ochs hay dos modos de comunicación: modo pragmático, que se adquiere de forma progresiva y natural por simple transmisión, por simple contacto lingüístico con otros hablantes; y el modo sintáctico de expresión, que se aprende a través de un proceso de enseñanza sistemático iniciado principalmente en la escuela, esto resulta de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del modo sintáctico resulta el uso formal de la lengua, tanto en su manifestación oral como escrita; de los del modo pragmático, el registro informal. Todo hablante que domina estos modos de expresión y es capaz de usarlos adecuadamente según el contexto decimos que es un hablante culto.

³ LÓPEZ MORALES, H. (1984) *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid, Playor.

⁴ MORENO FERNÁNDEZ, F. *Op. cit.*, p. 57

⁵ VILA PUJOL, M. Rosa. "Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera". In: MIQUEL, L.; SANS, N., coord. (1994) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre. p. 205-216.

Los hablantes que no han recibido, por ejemplo, una escolarización suficiente, siguen utilizando el modo pragmático, el cual, incluso, se refleja en su expresión escrita.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la lengua, conviene conocer la naturaleza y las condiciones de uso de estos rasgos para no enseñarlos de forma inoportuna o para enseñarlos debidamente explicados y contextualizados. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde el enfoque comunicativo requieren unos elementos lingüísticos perfectamente contextualizados.

La contextualización y la adecuación de los elementos lingüísticos al contexto son sumamente importantes en la enseñanza y en el aprendizaje. Es cierto que la complejidad de manejar toda la información es grande, por eso es preciso buscar un modelo, un patrón, una guía que la acerque a las necesidades reales de los aprendices. El éxito de los materiales de español como lengua extranjera tiene mucho que ver con ese proceso de abstracción o de generalización y con la forma en que se plasma al manipular la información lingüística, pragmática y situación. La existencia de variedades lingüísticas (geolingüísticas, sociolingüísticas, estilísticas) es una realidad tan inevitable en la enseñanza de lenguas extranjeras como decisiva en la enseñanza de primeras lenguas. Pero una cosa está claro, que el modelo lingüístico que se impone en la enseñanza de español ha de ser el culto, pero dentro de la norma culta ¿qué registro utilizar? ¿El formal o el informal?

Utilizando como ejemplo el diálogo abajo reproducido, observamos que el tratamiento utilizado es extremadamente formal y todas las preguntas poseen una respuesta completa, lo que da al diálogo un tono un poco “artificial”, y tampoco hay elementos que indiquen la naturalidad de una conversación entre amigos. Un manual que exponga solamente el registro formal puede llevar a una comunicación falsa. Por ejemplo:

¿Cómo está?

Benito: — Buenos días. ¿Está Juan en casa?

Madre: — Sí, está en la cama. Pase por favor.

Benito: — ¿Está Juan enfermo?

Madre: — Sí, Juan está enfermo.

Benito: — ¡Hola Juan! ¿Cómo estás?

Juan: — Estoy resfriado y con fiebre. Y tú, ¿cómo estás?

Benito: — Estoy muy bien. Como no has ido al colegio, vine a ver qué te pasaba.

Por otro lado, en un diálogo como el que viene a continuación, observamos un tono demasiado informal.

- Miguel: — ¡Hola Paco! Soy Miguel.
Paco: — ¡Hola Miguel!
Miguel: — A ver hombre, ¿qué me cuentas?
Paco: — Pues, agárrate. ¿Sabes que María se casó con aquel chico jamaicano?
Miguel: — ¿¿Qué?? ¡No me digas! Pero estaban siempre peleándose. ¿Y eso?
Cuenta, cuenta...
Paco: — Sí, majo, ¿qué quieres que te cuente?
Miguel: — ¡Uy!... ¡Pedro estará que se muere de rabia!
Paco: — ???¡¡¡ Pobrecillo, por tonto que es.

Al preparar materiales didácticos el profesor/autor debe buscar un equilibrio entre los registros formal e informal. Por ejemplo, en el diálogo “*A que nos entendemos perfectamente*”⁶, encontramos como marco un tono formal, puesto que trata de una situación de conversación telefónica en la que se intenta negociar productos:

⁶ Durão, Adja B. y Alonso, M. Cibele G. (2001) *Español. Curso de Español para hablantes de portugués*. Madrid. Arco Libros.



¡A que nos entendemos perfectamente!



Desde Uruguay, el Sr. Álvarez, comerciante de bebidas y alimentos, llama a "Exportações Brasileiras de Alimentação", en São Paulo - Brasil.



Telefonista: *Exportações Brasileiras de Alimentação, Bom dia!*

Sr. Álvarez: ¡Buenos días! Mire, soy Ricardo Álvarez. Llamo desde Montevideo y me gustaría hablar con el señor Silva.

Telefonista: *Um momento. Vou passar para a Sonia, a secretária dele.*

Sonia: *Alô?*

Sr. Álvarez: ¡Buenos días! ¿Habla usted español?

Sonia: *Não, mas eu entendo perfeitamente. Pode falar à vontade.*

Sr. Álvarez: Bueno, quería hablar con el señor Silva, pero si usted me puede entender, voy a formalizar un encargo.

Tengo varias tiendas de bebidas y alimentos en Montevideo y quiero concretar un negocio con su empresa. He oído decir que el servicio de ustedes es de primera.

Sonia: *Normalmente quem trata desses assuntos é o senhor Silva, mas o senhor pode falar comigo mesmo porque ele não está. Na ausência dele eu resolvo qualquer coisa. Ele foi pegar a mulher dele no aeroporto.*

Sr. Álvarez: ¿Qué? ¿Será bruto!

Sonia: *Claro que não. Por que o senhor me pergunta uma coisa dessas?*

Sr. Álvarez: ¿Usted no ha dicho que fue a pegar a su mujer en pleno aeropuerto?

Sonia: *Disse. E daí?*

Sr. Álvarez: No, nada. ¡Allá ellos! Yo sólo quiero hacer negocios y no juzgar a la gente, así que, vamos al grano.

Sonia: *Pois não.*

Como se puede observar, el tono se deja notar especialmente por el pronombre de tratamiento utilizado.


Pero, también hay espacio para el registro informal, con el propósito de crear un contexto lingüístico concatenado que incorpore el mayor número de matices característicos del lenguaje a que el alumno, probablemente, tendrá que enfrentar.

En este segundo diálogo⁷ “*De paseo por Pedraza de la Sierra*” observamos un marcado predominio del registro informal, puesto que se trata de una conversación en el contexto familiar y entre jóvenes amigos. Obsérvese la siguiente muestra:

3

De paseo por Pedraza de la Sierra

Pedro llama a Carmen, la hermana de Juan Carlos. Está ilusionado ante la idea de conocerla mejor.



Calle de Pedraza de la Sierra (Madrid).

Pedro: ¿Hola, Carmen? Soy Pedro. Sabes quién soy, ¿verdad?

Carmen: ¡Claro, hombre! ¿Cómo no lo voy a saber? ¿Qué tal estás?

Pedro: Muy bien. Es decir, ahora que hablo contigo, mejor. Pues, nada... Quería saber si te apetece salir a dar un paseo.

Carmen: ¿Cómo dices? Hay una interferencia. Apenas te oigo.

Pedro: Que si te apetece ir a dar un paseo.

Carmen: ¡Claro! Me encanta la idea de salir contigo.

Pedro: ¡Fantástico! ¿Qué te parece si quedamos a eso de la una? Podríamos dar una vuelta y después ir a comer juntos.

Carmen: ¿Qué has dicho? No sé qué pasa... La línea está horrible. ¿Puedes repetir, por favor?

Pedro: Te preguntaba que si quedamos a eso de la una.

Carmen: Lo siento mucho, pero no logro entenderte. Espera que voy a hablar desde el teléfono supletorio.

¡Ya está!

Pedro: ¿Me oyes?

Carmen: ¡Vaya! Por fin te oigo. ¿Decías?

Pedro: No sé... Pensaba alquilar un coche, dar una vuelta, caminar un poco y, ya sabes, disfrutar de lo lindo. Y... podíamos ir a comer cordero. Ya sabes, soy brasileño y me encantaría probar ese manjar.

Carmen: ¿No te gusta el cordero?

¿A mí? ¡Me encanta!

En ese fragmento de diálogo, encontramos los siguientes *indicadores de informalidad*:

a. *elemento de conexión interenunciativa*:

Pues, nada... Quería saber si te apetece salir a dar un paseo. (línea 7)

¡Vaya! Por fin te oigo. (línea 27)

⁷ Durão, Adja B. y Alonso, M. Cibele G. (2001) *Español. Curso de Español para hablantes de portugués*. Madrid. Arco Libros.

b. *reelaboración de texto:*

¡Claro, hombre! ¿Cómo no lo voy a saber? ¿Qué tal estás?

Muy bien, es decir, ahora que hablo contigo, mejor. (línea 6)

c. *presencia de regulador de la conversación:*

¡Ya está! (línea 25)

Esas marcas de oralidad hacen que las situaciones sean lo más conectadas con lo real y lo auténtico posible y sirvan como claves para que los alumnos sepan cómo deben actuar en situaciones reales similares.

De esa manera, un material didáctico debe trabajar tanto el registro formal como el informal de manera equilibrada y natural.

Es una tarea ardua para el profesor/autor elaborar sus manuales, así como también lo es para el profesor que tiene que elegir un material.

Al elaborar un material didáctico, el profesor/autor tiene que respetar las normas en beneficio de la comunicación internacional; seleccionar las variantes más adecuadas para dotar los alumnos de una competencia que les permita desenvolverse en el mayor número de situaciones comunicativas posibles y preparar guías claras con más y mejor información que pueda, facilitando al profesor, que, muchas veces, busca sus propias respuestas que ni siempre son las más acertadas.

El profesor, a su vez, debe seleccionar un material didáctico en que predomine el modelo lingüístico que domine, ya que cada uno tiene un origen geolingüístico y sociolingüístico diferente, evitando tener la tentación de sustituir la norma propia por otra que pueda considerarse más prestigiosa o simplemente más adecuada. Hay que considerar también que los alumnos pueden necesitar aprender español para fines muy diferentes y que tendrán que ser capaces de utilizar el español (u otra lengua extranjera) que han aprendido en distintas regiones hispánicas y en diferentes situaciones.

Pero la responsabilidad sobre la lengua y sus modelos no acaba en la figura del profesor, lingüista o académico, es algo que afecta a toda la comunidad idiomática. Pero, sin duda, esa responsabilidad tiene que favorecer la unidad de la lengua, cuidando su uso, aprendiendo bien su funcionamiento, respetando las normas en beneficio de la comunicación internacional.

BIBLIOGRAFÍA

Briz, Antonio (1996) *El español coloquial: situación y uso*. Madrid, Arco/Libros.

Durão, Adja B. y Alonso, M. Cibele G. Pellizzari (2001) *Español. Curso de español para hablantes de portugués*. Madrid. Arco Libros.

López Morales, H. (1984). *Enseñanza de la lengua materna*. Madrid, Playor.

Moreno Fernández, F. (2000) *¿Qué español enseñar?* Madrid, Arco/Libros.

Vila Pujol, M. Rosa. "Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera". In: Miquel, L.; Sans, N., coord. (1994). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre. p. 205-216.

DE LA MANO DE ROMEU A UNA DISCUSIÓN AMOROSA

PROFA. DRA. LUCIELENA MENDONÇA DE LIMA
FACULDADE DE LETRAS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Según Nunan (1988), las Tareas Comunicativas se desglosan en las tareas del mundo real: aquellas que el aprendiz podría llevar a cabo en la vida diaria y las tareas pedagógicas —aquellas que el aprendiz lleva a cabo en el aula, y que a pesar de ser artificiales, son un ejercicio de apoyo para reforzar la consecución de las primeras. En un artículo muy interesante, Rosa Vila (1988:53-57) reflexiona sobre las variantes del español que deben enseñarse: dialectos, sociolectos, estilos y la oposición de los registros, es decir, lengua / oral-lengua escrita. Aceptamos “el principio de que los registros oral y escrito de una lengua son la realización de paradigmas distintos, aunque con elementos comunes, supone utilizar técnicas distintas para la enseñanza de ambos” (Vila, 1988:56) y los estudios pragmáticos que consideran la situación en que se producen los enunciados, así como los efectos que provocan y la relación entre los usuarios y el discurso.

Vamos a reflexionar sobre las relaciones entre lengua y cultura en la clase de E/LE, justificando la enseñanza de la última como un medio de adquirir la primera o viceversa. Queremos presentar una muestra de lengua para ejemplificar los registros de lengua oral y escrita a partir del estilo informal. No podemos olvidar que para alcanzar un alto nivel de competencia comunicativa es necesario dominar las cuatro destrezas tanto de la lengua oral como de la escrita. Nos valemos de la comprensión auditiva del diálogo para intentar aproximar la muestra lo más posible a una situación real. De ahí que podemos solicitar a los alumnos que lo dramatizen para que tengan la “vivencia real”. Es un documento auténtico: una tira cómica de Romeu¹, donde encontraremos el uso enfático de pronombres sujetos, complementos y el grado comparativo de algunos adjetivos que son usados como apelativos cariñosos o insultos. Proponemos la realización de una “tarea del mundo real”, es decir, una actividad que el aprendiz podría llevar a cabo en la vida diaria. Además de contestar las preguntas ¿Las parejas españolas pelean? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuáles son los apelativos cariñosos e insultos más usados?

Parece estar ya generalmente admitido que la cultura de una sociedad (y la sociedad de una cultura) desempeña un papel importante en el lenguaje. Así cuando tenemos que enseñar una lengua, deberíamos hacerlo teniendo en cuenta su contexto. Sabemos, por ejemplo, cómo la riqueza del humor o del campo de los insultos se pierde si no recurrimos a su contexto cultural que va a permitirle interpretar y ejecutar adecuadamente. A este argumento de tipo lingüístico, hay que añadir otra justificación, más difícil de rechazar para introducir la cultura en nuestras clases: si en

¹Publicado por primera vez en la *Revista El País Semanal*, nº 22, domingo, 21 de julio de 1991, Madrid.

algo tenemos en cuenta a nuestros alumnos, debemos atender a la demanda que nos hacen de la misma. Podemos aprovechar este interés de los alumnos por la cultura para estimular el lenguaje, de manera que haya una alimentación recíproca: que la cultura se convierta en un medio para usar, para aprender la lengua y la lengua en un medio para aprender la cultura.

Como profesores, cuando nos preguntamos qué español enseñar en Brasil (Mendonça de Lima, 1998:511-545), pensamos en primer lugar en las variedades peninsular y americana, pero nos encontramos con que no son homogéneas, dentro de cada una se incluyen muchas otras variedades. Cuando hablamos de variedades (Coseriu, 1981), incluimos las lingüísticas y socioculturales pues es tan importante en la clase de idiomas el aprendizaje de los contenidos lingüísticos como el de los contenidos extralingüísticos. Entre estos últimos podemos incluir el aprendizaje para fomentar un sentimiento social de respeto e interés, aunque sea moderado, por el/lo español e hispanoamericano. Como profesora de Didáctica y Práctica de Enseñanza desde 1998, sé que no existen manuales completos. Por ello, lo que proponemos a los alumnos que formamos como profesores es que usen una metodología ecléctica que permita suplir todas las informaciones que muchas veces no las encontramos en un único manual de enseñanza de E/LE, y que procuren fomentar la diversidad sociolingüística y cultural propuesta en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la enseñanza Media (PCNs, 1999, p.146): “las lenguas extranjeras permiten al estudiante aproximarse a varias culturas y, consecuentemente, propician su integración en un mundo globalizado”.

Y si nos preguntamos cómo trabajar los elementos sociolingüísticos y culturales en la enseñanza de E/LE encontrados en la tira cómica, llegaremos a la conclusión que es un documento auténtico que puede ser aprovechado como material didáctico, y de hecho ha sido trabajado por Sánchez Lobato (2000:128). Además de las actividades propuestas en el manual *Español sin fronteras*, se pueden generar en el aula otras mucho más significativas capaces de provocar la activación de procesos de comunicación, trabajando las estrategias cognitivas para integrar y contextualizar los actos de habla en unidades discursivas más extensas. Como Cots (1995:104) propone en su artículo “el modelo de análisis propuesto se basa en una perspectiva funcional del uso lingüístico, pero rechaza la idea de poner énfasis únicamente en actos de habla aislados o cortas rutinas comunicativas. El análisis ejemplificado en este trabajo, basado en una conversación completa y real, pretende demostrar que es posible encontrar un modelo lo suficientemente flexible para que el/la profesor/a de lenguas extranjeras «explique» el funcionamiento comunicativo del lenguaje”.

A partir de nuestra sugerencia de actividad, podemos trabajar los componentes que integran la Competencia Comunicativa (Llobera et al., 1995): la *lingüística o gramatical* que es el grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación,

formación de palabras y oraciones, etc.); la *discursiva*, la capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que den cohesión formal y coherencia en el significado; la *estratégica*, la capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por conocimiento insuficiente del código —o de otra subcompetencia—, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación; la *sociolingüística*, la habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción; y la *sociocultural*, el conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y la capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso.

1. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN: LAS VARIEDADES SOCIOLINGÜÍSTICAS

De acuerdo con los estudios sociolingüísticos, una lengua presenta por lo menos tres tipos de diferencias internas, que pueden ser más o menos profundas: diferencias en el espacio geográfico, o variaciones *diatópicas* (hablares locales, variantes regionales y hasta intercontinentales, por ejemplo: el castellano hablado en las distintas regiones de España, de Argentina —Buenos Aires, Tucumán, Córdoba— o de otros países de América); diferencias entre las clases socioculturales, o variaciones *diastráticas* (lenguajes culto/estándar, coloquial, popular, familiar, vulgar); diferencias entre los tipos de modalidad expresiva o variaciones *diafásicas* (lengua hablada y escrita; literaria: poesía y prosa; lenguajes especiales: jergas, lenguaje de los hombres, de las mujeres, de los niños, etc.). Entre las diversidades apuntadas por M. Garcez (1999), están las variedades *dialectales*, *regionales*, *sociales* y *de registros*. La diversidad regional representa “la variación que ocurre entre personas de diferentes regiones en que se habla la misma lengua”, según Travaglia (1997:42). En el caso de la diversidad lingüística en la variación de registros, tenemos, tal vez de manera más evidente que en los otros tipos de diversidad comentados anteriormente, la visión de que los hablantes de una lengua, al utilizar la diversidad paradigmática inherente al sistema en uso, pueden muchas veces ser multilingües en su propia lengua. En la medida en que lo son, estos hablantes se diferencian en la capacidad o competencia comunicativa de utilizar los recursos contenidos en la heterogeneidad sistemática en el uso de la lengua, con el objetivo de componer identidades diversas y actuar socialmente del modo que les sea más provechoso en la situación que identifican como orientadora de su comportamiento lingüístico, comunicativo y social.

2. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL HUMOR

Al hacer un análisis de un chiste, recurrimos a Henri Bergson (1989), quien nos presenta las tres características básicas de la risa: es humana, insensible y se basa en una complicidad social. El

efecto cómico se basa en una posibilidad de transferir experiencias y el poder transferir este efecto a otro hablante significa comunicarse. Según Cortés Parazuelos (1996:289) “en el habla coloquial, por chiste se entiende una frase, cuento breve o historia, relatada o dibujada que contiene algún doble sentido, alguna alusión burlesca, o algún disparate que provoca risa, tal como señala Moliner en su Diccionario”.

La risa es humana, no hay comicidad fuera de lo que no es propio del hombre. Así podemos reírnos de cosas y animales cuando presentan características humanas; la risa es insensible y social. Por ello, para que podamos disfrutarla, debemos estar con un grupo de “cómplices”. Según Bergson (1989:4) “no disfrutaríamos lo cómico si nos sintiéramos aislados, nos parece que la risa tiene la necesidad de un eco”, aunque fuera solamente un grupo de “cómplices” reales o imaginarios.

Según Torre Sánchez (1997:203) “el mensaje humorístico constituye la objetivación lingüística de esa actitud o intención lúdicohumorística de su creador. La mayoría de las cosas no son ni de risa, ni dramáticas, ni líricas. Se les da un tratamiento u otro. O en todo caso admiten distintos tratamientos, y esos enfoques, de uno u otro color, que admitan los hechos, los da el lenguaje.” Además Cicerón, Rivarola o Bonet (1991) afirman que en las distintas formas de humorismo “suelen combinarse tanto los recursos idiomáticos como los pragmáticos, y ambos conjuntamente son los que confieren un posible carácter jocoso a la comunicación humorística”. Núñez Ramos (1984:270) explica que “el humor es una actitud peculiar ante las cosas que se manifiesta mediante una ruptura del orden esperable de los acontecimientos”, es decir, de las expectativas de los interlocutores en la comunicación.

Como comentamos, para que ocurra la comunicación humorística es necesario que haya la complicidad entre los interlocutores y receptividad por parte del receptor. Éste debe participar de tres maneras: reconociendo el uso de las características humorísticas a nivel lingüístico; comprendiendo los contenidos extralingüísticos implícitos en el mensaje y reconociendo, aceptando y participando de la visión de mundo, es decir, de los elementos socioculturales presentes en el texto, pues como afirma Núñez (1979) “el llanto y la risa de un pueblo reflejan el hacer y padecer de su vivir en la conciencia individual y social” y según Pastor Petit (1969:11) “cada comunidad, raza o tribu, presenta rasgos caracterológicos distintos, también su sentido del humor responde a esquemas mentales diferentes”.

Explotar el diferentes estilos y registros en las clases de E/LE es muy provechoso, pues como afirman García Ferrón y J. M. Ferri (1998:349) “el lenguaje cómico es un registro lingüístico próximo a la realidad. La comedia reproduce el habla coloquial, la expresión habitual de una sociedad”. Así, al usar chistes o textos dramáticos se abre un inmenso abanico de posibilidades para explotar. Según Torres Núñez (1996:133) “el teatro en efecto, ofrece la posibilidad de enseñar una

lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada”. De manera intencional, comparamos el hecho de contar un chiste con el de dramatizar, pues el chistoso así se comporta, como un actor que tiene la intención de hacer reír a sus oyentes o espectadores.

Percibimos que el registro coloquial llama más la atención del aprendiz de E/LE porque es la lengua de la calle, principalmente si está haciendo un curso de inmersión. En cualquier caso, nosotros los profesores, debemos ofrecerles la oportunidad de reconocer las marcas de coloquialidad lingüística en los textos. Creemos que “la lengua cómica ayuda a explicar tanto el significado de las expresiones como su función. Entiéndase que el estudiante debe conocer sus acepciones coloquiales” (García Ferrón y Ferri, 1998:350).

Lingüísticamente, el chiste presenta recursos fonéticos y morfosintácticos para provocar la risa: según Bergon (1989:6) “para comprender la risa, es necesario situarla en su medio natural, que es la sociedad; es necesario, principalmente determinar la función útil, que es una función social”; de ahí que podamos afirmar también que la risa es un elemento sociocultural.

3. ESTRATEGIAS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD PROPUESTA

1. Entregamos a los alumnos la historia completa pero dividida en 9 viñetas que ellos deben poner en orden. En este momento, observamos las estrategias cognitivas que usan para encontrar la secuencia correcta. Creemos que de esta manera les estamos dando la oportunidad de usar elementos del discurso como propone Salaberri Ramiro (1990:117) en su modelo de guía para seleccionar libros de texto y otros materiales: ¿existe equilibrio entre formas y funciones?; ¿cuántas se adecuan a nuestra situación real en el aula y a los intereses de los alumnos?; ¿se tratan elementos de análisis del discurso? Por ejemplo, que el alumno responda ante situaciones imprevisibles; que se considere cómo se organizan las frases entre sí con fines comunicativos?

2. Para comprobar si la secuencia era correcta, solicitamos a los alumnos que escucharan la grabación, leyeran y dramatizaran el cómic de Romeu. Después de propiciar un momento de relajación y alegrar el ambiente, constatamos que era necesario explicar el significado de algunos vocablos y estructuras lingüísticas.

4. ANÁLISIS DE LA REALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y ALGUNAS CONCLUSIONES

4.1 Recursos lingüísticos usados para crear el humor en el texto

Tuvimos la oportunidad de explotar la adquisición de vocabulario y estructuras morfosintácticas, a partir del uso integrado de las destrezas lingüísticas. En el texto presentado, trabajamos con los sistemas fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.

4.1.1. *Recursos del sistema fonológico*: a partir de la audición del chiste, reconocemos el acento y entonación peninsular, más exactamente el acento castellano; es decir, un ejemplo de variedad regional del español; los recursos prosódicos o paralingüísticos, la entonación y las pausas, principalmente el énfasis dado en los adverbios *más/menos* y pronombres enfáticos.

4.1.2. *Recursos del sistema morfosintáctico*: tuvimos que aclarar la relación entre el uso de algunas funciones comunicativas, tales como el uso enfático de los pronombres sujeto y complementos; implicar a la persona en la acción indirectamente, protestar y disuadir, y de algunas estructuras lingüísticas: uso enfático de los pronombres sujeto y complementos en las viñetas; uso del grado comparativo de inferioridad, superioridad. La 5ª viñeta, que introduce el clímax y se produce el cambio del tipo de canción, podemos aprovecharla para explicar el uso del comparativo de igualdad. Robles Ávila (1988:685-692) comenta en su artículo los errores que sus alumnos de E/LE, hablantes nativos de inglés, cometían al usar los casos comparativo y superlativo en español. Afirma que sólo se dio cuenta de estas dificultades cuando un alumno le comentó que los españoles dedican buena parte de su tiempo a comparar: “fue a partir de esa conversación cuando advertí los datos. Por una parte, en el plano sociocultural, la importancia real de las comparaciones entre nosotros, algo recurrente que destaca entre nuestras costumbres a los ojos de un alto porcentaje de extranjeros. Por otra parte, en el plano puramente lingüístico, tomé consciencia de lo superficial con que, en ocasiones, se enseñan las estructuras comparativas y superlativas” (p.685). Cuando comparamos estas estructuras comparativas en español y portugués, percibimos que nuestros alumnos no presentan muchas dificultades, porque son muy semejantes, con excepción del caso de los comparativos de igualdad. La problemática se observa en la confusión de *tan + adj./adv. + que* en lugar de *tan + adj./adv. + como* y *tanto(s)-a(s)+sust.+ que* en lugar de *tanto(s)-a(s)+sust.+ como*. Algunos alumnos nuestros tienden a usar siempre “que” o “cuanto” en todos los casos de comparación sea de igualdad como de superioridad o inferioridad. Así la autora (1998:691) concluye que el “análisis de errores en los comparativos y superlativos nos ha mostrado como es en estas estructuras donde más se acusa la interferencia de la LM en la L2”.

En las viñetas 6ª y 7ª encontramos un caso de concordancia verbal que confunde a los alumnos, cuando se da la inclusión del hablante o del oyente en el grupo nombrado: “... por que soy una mujer y las mujeres [nosotras] *queremos* más” y “...las mujeres [vosotras] no *podéis* querer más...”. En la novena y última viñeta, las elipsis de los sujetos y verbos sirven para explicar la importancia de la contextualización de los vocablos.

4.1.3. *Recursos del sistema léxico-semántico*: aprovechamos para comentar el uso de los adjetivos sinónimos *zopenco* y *zoquete* de uso familiar y despectivo que puede ser traducido como “tapado”(Señas, 2000:1320) y de la acepción del verbo *querer* (a alguien) como amar, sentir cariño, en portugués “gostar” ou “amar” que suena raro a los lusohablantes (p. 1061).

4.2 Recursos extralingüísticos o socioculturales para el humor del texto

También denominados recursos situacionales, que se relacionan con el medio, el lugar en que se sitúa o se realiza la acción, los personajes que intervienen, la oportunidad, los objetos, etc. Así, podemos percibir que las parejas pelean tanto en español como en portugués

En resumen, la diversidad lingüística es parte integrante del uso del lenguaje y la elección entre las formas diversas de decirse las cosas importa para lo que constituye la acción comunicativa. El proceso de enseñanza/aprendizaje, como escenario de lenguaje en uso, debe hacer uso de los recursos ofrecidos por la diversidad lingüística y tener en cuenta las inhibiciones que uno impone a la acción comunicativa. Hacemos nuestras las palabras de Barros García (1994:257) quien, al tratar de los recursos socioculturales afirma que “el lenguaje humorístico aporta una amplia visión de las costumbres, historia, defectos, rivalidades, fobias, etc., de un pueblo, lo que hace que muchas veces sea de difícil comprensión para personas de cultura diferente”. No obstante, su utilización en un nivel avanzado puede ser útil, no sólo para descubrir nuevos valores léxicos, sino también como punto de arranque para otras actividades como debates, conversación, ejercicios de fraseología y un largo etc.

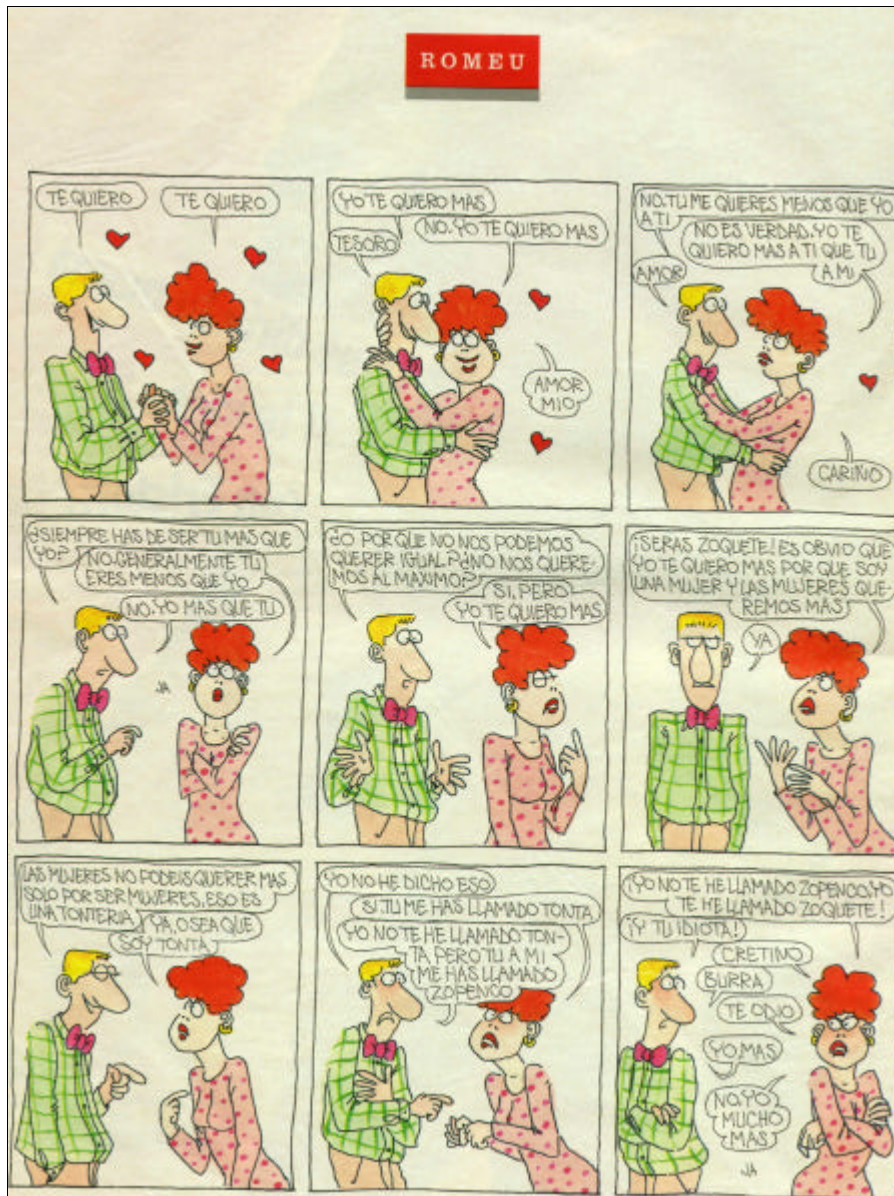
Como conclusión, pensamos que antes de pedirles a los alumnos que lean o escuchen este tipo de textos, debemos facilitarles las informaciones lingüísticas y extralingüísticas para que puedan disfrutar del humor que se desprende del mismo. Así, la actividad sirve como un instrumento de las distintas variedades del español peninsular y americano presentes en el texto, para que se sientan un poco integrados en la comunidad hispánica, puesto que se espera que el hablante sea bilingüe y bicultural.

BIBLIOGRAFÍA

- Barros García, Pedro, (1994). “La connotación contextual en el lenguaje humorístico”. En Montesa Peydró, S. et al., *Actas del II Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, p. 255-265.
- Bergson, Henri, (1989). *Le rire*, France, Quadrige, Presses Univ. de France.
- Bonnet et al., (1991). *Morfonética del humor*, Barcelona, Teide.

- Cortés Parazuelos, M. H., (1996). "Una experiencia en clase: el chiste lingüístico", Montesa Peydró, S. et al., *Actas del V Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, p. 287-296.
- Coseriu, Eugenio, (1981). "Los conceptos de 'dialecto', 'nivel' y 'estilo de lengua' y el sentido propio de la dialectología", *LEA*, 3 y 1, Madrid.
- Cots, J. M. , (1995). "Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de lengua inglesa", Llobera, M. et al. *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*. Madrid. Edelsa, p. 91-104.
- Diccionario Señas para la enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (2000). Universidad Alcalá de Henares. São Paulo. Martins Fontes.
- Garcez, M, (1999). "Diversidade lingüística: considerações para a Tradução". *Revista Trabalhos em Lingüística aplicada*, nº 33. Unicamp/IEL, p. 59-70.
- García Ferrón, E. y José M. Ferri, (1998). "Principios didácticos del lenguaje cómico" en Moreno, F. et al., *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá, p. 349-355.
- Llobera, M. et al., (1995). *Competencia Comunicativa (documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras)*. Madrid. Edelsa.
- MEC, (1999). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN), p. 146-153.
- Mendonça de Lima, L., (1998). "¿Qué español enseñar en Brasil? ¿El del Norte (España) o el del Sur (Latino América)?" *El Discurso Artístico Norte y Sur: Eurocentrismos y Transculturalismos*, Caramés Lage, et al. (eds). Vol.II, Univ. de Oviedo, Servicio de Publicaciones, p. 511-545.
- Náñez, E., (1979). *Estudios de Sociología del lenguaje. La risa y otros casticismos*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez Ramos, R., 1984, "Semiótica del mensaje humorístico", Garrido Gallardo (Ed.) *Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo*. Madrid. CSIC, Vol.I, p. 269-275.
- Nunan, D., 1988, *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridg: Cambridg Applied Linguistics.
- Pastor Petit, D., (1969). "Qué es el humorismo y sus fronteras con la comicidad", en *3000 años de humor*, Barcelona, Martínez Roca, 1969, p. 9-15.
- Rivarola, J. L., (1979). "Semántica del humorismo", en *Homenaje al 60 aniversario de Hurt Baldinger, Tübingen*, p. 38-54.
- Robles Ávila, S., (1998). "Análisis de errores: el caso de los comparativos y superlativos en español", en Moreno, F. et al., (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, p. 685-692.

- Salaberri Ramiro, Sagrario, (1990). "El libro de texto: selección y explotación", en P. Bello et al. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid. Santillana, p. 109-123.
- Sánchez Lobato, J. et al., (2000), *Español sin fronteras, 3 nivel superior*, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, Madrid, SGEL.
- Torres Núñez, J. J., (1996) *Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas*, Almería, Universidad.
- Torre Sánchez, M. A., (1997). "El camino hacia el humor: un ejemplo práctico", en Martínez González, A. et al. (Ed.), *Actas de las Quintas Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Publicaciones de la Univ. de Granada, p. 201-209.
- Travaglia, L. C., 1997, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo. Cortez.
- Vila, R., (1988), "Las variantes lingüísticas en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Revista Cable*, nº 2. Madrid. Equipo Cable, p. 53-57.



REGISTROS DEL QUIJOTE EN UNA ACTIVIDAD DIDÁCTICA: EL DISCURSO DE MARCELA

MARINA MACHAIN FRANCO

Según Cruz (1998), está claro hoy que todo profesor es consciente de que la cultura de un país es tan importante en la enseñanza de una lengua extranjera como la lengua en sí misma, que lengua y cultura son realidades indisociables y que no es posible abordar el estudio de una lengua sin tener en cuenta la cultura del pueblo que la habla.

Estas consideraciones podrían quizá justificar la elección del siguiente texto como objeto de estudio y explotación de la presente propuesta, si consideramos la proporción del significado cultural que tiene el *Quijote* dentro de la Cultura (con mayúscula) española, sin menospreciar el valor que tienen otras grandes obras literarias en esta lengua.

Si se admite, como hace Lobato (1999), que la lengua, a través del estudio sincrónico y diacrónico de sus niveles fonológico, sintáctico y léxico, puede ofrecernos noticias y ser testigo de los moldes sociales y culturales de las diferentes épocas históricas, estaremos contribuyendo, al elegir un texto de Cervantes, a hacer pensar a los alumnos de hoy, para que a través de sus palabras se entienda su mundo y se disfrute a la vez lo que de mejor nos regaló su genialidad.

Además, hace falta resaltar que, según Llobera et al. (1995), aunque a menudo la competencia comunicativa se presenta como una aproximación a la enseñanza de lengua que se opone a la gramática y a la literatura e incluso a la expresión escrita en general, parece imprescindible afirmar que la literatura es una de las formas más exigentes de comunicación escrita y por lo tanto ineludible en una aproximación comunicativa de las enseñanzas de las lenguas.

En el caso que nos ocupa, el discurso de Marcela, además de favorecer la premisa de que todo lo que se enseña a través de la cultura (o Cultura, si consideramos sus diferentes acepciones) se aprovecha doblemente, me dejé llevar también por la preferencia personal por esta parte de la novela en la que, a través de un largo discurso de una hermosa doncella se nos permite disfrutar de las más bellas palabras para describir la sencillez y la mística que rodea su belleza sobrehumana.

COMENTARIO DE LA OBRA Y ANÁLISIS DE SU CONTENIDO

El discurso de Marcela

[...]—*No vengo, ¡oh Ambrosio!, a ninguna cosa de las que has dicho —respondió [...]*

Considerada por unos como la barrera entre dos mundos, la Edad Media y la Moderna, o como la lucha entre idealismo y realismo, entre la poesía y la prosa o incluso entre el desinterés y el

egoísmo (Becker, 1952), la verdad es que el *Quijote* fue, es y será siempre una obra admirable, aunque no haya pensado así, por lo que demuestra en el prólogo, su propio creador, quien encarga a otro cualquiera la tarea de añadirle a su personaje lo que le falta. López (1980) admite la posibilidad de que el móvil inicial de *El Quijote* fuese componer una parodia, pero una vez creado el personaje central, el autor debió de encariñarse con él, superando su antiguo propósito.

El Quijote está dividido en dos partes: la primera formada por episodios aislados; la segunda, aunque también con diversos episodios, desarrolla una acción central que unifica lo episódico. El fragmento elegido se incluye en la primera parte de la obra, exactamente en el capítulo XIV, tras presentarse la *Canción de Grisóstomo*, en el momento de su entierro.

Pero el episodio de Marcela empieza ya en el capítulo XII, cuando don Quijote en compañía de los cabreros, se entera de lo que pasa en el lugar:

[...] *murió esta mañana aquel famoso pastor estudiante llamado Grisóstomo, y se murmura que ha muerto de amores de aquella endiablada moza de Marcela, la hija de Guillermo, el rico, aquella que se anda en hábito de pastora por esos andurriales [...]*

Crisóstomo había pedido en su testamento que lo sepultasen en el campo, puesto que aquel lugar era donde él había visto a la pastora Marcela (motivo de su muerte) por primera vez.

Don Quijote se interesa por conocer más profundamente la historia de Crisóstomo y Marcela. Más adelante se describe con detalle el motivo por el cual Crisóstomo acabó de pastor:

[...] *—No sé yo cómo se llama —replicó Pedro—; mas sé que todo esto sabía; y aún más. [...]*

Y sigue contando, en este momento, la historia de la pastora Marcela:

[...] *en nuestra aldea hubo un labrador aún más rico que el padre de Grisóstomo, el cual se llamaba Guillermo [...]*

En el capítulo XIII, los cabreros preguntan a don Quijote si quiere ir al entierro de Grisóstomo y él, “*que otra cosa no deseaba*”, va con ellos. Más adelante se encuentran con los que llevaban al muerto al pie de la montaña, donde mandó que le enterrasen. Enseguida, Ambrosio, que muy amigo del muerto, defendiendo su sentimiento acusa a Marcela de la muerte de Grisóstomo:

[...] *—Éste es —respondió Ambrosio—, que muchas veces en él me contó mi desdichado amigo la historia de sua desventura. [...]*

Y prosigue:

[...] *—Ese cuerpo, señores, que con piadosos ojos estáis mirando, fue depositario de un alma en quien el cielo puso infinita parte de sus riquezas.[...].*

Se refiere Ambrosio aquí a los poemas escritos por el difunto pastor, esparcidos alrededor de su cuerpo y destinados al fuego; como ve el interés de los que allí estaban en leerlos, les permite que se queden con algunos y que disfruten del dolor del desdichado. En esta parte, uno de los presentes lee la *Canción de Grisóstomo*, versos desesperados del pastor, los últimos que escribió.

En cuanto termina la lectura y comenta Ambrosio sobre la ocasión en que escribió su amigo aquellas palabras, aparece entre ellos la maravillosa visión de Marcela. Al verla allí, delante del que según él había sido su víctima más cruel, no se contuvo en acusarla en la presencia de los demás:

[...] *¿Vienes a ver, por ventura, ¡oh fiero
basilisco destas montañas!, si con tu presencia
vierten sangre las heridas [...]*

Se inicia exactamente en este momento, tras escuchar las ofensas de Ambrosio, el discurso de Marcela, en el que justifica su actitud ante el amor declarado de Grisóstomo. En un monólogo que ocupa cuatro páginas del libro, Marcela, que se hizo pastora y se fue a vivir al campo, compartiendo su libertad y hermosura únicamente con la naturaleza, en contra de todos los deseos de los hombres, demuestra la honestidad de sus sentimientos y la exención de culpa en la muerte de Grisóstomo por no haberle prometido nada.

Este discurso, de incommensurable belleza formal y alto valor estético, rompe las barreras externas de la lengua para ir al más al fondo del sentimiento humano, demostrando así la riqueza de su contenido y la profundidad del carácter místico de la hablante.

Para Marcela, la fidelidad a sus más nobles valores es más importante que la satisfacción de los deseos mundanos, que no serían, en su caso, sinceros, puesto que ella parece encontrarse en un estadio superior de existencia donde la belleza que le regaló el cielo no pertenece sino a la naturaleza, única merecedora de los despojos de su hermosura y del fruto de su recogimiento.

Al escuchar el largo discurso de Marcela, don Quijote, como no podría dejar de ser, se sintió como su más fiel y valiente defensor:

[...] —*Ninguna persona, de cualquier estado y condición que sea, se atreva a
seguir a la hermosa Marcela, so pena de caer en la furiosa indignación mía.[...]*

Y para finalizar a este breve comentario de este episodio tan singular, merece la pena recordar los últimos versos que cierran el capítulo que, según Ambrosio, servirán de epitafio a la sepultura de Grisóstomo:

*Yace aquí de un amador
el mísero cuerpo helado,(...)*

Explotación Didáctica

Teniendo en cuenta el comentario de la obra realizado y el análisis del “Discurso de Marcela”, se sugieren a continuación diversas actividades para la comprensión de este hermoso episodio, que pueden ser incentivo para abrir un abanico de nuevas posibilidades.

Queremos resaltar que no se pretende con estos ejercicios hacer un análisis literario profundo de la obra de Cervantes, labor ésta que exigiría un largo estudio, sino más bien una aproximación al lenguaje literario del siglo XVII que nos permita hacer comparaciones con contenidos y prácticas de uso actual de la lengua.

Esta propuesta puede ir también dirigida a alumnos de E/LE que no tienen en la literatura su único interés: no por ello deja de ser interesante tener contacto con distintos contenidos lingüísticos a través de la literatura. Así, se les proporciona un doble aprovechamiento en el aprendizaje.

La intención es, por lo tanto, mezclar Cultura y Lengua, cuya importancia ya se resaltó anteriormente, y proporcionar al alumno un acercamiento a la obra de Cervantes, cosa, a mi modo de ver, indispensable para cualquier estudiante de Lengua Española, aunque trate de solamente un episodio de la obra.

Para la realización actividad deberán plantearse los siguientes objetivos:

- comprender el discurso
- comprender la historia que condujo al discurso
- situar la historia de Marcela y Grisóstomo dentro de *El Quijote*
- adaptar la trama a nuestros días

La discusión del episodio, para facilitar la comprensión lectora, seguramente será para algunos el inicio de su carrera de lector de la obra de cervantina. Y aunque sea uno sólo que se arriesgue por este camino, la tarea propuesta habrá cumplido su función primordial: hacer brotar el gusto por la literatura a través de esta semilla.

Actividades comentadas (dirigidas especialmente a los niveles Intermedio y Avanzado)

1ª fase: Lectura

1. Lectura silenciosa por parte de los alumnos del discurso de Marcela. Aunque a principio esto les resulte difícil, hay que hacerles entender que no hace falta una comprensión detallada de cada punto, sino un entendimiento global del discurso.

2. Lectura en voz alta por parte de un alumno o varios (para notar la sonoridad del texto).

2ª fase: comprensión y análisis del discurso de Marcela

1. Tras la lectura, se les plantearán las siguientes cuestiones (es importante que no se comente previamente que el texto es un fragmento del *Quijote*, tampoco de qué trata el discurso):

- a) ¿Cuál es la idea clave que sintetiza el texto? (El tema)
- b) ¿Cuál es el argumento del texto? (Desarrollo breve del tema)
- c) ¿Quiénes son los personajes? (Llamar la atención de que se trata de un monólogo, porque en este fragmento sólo habla Marcela sin la participación nadie más, aunque en su elocución ella se refiera a otros personajes). ¿Cómo se podría describir este personaje que habla?
- d) ¿De qué trama podría formar parte este fragmento? Más específicamente, ¿de qué obra? (En este punto, se confirmará si entre los estudiantes hay alguno conocedor de la obra, que seguramente se manifestará y, en caso de que lo haya, se le pedirá que no cuente a los demás aún la historia del episodio.)
- e) ¿Se puede imaginar en qué época fue escrito este texto? (Discutir con los alumnos sobre el lenguaje del texto —culto, comprensible, etc.— y hacerles ver algunas diferencias con respecto al lenguaje actual, aunque no partirá del profesor situar exactamente la obra en este momento.)
- f) ¿A qué género literario debe pertenecer este texto? (En este punto se deben discutir rápidamente los diferentes géneros literarios, prestando especial atención a la prosa. Resaltar que se considera prosa narrativa todo escrito que no sea en verso, ni teatral y que se proponga contar una historia en principio de ficción y que, dentro de su clasificación, encontramos la novela, que a su vez se aplica a diversos tipos de relatos dando origen a subgéneros como pastoril, bizantina, de caballería, picaresca, etc. (Larousse, 1998). Hace falta adelantar aquí que, aunque no sea posible entender toda una obra con sólo un fragmento, este episodio forma parte de una novela.)
- g) ¿Aparecen en el texto figuras expresivas como las metáforas? ¿En qué parte?
- h) ¿Cuál es la ambientación física —tiempo, espacio, escenario— y humana —de tensión, monotomía, angustia— del texto?
- i) ¿Cuál es la duración del texto? (A veces, el tiempo narrativo se para, otras veces da saltos, se acelera; en este caso el tiempo para a fin de dar lugar al habla de Marcela que transcurre en tiempo real.)
- j) ¿Cuál es la ideología del personaje? (Mostrar la diferencia entre ideología del personaje e ideología del autor. En este caso no es posible detectar con seguridad la última, puesto que se trata de un texto suelto, fuera del contexto global de la obra).

Terminada esta etapa en la que se intenta hacer una comprensión global y el análisis literario (simple) del texto, se podrá concluir que muchas de las cuestiones generaron dudas, si consideramos que el discurso está fuera del contexto de la trama, pero ésta sería realmente la primera intención de la tarea.

3ª fase: Comprensión de la trama que rodea al discurso

1. Se entregará a los alumnos los fragmentos en los que aparecen descripciones de Grisóstomo y las defensas de su amigo Ambrosio en contra de Marcela.

Se les planteará que, con la lectura de estos fragmentos, intenten montar e imaginar la historia que llevó Marcela a hacer el discurso.

Se les pedirá que creen (basados en la lectura del discurso y de los textos) el perfil de Grisóstomo y Marcela, a partir de las siguientes cuestiones:

- a) ¿Quién era Grisóstomo?
- b) ¿Cómo actuó él cuando se enamoró de la pastora Marcela? ¿Estaría correcta su actitud?
- c) ¿Cómo reaccionó Marcela a su amor?
- d) ¿Sería ella realmente culpable de su triste muerte?

Se espera aquí que los estudiantes imaginen la historia y que expresen sus opiniones (acuerdos y desacuerdos) en cuanto a la actitud de Grisóstomo, entregándose a un amor no correspondido y a la reacción de Marcela al negarlo.

Se podrá dividir a los alumnos en dos grupos: uno que defiende y otro que acusa a Marcela. Al final, se realizará una puesta en común.

4ª fase: Conclusión sobre la actitud de Marcela

Se entregará a los alumnos el fragmento que trata de la vida de Marcela, y también los dos fragmentos que anteceden el discurso de Marcela, uno que describe la aparición de Marcela y el otro con las palabras de acusación de Ambrosio al verla en aquel lugar.

Sería interesante en este momento leer nuevamente el discurso, poniendo los fragmentos en orden (sólo estos tres últimos y el discurso o todos, de acuerdo con el interés del grupo, a fin de reconstruir la historia en su orden correcta).

Tras la lectura de los textos se les pedirá a los alumnos que comprueben si lo que habían pensado de Marcela realmente es correcto, basándose en estos nuevos datos y, enseguida, que apunten las características físicas y de carácter de Marcela, concluyendo esta etapa con la sentencia final (opinión personal de cada alumno, presentada al grupo): culpable o no.

5ª fase: Situación del texto dentro de la obra: la reacción de don Quijote

Terminada la sentencia, se les planteará qué piensan de la actitud de don Quijote tras oír el discurso. ¿Defendería él a Marcela o la acusaría?

En este momento se hará, para los que no la conocen, la presentación del *Quijote* en su contexto global y se discutirá sobre las características de este personaje. Esto se podrá hacer, por ejemplo, a partir de una película, que verán los alumnos hasta que se llegue a esta parte de la historia o a través de fotos, libros y discusiones y de los propios conocimientos del grupo.

Se entregará entonces a los alumnos el fragmento en el que aparece la reacción de D. Quijote en defensa de Marcela para que vean si su postura está de acuerdo con la del personaje.

6ª fase: Actualización del tema de Marcela

Se les planteará a los alumnos las siguientes cuestiones:

- a) ¿Existen hoy día “Marcelas” como las del libro? ¿Y “Grisóstomos”?
- b) ¿Cómo serían estas personas (carácter y físico) hoy? ¿Qué adjetivos tendrían?

Esta tarea tratará de los adjetivos y dará la oportunidad de establecer discusiones sobre otros temas como relaciones platónicas, el poder de la belleza en la mujer, la injusticia, la muerte, etc.

Al final, se les pedirá que escriban una historia moderna, basada en la de Marcela.

7ª fase: Escenificación del episodio

Se les propondrá a los alumnos que hagan una representación teatral basada en el episodio y que tenga su punto culminante en el discurso de Marcela.

Actividad de secuencia: Proponer la lectura y posterior discusión de toda la obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Cervantes (literatura adaptada u original).

BIBLIOGRAFÍA:

- AA. VV. (1990). *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros, S.L.
- Becker, I. (1952). *Manual de Español*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1ª edición.
- Beltrán, B. A. “Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos”. En: *Carabela*. Nº 44, septiembre 1998, pp. 5-29. Madrid, SGEL.
- Borque, J. M. D. (1992). *Comentario de textos literarios (método y práctica)*. Madrid, Editorial Playor.
- Calderón, D. E. (2000). *Breve diccionario de términos literarios*. Madrid, Alianza Editorial.
- Cervantes, M. (1994). *Don Quijote de la Mancha*. Tomos I y II. Clásicos Españoles.
- Coronado, M. L. “La integración de lengua y cultura en los niveles avanzado y superior: reflexiones y actividades”. En: *Carabela*. Nº 45, febrero 1999, pp. 93-106. Madrid, SGEL.

- Cruz, M. A. "La enseñanza de la cultura a través de los manuales" En: *Frecuencia L*. Revista de didáctica Español como lengua Extranjera. Nº 9, noviembre, 1998, pp. 53-56. Madrid, Edimunen.
- Días-Autari, C.B. y Fernández, P.R. (1986). *Lengua Española*. Bilbao, Larrauri.
- Fernández, I. B. y Fernández, R. V. "Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas" En: *Carabela*, nº 45, febrero 1999, pp. 63-92. Madrid, SGEL.
- Jiménez, F. B. P. y Cáceres, M. R. (1991). *Literatura Española en los textos de la edad media al siglo XIX*. Embajada de España , Consejería de Educación. São Paulo, Editora Nerman.
- LAROUSSE (1998). *Cómo comprender un texto: Análisis y comentario*. Barcelona. Larousse Editorial, S.A.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid. Cambridge University Press.
- Llobera, M. et al (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Colección Investigación Didáctica. Madrid. Edelsa.
- Lobato, J.S. "Lengua y cultura.La tradición cultural Hispánica". En: *Carabela*. Nº 45, febrero 1999, pp. 5-26. Madrid. SGEL.
- López, J. G. (1980). *Historia de la literatura española*. Barcelona. Vicens-Vives.
- Miquel, L. "El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula". En: *Carabela*. Nº 45, febrero 1999, p. 27-46. Madrid, SGEL.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S.(1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid. Cambridge University Press.

EL LENGUAJE COLOQUIAL EN LA LECTURA DE CANCIONES

CRISTINA VERGNANO JUNGER

UERJ*

ANGELA MARINA CHAVES FERREIRA

PALAS/CEJA**

1. INTRODUCCIÓN

Las propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) en la formación escolar, según la nueva ley brasileña relativa a la educación, se orientan hacia los objetivos de (1) desarrollar el potencial discursivo del aprendiz; (2) acercarlo a la diversidad lingüística y cultural de los usuarios del idioma estudiado y, a la vez, (3) valorar su identidad como miembro de una determinada comunidad que vive en un mundo plural y cada vez más interrelacionado. Pero, entre la teoría de los proyectos educativos y la realidad del aula existe una distancia marcada por las reacciones de los individuos envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo debe el profesor entender ese desarrollo discursivo y la relación identidad/diversidad? ¿Qué papel juegan docentes y alumnos en esa interacción en la clase, la cual, en verdad, busca trabajar datos de realidad en circunstancias simuladas? Creemos poder discutir tales cuestiones a través del análisis de una experiencia con alumnos cariocas de la secundaria.

2. LDB, LENGUA EXTRANJERA Y LECTURA

La *Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional* (LDB – n.º 9.394/1996) propone un cambio en la enseñanza brasileña, cuyos principios filosóficos y pedagógicos se desarrollan en los documentos de los *Parámetros Curriculares Nacionales* para la enseñanza primaria y secundaria (1998;1999). Los *Parámetros* dedicados a la enseñanza secundaria buscan delimitar, entre otras, el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías. La nueva orientación entiende el lenguaje como “*a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação*” (Brasil, 1999:12). Tal concepto enfatiza el carácter social e interactivo de los diversos lenguajes, reconociendo que la reflexión sobre sus características, diversidad, función como herramienta de construcción del mundo e intercambio entre las personas puede garantizar la participación activa y consciente en la vida social.

* Profesora de Español de la Universidad del Estado de Río de Janeiro y Doctoranda en Lengua Española y Literaturas Hispánicas por la Universidad Federal de Río de Janeiro.

** Profesora de Español del Colegio Palas y del Colegio Estadual João Alfredo y alumna del máster en Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Las lenguas extranjeras modernas (LE) juegan un papel vital al lado de la lengua materna del aprendiz (L1) bajo la actual perspectiva. Comprenderlas en sus diferentes manifestaciones (modalidades escrita u oral; fuentes periodísticas, literarias o de uso cotidiano; discursos informativos, argumentativos, narrativos etc.) y usarlas de acuerdo con la situación significa poseer un instrumento de acceso a las más variadas informaciones y acercarse a otras culturas y grupos sociales. Debido a eso, la LDB propone una visión no hegemónica de la enseñanza de LE. Lo hace no sólo porque admite e incentiva la presencia de más de un idioma extranjero en el currículo, elegido según la realidad de cada comunidad escolar, sino también por aconsejar la observación de las variedades lingüísticas (sociales, regionales, de edad o sexo etc) y de registro de la LE, adecuados a cada situación de uso.

La lengua, según la perspectiva enfocada en los documentos, refleja una manera de ser y estar en el mundo. Las selecciones léxicas, sintácticas, discursivas y de contenido se relacionan íntimamente con sus usuarios y las circunstancias enunciativas en las que se encuentran. Más que simplemente aprender formas y reglas, se espera que la escuela les dé a los alumnos un espacio de reflexión y vivencia, en el que exploren su potencial discursivo y desarrollen su ciudadanía.

En muchas ocasiones, se escucha decir que el español resulta una lengua de fácil aprendizaje para lusohablantes, debido a la proximidad entre este idioma y el portugués. No se trata exclusivamente de una opinión de estudiantes, que lo buscan para facilitarse la vida, sino que forma parte del imaginario de muchos profesores. La comparación entre lenguas, sin embargo, va mucho más allá de las similitudes entre vocabulario o estructuras morfosintácticas. Si consideramos el aspecto sociolingüístico, otros elementos deben observarse —papeles sociales, lugares, épocas, situación comunicativa. La lengua y, por consiguiente, su aprendizaje poseen una complejidad que no permite limitar el estudio o el uso al dominio de un léxico, sea básico o avanzado, de mecanismos de combinación y de conjuntos de normas fonéticas o gramaticales. Sólo el hecho de reconocer esa separación entre el español y el portugués y la variedad dentro de la misma lengua española podría ser ya un elemento que motivara aprendices y docentes a explotarla. Hay, con todo, otras cuestiones a considerar, más concordes con las propuestas ideológicas de los documentos institucionales brasileños.

En primer lugar, la relevancia del español en nuestra formación escolar puede relacionarse a la vecindad de tantos países hispanohablantes, que comercian y promueven intercambios políticos y socioculturales con Brasil. En segundo lugar, como las lenguas son medios de acercamiento al saber humano, no se puede ignorar la significativa contribución de este idioma a la difusión del conocimiento científico. Además de lo que se produce en España y en los países hispanoamericanos, no cabe duda de que se encuentra gran número de obras de diferentes áreas,

originalmente en inglés, ruso, alemán, francés, por nombrar algunos casos, traducidas al español y disponibles en el mercado. Si lo que se desea es preparar a los jóvenes para su actuación plena en la sociedad, interactuando con gentes de las varias naciones y consultando amplias fuentes de saber, la inclusión del español como una de las opciones curriculares de LE queda justificada, principalmente cuando tenemos claro que la comprensión y producción en español no es obvia y automática para un lusohablante.

Diversos son los trayectos que pueden seguir los profesores. Por un lado, se reconoce que el desarrollo de las cuatro destrezas (leer, escribir, oír y hablar) permitiría una inserción más completa del individuo en el mundo académico y laboral. Pero no siempre se hacen necesarias todas ellas para alcanzar los objetivos que uno se propone. Otro aspecto es que, para producir algo, se hace necesario comprenderlo antes. De manera que defendemos la posibilidad, según cada circunstancia, de enfatizar habilidades aisladas, a fin de atender a las metas y realidades de los aprendices. Siguiendo ese razonamiento, argumentamos sobre las ventajas de los estudios de comprensión lectora en español como lengua extranjera (E/LE).

Vivimos en una sociedad cuyo extenso conocimiento se transmite y conserva, principalmente, por medio de documentos escritos. Así pues, la lectura se convierte en destreza vital a la actuación social, sea en el estudio, en el trabajo, en actividades cotidianas o, incluso, en el ocio. La escuela se caracteriza, entre otros aspectos, como el espacio dedicado al aprendizaje y perfeccionamiento del manejo de la escritura y, por extensión, de la lectura. Es natural, por lo tanto, que, paralelamente al desarrollo de las diversas manifestaciones discursivas escritas en L1, se creen oportunidades para darle al alumno un tratamiento equivalente en la LE. El estudiante podrá aprender a trazar objetivos de lectura, según las situaciones en las cuales se encontrará ante la necesidad de acceder a textos escritos en español, y establecer estrategias para mejor alcanzarlos. Asociadas a la labor de desarrollo de estrategias metacognitivas estarán la orientación e incentivo a la investigación y la construcción de la autonomía.

La lectura que enfocamos en este trabajo sigue los parámetros teóricos de la *lectura interactiva* (Kleiman, 1992. Moita Lopes, 1996. Denyer, 1999). Durante la actividad de leer, el flujo de la información tiene doble dirección: ascendente y descendente. O sea, son importantes para el proceso de comprensión tanto las pistas que trae el material escrito como el bagaje del lector. Es además una práctica comunicativa, pues aunque no interaccionen en presencia, el autor escribe para transmitir un mensaje a un receptor (o grupo de receptores) determinado, que lo recibirá y reaccionará ante él. El significado se volverá a construir durante la lectura a través de una negociación que conjugará lo escrito y la experiencia previa del lector.

Para leer plenamente, es importante que el lector aprenda a identificar por qué lee, qué nivel de profundidad de lectura deberá alcanzar para lograr sus metas, qué dificultades tiene y cómo podrá resolverlas más eficazmente. Para ese último aspecto le será útil una serie de estrategias metacognitivas, como la inferencia de significados por el contexto, la selección de lo esencial, la asociación de escritura e imágenes, etc. La tarea del profesor es orientar el proceso de tal manera que el alumno vaya logrando autonomía para leer con éxito, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades.

3. LEYENDO CANCIONES Y LA VIDA

Hasta ahora, hemos pretendido ofrecer un panorama con reflexiones acerca de la situación de la enseñanza de LE en Brasil con la nueva LDB, así como aclarar el espacio que ocuparía la lectura en tal contexto. Esta última parte de nuestra comunicación presenta una experiencia realizada con un grupo de alumnos de secundaria. El punto de partida ha sido la creencia de que, para mejor actuar en la sociedad, el individuo debe tener su identidad fuertemente construida. Ésta será el elemento de referencia en su relación con los miembros de su grupo y en la interacción con comunidades ajenas. La señal de identidad elegida ha sido la lengua, específicamente el registro joven, más próximo a nuestra clientela. Otro aspecto significativo en la definición de la propuesta, por lo tanto, es el hecho de que siempre es más fácil y placentero partir de una realidad cercana durante el proceso de aprendizaje.

Nuestros informantes eran cuarenta alumnos de tercer grado de la secundaria de un colegio privado en un barrio de clase media de la zona norte de Río de Janeiro. Su gran objetivo es prepararse para los exámenes de ingreso a las universidades públicas. El contacto con el español es reciente —la mayoría sólo empezó a estudiarlo en febrero de este año— y está limitado a dos horas semanales. Una vez que el aprendizaje del idioma atiende al deseo de capacitación para el *vestibular*, la destreza trabajada es la lectura.

La tarea propuesta a la clase consistió en darles la letra de la canción *La raja de tu falda*, del grupo Estopa, para que la leyeran en parejas. En un primer momento, se observaron aspectos generales: asunto, origen de la canción, reconocimiento de significado de palabras o estructuras a través de inferencia.

Aunque no forme parte de la metodología de lectura, los estudiantes insistieron en oír la canción. Tras la audición, siempre en parejas, respondieron por escrito una serie de siete cuestiones. La etapa siguiente fue la presentación oral de las conclusiones de cada grupo. El fruto de esa exposición, en lo que se refiere a las preguntas 3 y 7 (ver anexo), fue puesto en la pizarra, en un cuadro-resumen. El foco en estas dos preguntas se justifica porque eran las que trataban de observar

características lingüísticas y de comportamiento del personaje de la canción y permitir su comparación con la realidad de los alumnos. La última parte de la tarea fue la elaboración de conclusiones finales a partir de lo discutido con toda la clase.

Cuando tuvieron que caracterizar al emisor por medio de sus rasgos físicos y de comportamiento, los estudiantes presentaron dificultades para separarlas, no les parecía clara la delimitación entre ambos. Otra gran discusión se desarrolló alrededor de la oposición joven/viejo. Muchas de las características apuntadas: “pertenecer a un grupo musical”, “ir a bares a causa de una mujer”, “perseguir a una mujer y chocarse con el coche como consecuencia”, aunque parecieran de un joven, podrían atribuirse a una persona mayor, dependiendo de su carácter. Lo mismo serviría para el vocabulario y expresiones: “tira p’al coche”, “camelar”, “mosqueao”, “piñazo”, “enchufa que te enchufa”, “tío”. En lo que se refiere a la ropa —*calça apertada; camiseta de concerto* (sic)— todos parecían estar de acuerdo sobre el hecho de que estarían más conformes con un muchacho.

El poco contacto con el español creó algunas dificultades en las tareas relacionadas con la percepción de significados de expresiones y palabras, principalmente los términos de argot. Si por un lado les resultó fácil comprender qué sería “camelar” (para los alumnos, algo como *azarar, ficar*), les costó identificar el vocablo “tío”, en ese contexto, como una forma de tratamiento coloquial entre personas, en general, jóvenes y del mismo grupo. El significado de grado de parentesco fue el primero presentado. Sólo la intervención de la docente, pidiendo que volvieran a la estrofa y comprobaran la coherencia del fragmento, posibilitó que se llegara a *cara* (sic). Otro ejemplo curioso fue la asociación de “enchufa que te enchufa” a un sentido sexual. De hecho, ése es un significado posible en argot, pero no cabía en el fragmento de la canción en el que venía puesto.

La tarea que realmente les encantó fue buscar correlaciones entre términos coloquiales presentes en la canción y su propio vocabulario cotidiano. Como la mayoría de los vocablos permitían equivalentes malsonantes en portugués, al principio la timidez les limitó la participación. No son, de hecho, palabras que formen parte del contrato de respeto en la relación profesor-alumno, pero resultó gratificante para los jóvenes tener un espacio en clase para hablar de cosas de su ambiente cotidiano.

Desgraciadamente, el tiempo dedicado a la propuesta fue demasiado corto —cuarenta minutos. Creemos, sin embargo, que es posible retomarlo para profundizar las cuestiones introducidas por la tarea, ampliándola, incluso, para ejercicios de intertextualidad.

4. ALGUNAS BREVES CONCLUSIONES

El objetivo de la propuesta empírica con alumnos de secundaria era crear una situación en la que les fuera posible reflexionar sobre la construcción del discurso —cómo el emisor hace

elecciones según lo que quiere expresar y quien es. Si eso vale para una canción, valdrá también para ellos mismos. Por lo tanto, esa primera meta se convierte en algo más amplio: una discusión sobre su propia identidad, sus marcas y las relaciones de similitud y diferencia respecto a otras manifestaciones lingüísticas.

Los grupos humanos suelen organizarse y reconocerse, entre otros factores, por medio de sus usos del lenguaje. La relación entre comunidades, muchas veces, genera actitudes de valoración o menosprecio lingüístico. La inclusión en la escuela de muestras lingüísticas variadas permite la discusión sobre relaciones de poder y la posibilidad de mayor acceso a diferentes realidades sociales, favorecido por el dominio de diversos registros. Aunque se trate de simulacros, el contacto con la diversidad puede contribuir para una preparación eficaz para la convivencia social.

Bajo el punto de vista afectivo, elemento importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, poder hablar de sí, ser oído y sentir que su participación y persona son valoradas añade aspectos positivos a la práctica escolar y enriquece las experiencias de todo el grupo. Es también un momento para observar el valor que posee el registro lingüístico de cada individuo, dentro de su propio contexto.

Aunque ésta haya sido una pequeña muestra de cómo se puede trabajar a la vez los aspectos lingüísticos y los sociolingüísticos, específicamente la identidad, creemos que puede servir como un primer eslabón para discusiones de los desafíos propuestos por los PCNs para la enseñanza de LE.

ANEXO:

Lee la canción que acompaña estas preguntas, respóndelas y, después, discútelas con tu clase.

1. Identifica al emisor de las descripciones y narraciones presentes en la canción.
2. El emisor del mensaje se refiere a una chica.
 - a) ¿Qué relación se puede deducir que tiene con ella en relación con lo leído?
 - b) ¿Su relación se podría caracterizar como estable y profunda? Compruébalo con un hecho citado en la canción.
3. El personaje que emite el mensaje es un joven.
 - a) Indica los rasgos físicos y de comportamiento que nos permiten caracterizarlo como tal.
 - b) Identifica las marcas lingüísticas que representan su lenguaje joven.
4. En la sexta estrofa, se puede identificar más de un hablante. Indica quiénes hablan allí y cómo está representada la separación de sus hablas.
5. ¿Cómo el emisor ve a su público, o sea, qué opinión tiene sobre él?
6. ¿Qué consecuencia, explicitada en el texto, trae la obsesión del joven por la muchacha?
7. El lenguaje es una marca de nuestra identidad sociocultural. Has señalado una serie de características que te permitieron identificar al emisor del texto como un joven.
 - a) Investiga una manera más formal de expresar alguna de las expresiones del emisor, en español.
 - b) Compara la manera joven de hablar del emisor a tu forma de expresar sucesos semejantes en tu cotidiano, usando el portugués.

La raja de tu falda

Era una tarde tonta y caliente de esas que te quema el sol la frente era el verano del 97 y yo me moría por verte, mi única idea era [camelarte, era llevarte a cualquier parte, yo ese día tocaba en el bar sin nombre y allí esperaba encontrarte	Y el calor de la gente alma del ambiente los focos deslumbrantes son muy potentes el público delante muy [expectante ¡caliente, caliente!
Me puse un pantaloncito [estrecho la camiseta de los [conciertos, vamos Josele, tira “p’al” coche porque esta noche nos la comemos	De repente se abrió la puerta, mientras yo cogía la guitarra, y me temblaron las piernas al ver de nuevo la raja de tu falda
Y al pasar por tu calle allí estabas tú, esperando en la parada del autobús, comiéndote con gracia aquel chupachup ¡Qué vicio, qué vicio!	Por la raja de tu falda, yo rompí tres cuerdas de esta guitarra (bis)
No sé que me dio por la espalda, cuando vi la raja de tu falda, que un Seat panda se me cruzó y se comió el parachoques de mi Ford Scort	Y ahora ya ha pasado el tiempo parece que fuera ayer desde que desapareciste del concierto yo no te he vuelto a ver ya no recuerdo tus ojos, ni siquiera tu mirada, tan solo puedo acordarme de la raja de tu falda
Por la raja de tu falda yo tuve un piñazo con un seat panda (bis)	Por la raja de tu falda yo me he “obsesionao” y voy de barra en barra por la raja de tu falda
10:40 post meridiam, llegamos tarde para no variar y el tío del garito está “mosqueao” porque aún no hay nada “montao”. Y la gente entra que te entra, y yo enchufa que te enchufa, mi hermano prueba que te [prueba, ¿esto se escucha o no se escucha?	yo tuve un piñazo con un Seat Panda por la raja de tu falda yo tuve un siniestro con un Seat Panda Por la raja de tu falda yo tuve un piñazo con un Seat Panda

Canción del grupo Estopa, (de <http://guitarra.net/acor754.htm>)

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, Benedict. (1989). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1999). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT.

Denyer, Monique. (1999). *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. España: Universidad Antonio de Nebrija.

Kleiman, A. (1992). *Texto e leitor*. São Paulo, Pontes.

Ministério da Educação e do Desporto. (1997). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Minas Gerais : Delegacia do MEC.

Moita Lopes, L.P. (1996). “Um modelo interacional de leitura” *In: Oficina de Lingüística Aplicada — A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

TALLERES

CÓMO TRABAJAR EL VOCABULARIO ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

ANA SEÑOR
ESADE — BARCELONA

Lo primero que tengo que decir, antes de empezar el taller, es que me siento honrada por participar en estas jornadas en São Paulo, y compartir las ponencias con ilustres especialistas sobre el tema, que llevan años trabajando en Brasil y que poseen más experiencia que yo respecto a las dificultades de enseñar español a los lusohablantes y el diseño de tareas y materiales específicos acorde con dicho contexto.

Me gustaría también dar las gracias a Carmen Rojas y a la Consejería de Educación por su invitación a este seminario y de antemano a ustedes por su presencia en mi taller. A mí me avalan mis años de experiencia enseñando español general y específicamente en la enseñanza del español con fines específicos; y en ellos me he basado al preparar este taller, que presenta este esquema general:

Objetivos del taller:

- 1 Enseñar español con fines específicos de forma lúdica y pedagógica.
- 2 Diseñar tareas apropiadas a cada nivel que incluyan las cuatro destrezas.
- 3 Potenciar el desarrollo de las estrategias de aprendizaje de léxico.
- 4 Enfocar las actividades dentro de la enseñanza de español a lusohablantes.

El primer punto del taller, “cómo trabajar el vocabulario español de los negocios”, tiene como objetivo trabajar de forma lúdica y pedagógica en el aula el vocabulario de los negocios.

A lo largo de mis años de docencia, he experimentado que una de las bases del aprendizaje de cara al alumno, es hacerlo de forma lúdica y amena, sin olvidar en ningún momento el profesor los objetivos pedagógicos específicos que todo diseño de material conlleva.

Dentro de este marco se encuentra la primera parte de los ejercicios que voy a mostrar en este taller eminentemente práctico. A lo largo del mismo vamos a trabajar con los otros tres objetivos del taller, es decir, a aprender a diseñar ejercicios lúdicos y a adaptarlos a los niveles que tengamos en clase desde básicos hasta un nivel avanzado y de perfeccionamiento y a enfocarlos desde el contexto de español para lusohablantes.

Uno de los juegos más entrañables y populares de mi adolescencia y no tan de mi adolescencia, es el llamado “STOP” en que los jugadores deben escribir empezando por una letra determinada del alfabeto varios conceptos predeterminados antes por los mismos jugadores. Así, por ejemplo, y ya aplicado a un caso concreto, si deseo repasar el vocabulario de un primer curso de español general de nivel básico puedo poner en varias columnas: partes del cuerpo humano, objetos que pueden aparecer en una casa, objetos que pueden aparecer en el aula, alimentos y bebidas, etc. Se trata de elegir una letra al azar (teniendo en cuenta la conveniencia de suprimir determinadas letras del alfabeto poco usuales: q, x, k, ñ.....) y empezar el juego con todos los alumnos escribiendo lo más rápidamente posible el vocabulario correspondiente a cada una de las columnas. El primero que termina grita: “ya está” (versión adaptada del vocablo inglés que da nombre al juego), y los demás alumnos deben dejar de escribir. Entre todos comentamos y corregimos las palabras escritas por todos los alumnos y decidimos si son válidas o no en caso de duda. Por cada palabra correcta el alumno recibe una puntuación ya asignada antes de empezar el juego (por ejemplo 5 puntos) y por cada palabra incorrecta o mal escrita el alumno deja de recibirlos. El alumno que ha dicho “ya está” recibe un extra de 20 puntos, que puede llegar a restar si se ha equivocado y ha rellenado de forma incorrecta una columna.

Al final, al que se llega de forma consensuada por alumnos y profesores, los alumnos deben sumar los puntos obtenidos y gana aquel que ha conseguido mayor número de ellos.

El alumno repasa de forma divertida el vocabulario aprendido durante el curso y el profesor consigue así su objetivo: repasar el vocabulario e introducir quizá otro concepto nuevo en caso de que algún alumno plantee un nuevo término que no había aparecido en clase anteriormente.

Las muestras siguientes están basadas en variaciones de este “juego” al que yo denomino actividad lúdica del “basta ya”. En el primer caso, presento el esquema vacío para que ustedes puedan utilizarlo ya directamente en clase con sus alumnos.

La diferencia con el anterior de español general, es que he predeterminado los contenidos de cada columna con: verbo, sustantivo, adjetivo, sinónimo, antónimo y expresiones, teniendo en cuenta que la actividad está diseñada para un nivel avanzado de español con fines específicos. En el segundo ejemplo doy una muestra ya semicompleta que es el que vamos a utilizar en este momento para practicar en el taller.

TIPOLOGÍA DE ESQUEMA DE EXPLOTACIÓN DE LÉXICO

VERBO	SUSTANTIVO	ADJETIVO	SINÓNIMOS	ANTÓNIMOS	EXPRESIONES

TIPOLOGÍA DE ESQUEMA DE EXPLOTACIÓN DE LÉXICO

VERBO	SUSTANTIVO	ADJETIVO	SINÓNIMOS	ANTÓNIMOS	EXPRESIONES
invertir	la inversión	invertido *			invertir en el futuro invertir en bolsa invertir x semanas/años
anunciar					
		responsable *			
	el mercado				
exportar					
	el directivo				

Un par de aclaraciones. En este caso, algunas columnas están ya completas con los verbos que a mí como profesora me interesa repasar. El ejercicio es lo suficientemente abierto como para permitir este tipo de “licencias” que son variables en función de los objetivos diseñados por el profesor y según el momento del proceso de aprendizaje en que se halle el alumno. Las palabras con asterisco* permiten una doble (o triple) interpretación y están incluidas aquí como ejemplo para

comentar en clase. El apartado de expresiones da juego para ampliar el vocabulario, y permite aumentar la “riqueza lingüística” de la actividad. Los alumnos deben completar el esquema, que se puede alargar, acortar, simplificar, dificultar, etc. tanto como se quiera. Para los alumnos lusohablantes el ejercicio es muy práctico, pues permite detectar “falsos amigos” rápidamente y posibilita el comentario y la aclaración posterior de dichos términos.

La siguiente muestra de ejercicio tiene el mismo funcionamiento, pero con un objetivo diferente al anterior: recordar y fijar las formas irregulares de algunos verbos y su correspondencia con otros tiempos verbales. Así, por ejemplo, el alumno, al completar el esquema, es consciente de que las irregularidades del presente de indicativo “repercuten directamente” sobre el presente de subjuntivo, y de que las irregularidades del pretérito indefinido lo hacen sobre el imperfecto de subjuntivo.

Es un ejercicio muy útil para los lusohablantes pues, debido a su gran capacidad de comprensión, algunas veces no detectan irregularidades en los verbos y en su conjugación y cometen errores muchas veces por ejemplo de tipo vocálico. El profesor puede decidir qué persona (primera, tercera ...) debe practicar el alumno en función de sus necesidades. Al igual que en el anterior ejercicio, el primer esquema se lo presento a ustedes vacío para que puedan utilizarlo en clase con sus alumnos y el segundo ejemplo lo ilustro con un par de muestras que nos ayudarán a poner en práctica ahora en el taller, y que he seleccionado debido a su dificultad a la hora de ser conjugado.

TIPOLOGÍA DE ESQUEMA DE EXPLOTACIÓN DE LÉXICO

VERBO EN INFINITIVO	PRESENTE DE INDICATIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO	PRETÉRITO INDEFINIDO	IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO	FUTURO

TIPOLOGÍA DE ESQUEMA DE EXPLOTACIÓN DE LÉXICO

VERBO EN INFINITIVO	PRESENTE DE INDICATIVO	PRESENTE DE SUBJUNTIVO	PRETÉRITO INDEFINIDO	IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO	FUTURO
					invertirá
	tiene				

Por último el grupo de ejercicios que voy a presentar consiste en la explotación de un texto del periódico “El PAIS” en su edición digital que ilustra la decisión del grupo italiano FIAT de invertir en Brasil la cantidad de mil millones de dólares hasta el año 2004.

Quiero aprovechar la oportunidad para mencionar que las ediciones impresas de los más importantes diarios en español, tanto de España como de América Latina son una muy buena ayuda, diría yo casi imprescindible, a la hora de preparar nuestro material real para adaptarlo y presentarlo en el aula. Tienen ustedes una muestra completa del texto sin espacios en blanco, y otra muestra del mismo texto con huecos.

Los alumnos (en este caso nosotros mismos) vamos a trabajar en parejas y cada pareja tiene una hoja con huecos A o B. La información omitida no es la misma para los alumnos de la hoja A que para los alumnos de la hoja B. Los alumnos mediante preguntas muy concretas deben completar el texto y el profesor debe estar atento y corregir preguntas tipo: ¿qué número pone en la cuota de mercado? Para favorecer otras del tipo ¿cuál es la cuota de mercado en Brasil? o ¿a cuánto asciende la cuota de mercado en Brasil?, etc.

FIAT invertirá en Brasil mil millones de dólares entre 2001 y 2004

El grupo italiano FIAT tiene previsto invertir mil millones de dólares en Brasil en el periodo 2001-2004, anunció ayer el responsable de automóviles de esta empresa para América Latina, Gianni Coda.

Coda, que asistió junto a Paolo Cantarella, consejero delegado del grupo FIAT, y a Roberto Testore, responsable de la división del automóvil, a un encuentro con periodistas, con motivo de la celebración del 25 aniversario de la llegada de la empresa a Brasil, indicó que “esta cantidad se añade a los cerca de cinco mil millones de dólares que hemos invertido en este cuarto de siglo”.

El mercado brasileño es, a juicio de este directivo, uno de los más importantes de FIAT, ya que además de ocupar el segundo lugar en la empresa, con una cuota de mercado de un 29,3% en Brasil, permite exportar vehículos a todos los países del cono sur.

Lunes 9 de julio de 2001

El País.es-Edición Impresa-economía

A

FIAT invertirá en Brasil dólares entre 2001 y 2004

El grupo italiano FIAT mil millones de dólares en Brasil en el periodo 2001-2004, anunció ayer el responsable de automóviles de esta empresa para América Latina, Gianni

Coda, que asistió junto a Paolo Cantarella, consejero delegado del grupo FIAT, y a Roberto Testore, responsable de, a un encuentro con, con motivo de la celebración del 25 aniversario de....., indicó que “esta cantidad se añade a los cerca de cinco mil millones de dólares que hemos invertido en este cuarto de siglo”

El mercado brasileño es, a juicio de este directivo, uno de los más importantes de FIAT, ya que además de ocupar lugar en la empresa, con una cuota de mercado de en Brasil, permite exportar vehículos a

Lunes 9 de julio de 2001

El País.es-Edición Impresa-economía

B

FIAT invertirá en mil millones de dólares entre 2001 y 2004

El grupo italiano FIAT tiene previsto invertir mil millones de dólares en Brasil en el periodo 2001-2004, anunció el responsable de automóviles de esta empresa para América Latina, Gianni Coda.

Coda, que junto a Paolo Cantarella, consejero delegado del grupo FIAT, y a Roberto Testore, responsable de la división del automóvil, a un encuentro con periodistas, con motivo de la celebración del aniversario de la llegada de la empresa a Brasil, indicó que “esta cantidad se añade a los cerca de millones de dólares que hemos invertido en este cuarto de siglo”

El es, a juicio de este directivo, uno de los más importantes de FIAT, ya que además de ocupar el segundo lugar en la empresa, con una de mercado de un 29,3% en Brasil, permite vehículos a todos los países del cono sur.

Lunes 9 de julio de 2001

El País.es-Edición Impresa-economía

En la última parte del taller, vamos a realizar un ejercicio pensado para niveles avanzados consistente en la comparación de tres artículos sacados de la prensa especializada, para entregar a los alumnos una vez dividida la clase en dos o tres grupos.

A cada grupo de alumnos se les da el mismo artículo para que juntos trabajen las dudas de vocabulario y preparen una presentación sobre dicha información. El profesor, en función del nivel, de la dificultad del texto y de la disponibilidad horaria, decidirá la duración de la primera parte de la actividad. Una vez aclarados los problemas de vocabulario, los alumnos de un mismo grupo deben preparar una presentación del mismo, si es posible en una transparencia para proyectarla en un retroproyector y al mismo tiempo practicar las destrezas necesarias a la hora de hacer una presentación en español.

Los alumnos de los otros dos grupos realizarán la misma actividad con otros dos artículos diferentes, pero relacionados de alguna manera entre sí, bien sea presentando opiniones contrastadas sobre el mismo tema, bien sea presentando otra visión sobre el tema elegido. Es importante que el tema sea elegido en función de los intereses del alumno y también relacionado claro está en este caso con el lenguaje específico. En este caso y para simplificar la actividad con el fin de poder realizar la actividad nosotros mismos, los artículos elegidos son:

Aquí gobiernan todos, reportaje del dominical de *El País* de mayo del 2001 de Juan Arias

Fin del pensamiento único de la edición impresa de *El País* de José Vidal Benito

Ambos artículos tratan sobre el modelo que representa la ciudad de Porto Alegre como ejemplo de éxito de una gestión urbana y participativa que la muestran como modelo creíble de proyecto de progreso global y solidario.

El primero realiza una descripción detallada del funcionamiento del municipio y el otro lo presenta desde un punto de vista más “filosófico”. Ambas visiones se complementan entre ellas y propician una interesante discusión entre los alumnos.

Nota: No he podido incluirlos los artículos por tener un virus guardado en mi archivo del ordenador procedente de Internet y parece ser imposible de erradicar. De todas formas fueron presentados en papel y si alguno de mis “lectores” los necesita puedo enviarlos mediante fotocopia por correo ordinario.

Muchas gracias por su atención y pasamos a las dudas y preguntas que no hayan sido contestadas durante el desarrollo del taller.

LENGUA LITERARIA – LENGUA COMÚN

RAQUEL ROMERO GUILLEMAS
INSTITUTO CERVANTES DE RIO DE JANEIRO

El lenguaje literario, dice Juan de Mairena, tiene como especial virtud despertar el alma dormida, y aunque sea una definición muy bella, repleta de resonancias platónicas, poco ayuda en la controversia que el siglo XX ha dejado en herencia al siglo XXI: la discusión acerca de la diferenciación entre el lenguaje literario y el lenguaje común.

Aún a pesar de que tanto una como otra utilizan lo que podríamos llamar el mismo material lingüístico, el mismo código para ser más científicos, verdad de Perogrullo a la que difícilmente podemos escapar, lo cierto es que tanto una como la otra acaban usando dichos materiales con fines o con intenciones diferentes. Lo que aparentemente parece reducir el problema a una única respuesta (la lengua literaria se diferencia de la lengua común porque persigue fines y tiene intenciones diferentes), ha dado lugar a dos visiones del lenguaje literario completamente divergentes porque algunos han postulado que esa distinción convierte la lengua literaria en una desviación de la lengua, una lengua con adjetivo; mientras que otros han visto en esa divergencia razones suficientes para que una y otra sean consideradas distintas.

Los formalistas rusos o los estudiosos del Círculo de Praga plantearon la hipótesis de que la lengua literaria y la lengua común son una y la misma, lo que las hace distintas es la intencionalidad del emisor; para Roman Jakobson (1921) existe algo que convierte el discurso construido con las palabras que todos usamos comúnmente, con las estructuras gramaticales por todos conocidas, mediante reglas morfológicas válidas para todos los hablantes de una determinada lengua, en un discurso distinto al común; y ese nuevo discurso será denominado poético o literario en función de la intencionalidad estética o no de quien lo escribe o produce. A este discurso, que únicamente dista del discurso común en la intencionalidad (y seguramente en alguna otra cosilla), no se le puede considerar autónomo sino que debe ser visto como una desviación o un uso especial de la lengua en relación a lo que podríamos llamar norma general.

La cualidad de literariedad aplicado a un texto pretende explicar no sólo la especificidad de un determinado uso de la lengua, sino también una serie de elementos constitutivos del discurso cuya combinación determina la naturaleza literaria o no de un determinado texto. Sin embargo, nos interesa explícitamente el planteamiento aglutinante según el cual la lengua literaria es una prolongación, una desviación o una aberración de la lengua común.

Se trata de una amplificación de las teorías aristotélicas según las cuales la lengua literaria se diferencia del lenguaje ordinario mediante adornos y figuras aportadas por la retórica. En alguna

medida Aristóteles tanto como Jakobson coinciden en afirmar que el lenguaje literario es un uso del lenguaje no pragmático, es decir, un ensanchamiento de la lengua cuyo uso reside precisamente en su finalidad no práctica.

En el otro extremo de la balanza están los estudiosos cuya base de análisis es la búsqueda de aquellos elementos que den sentido a una teoría basada en la distinción de la lengua literaria de la lengua común; la hipótesis así planteada parte de una premisa clara: la lengua literaria es distinta de la lengua común porque el fin que persiguen es distinto. Intuida así la distinción entre una y otra, cabe ahora buscar los elementos capaces de ratificarla.

Desde la perspectiva de la lingüística el lenguaje literario ha sido dejado de lado por casi todos los estudiosos, quienes han definido y defendido que el campo de análisis de la lingüística es la lengua, es decir el código que usamos para comunicarnos, y han llevado hasta el extremo este postulado cuando, más que la lengua que usamos, han acabado describiendo el sistema sobre el cual asentamos dicho uso.

Para los lingüistas, pero sobre todo para los sociolingüistas, la lengua común, es decir aquella que usamos para comunicarnos, y cuya existencia es difícil de defender, es distinta de la lengua literaria, una *variedad* cuyo elemento diferenciador respecto de otras se halla, precisamente, en el hecho de que no tiene como finalidad la comunicación.

Como podemos ver, la definición y la distinción entre las distintas variantes se fundamenta en un criterio funcional, y dicho criterio es el que legitima la autonomía de la variante denominada común frente a la variante denominada literaria, al tiempo que describe y descubre lo literario o artístico como si de un sistema distinto se tratase, aún a pesar de compartir el mismo código y la misma aparente mecánica combinatoria o estructural.

Pero veamos con un ejemplo cómo se establecen las diferencias entre una lengua y otra, entre una forma de expresión y otra. Cuando alguien pronuncia la frase

Volverán las oscuras golondrinas,

deberíamos preguntarle qué está haciendo o queriendo hacer:

1. Pretende hacer una valoración negativa de las golondrinas al tiempo que afirma que volverán.
2. Pretende hacer una valoración negativa de las golondrinas al tiempo que vaticina que volverán.
3. Pretende afirmar que un determinado tipo de golondrinas, las oscuras, volverán.
4. Pretende vaticinar que un determinado tipo de golondrinas, las oscuras, volverán.
5. O, simplemente, repite un verso de Bécquer.

Supongamos que lo que está pretendiendo hacer nuestro hablante es repetir el famoso verso de Bécquer, cuando lo hace,

1. Pretende hacer una valoración negativa de las golondrinas al tiempo que afirma que volverán.
2. Pretende hacer una valoración negativa de las golondrinas al tiempo que vaticina que volverán.
3. Pretende afirmar que un determinado tipo de golondrinas, las oscuras, volverán.
4. Pretende vaticinar que un determinado tipo de golondrinas, las oscuras, volverán.

Rotundamente no. Cuando el hablante repite este verso de Bécquer está usando las mismas palabras que en el hipotético caso en que la peculiar combinatoria de su discurso acabara coincidiendo con Bécquer; se trataría, en ese supuesto, de un acto azaroso, involuntario y hasta podríamos decir que afortunado o desafortunado en función del contexto en el que se produjera o de los posibles receptores. Sin embargo, cuando el hablante reproduce las palabras de Bécquer con premeditación y alevosía, cuando cita al poeta romántico, el discurso de Bécquer y el discurso de nuestro hablante pueden no coincidir en intencionalidad, en contexto, en tono, en argumento, pero coinciden en ser, el primero, la repetición consciente y voluntaria del segundo.

Cuando citamos el discurso de otros, en este caso el de Bécquer, no solamente aportamos valores significativos a las palabras, sino que les estamos dando valores añadidos, lo que podríamos llamar en términos económicos, plusvalía. Y esto es así no porque el discurso de un hablante_n sea capaz de modificar el discurso de otro hablante, sino porque la intencionalidad del hablante_n no es la de comunicar aquello que estrictamente se deriva de la decodificación del mensaje; el hablante_n considera que su interlocutor conoce el significado de las palabras, también conoce el origen de las mismas y el valor referencial que poseen (remiten a un poeta, a una época, a una escuela, pueden remitir a un recuerdo común, a una situación determinada, etc); es decir, conoce la plusvalía de su mensaje.

Esta idea que todos entendemos como el producto de una convención o de lo que se ha dado en llamar competencia cultural, incluso competencia literaria, ilustra cómo el discurso literario es un lenguaje distinto del común porque las relaciones que establece entre los elementos que lo constituyen son distintas y parten de la convención que con una naturalidad pasmosa planteó Cervantes en el prólogo de su *Ingenioso Hidalgo*, cuando inició su discurso con dos simples palabras: *Desocupado lector*.

Puestos en el brete de tener que elegir entre una y otra resulta difícil no pensar que ambas tienen su parte de razón: es cierto que el material lingüístico gongorino es idéntico al quevedesco; o que el de Machado no presenta grandes diferencias al compararlo con el que Bécquer utilizó

cincuenta años antes; pero también es cierto que el valor significativo de las palabras de cada uno de ellos excede las barreras del mensaje cuya finalidad es la de dar información.

Desde la perspectiva de la pragmática el análisis de textos literarios parte del hecho de que el lenguaje común nos permite hacer cosas con palabras; y, en el mismo sentido, el lenguaje literario también nos permite hacer cosas, pero de un modo oblicuo, es decir, nos permite realizar simulacros porque

1. lo que nos comunica es distinto de lo que nos comunica el lenguaje ordinario,
2. porque la forma en la que nos lo comunica es también distinta del lenguaje ordinario
3. porque el proceso de comunicación que se establece entre el lector y el emisor es distinto del que se establece en el lenguaje ordinario ¹.

La práctica en el aula de Lengua Extranjera nos dice que lengua y literatura han estado interrelacionadas, bien porque tradicionalmente así han aparecido, bien porque el profesor de lenguas extranjeras así lo ha creído oportuno, o simplemente porque admitimos que la literatura usa el mismo código que la lengua común. Y aunque afirmar que lengua común (Disciplina Lengua) y lengua literaria (Disciplina Literatura) están interrelacionadas no sea lo mismo que aceptar que una deba enseñarse a través de la otra, sí implica aceptar que su relación está jerárquicamente ordenada; lo que supone admitir la preponderancia de una frente a la otra, de donde se sigue que una es *más importante* que la otra, una supone un conocimiento mayor del sistema que la otra, una es, en definitiva, la norma a seguir, otra, el error o la desviación.

Admitir en el contexto del aula que estamos ante dos sistemas lingüísticos diferentes y autónomos, sin que entre ellos se establezca competitividad alguna, implica aceptar que cada uno de dichos sistemas, distinto y autónomo del otro, requiere una forma específica de ser mostrado al alumno, y por consiguiente, presupone un criterio diferenciado que debe regir el proceso de enseñanza aprendizaje de una tanto como de otra.

Estamos haciendo constantes idas y venidas alrededor de una decisión difícil de tomar: la de establecer o no límites, barreras, entre el lenguaje literario y el lenguaje común. Es tarea del docente establecer una línea a seguir, y tomar dicha decisión implica necesariamente tomar partido, arriesgarse y ser coherente.

¹ C. Segre afirma que la literatura en general sufre un fenómeno pragmático según el cual la comunicación tiene carácter diferido: está roto el circuito comunicativo que se establece entre Emisor – Mensaje – Receptor para convertirse en Emisor – Mensaje / Mensaje – Receptor (1969).

DIFICULTADES EN LA PERCEPCIÓN DEL REGISTRO FORMAL E INFORMAL DEL IMPERATIVO ESPAÑOL EN ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL Y ALGUNAS SUGERENCIAS DIDÁCTICAS PARA SU TRATAMIENTO.

GONZALO ABIO
UNIVERSIDAD ESTADUAL DE LONDRINA

INTRODUCCIÓN

Cuando vi el tema para este nuevo Seminario de Dificultades, de inmediato pensé en tratar las dificultades que percibo como profesor de español para que nuestros alumnos brasileños lleguen a manejar con soltura el imperativo en la lengua que enseñamos. Un análisis de esas dificultades, así como algunas de nuestras experiencias didácticas, con las que hemos obtenido resultados satisfactorios en la enseñanza a brasileños adultos, es el tema al cual quiero referirme en esta ocasión.

En esta exposición me refiero al modo imperativo propiamente dicho, el subjuntivo que lo complementa y otras construcciones con valor de consejo, petición, ruego, advertencia, etc. que, aunque no usan este modo, por su función generalmente son presentadas junto con él. En las producciones con estas estructuras, al igual que con el modo imperativo propiamente dicho, es común que existan desvíos que afectan la distinción del registro formal o informal del enunciado.

Al analizar cómo se forma el modo imperativo en español y en portugués brasileño, vemos que no existen grandes diferencias gramaticales. Entonces ¿a qué se deben esas dificultades para una producción correcta lo más cercana posible a la lengua meta y que sea coincidente con el registro necesario en cada momento, ya sea formal o informal?

Si vamos más al fondo de la cuestión, veremos que sí existen diferencias de otro tipo. El español es casi monolítico entre las formas imperativas habladas y escritas; en cambio, en el portugués brasileño no ocurre así (Camorlinga, 2000) pues existe una gran variabilidad en el uso general de la forma indicativa en la lengua hablada (ejemplo: *me liga*), mientras que en la lengua escrita sin diálogo predomina, con muy raras excepciones, la forma subjuntiva, (ejemplo: *ligue para...*) (Scherre et al., 2000).

Así, parece ser que las diferencias de uso entre el portugués brasileño y el español y las interferencias resultantes son las causantes de estos desvíos. El tema en cuestión es uno de los más vivos ejemplos de los problemas en la enseñanza del español a lusohablantes en los que la competencia gramatical no es suficiente para que la comunicación tenga lugar, necesitando ésta estar interconectada a los otros componentes de la competencia comunicativa: la discursiva, la sociolingüística y la estratégica (Larsen-Freeman, 1991; Torrens, 1998). La evolución y

coexistencia en el portugués brasileño de los pronombres personales *tu, você e o senhor, a senhora* y su correspondiente flexión verbal, donde parece haber una cierta indefinición o variabilidad en su uso parece contribuir con estos problemas.

A modo de ejemplo, expongo algunas de las posibles diferencias de uso que nos pudiéramos encontrar.

Si una madre se aleja unos metros de su hijo de poca edad que está aprendiendo a caminar y lo alienta para que dé unos pasitos hasta ella, ¿qué le diría, *Ven, Manuelito* o *Venga, Manuelito*? Muy probablemente el brasileño optaría por la segunda, mientras que un hispanohablante optaría por la primera, pues al ser un familiar suyo lo trataría de forma informal.

Otro ejemplo, en la misma línea de raciocinio: una pareja de novios está en una cena íntima y romántica y él le quiere dar una aceituna de su plato a ella. ¿Qué le diría con voz acaramelada: *Prueba esta aceituna* o *Pruebe esta aceituna*? De nuevo, muy probablemente, el brasileño optaría por la segunda y el hispanohablante por la primera.

Por otra parte, el *futuro simples* del subjuntivo en portugués en las oraciones adverbiales del tipo *Quando você chegar a Brasília, me ligue*, sin duda provoca una interferencia e incluso dificulta la percepción de la existencia del imperativo en español y de la necesidad de una concordancia del registro formal o informal del imperativo en correspondencia con la conjugación del subjuntivo en su traducción de acuerdo al uso actual que sería *Cuando llegues a Brasília, llámame*, mientras que su registro formal sería *Cuando llegue a Brasília, llámeme*.

El empleo de pronombres tan socorridos en las peticiones del portugués tipo *Faça um favor para mim*, no se dan así en español donde la variante correspondiente *Hágame un favor* puede parecer impropia al brasileño.

Tal vez los casos más impactantes desde el punto de vista del brasileño se dan cuando éste entra en contacto sobre todo con la cultura ibérica, donde es común pedir las cosas o favores de una manera aparentemente brusca y descortés, por la predominancia de los registros informales y la ausencia o poco uso de fórmulas suavizadas, yendo directamente al grano: *Uno solo* para pedir un café solo, seguido raramente de un *por favor*. O también puede usar un más impactante *Me pone/póngame uno solo*. Es bueno aclarar que a muchos hispanohablantes de este lado del mundo también les pueden parecer extrañas algunas de esas fórmulas y actitudes a la hora de pedir o exponer algo.

Pero bien, como educadores, ¿cómo podemos ayudar en la construcción de los conocimientos y percepciones necesarias tanto estructurales, como sociolingüísticos y pragmáticos de nuestros alumnos sobre este tema tan importante y complejo? En el proceso dialógico de la clase,

el profesor debe facilitar que el alumno adquiera varias de las percepciones o conocimientos siguientes.

La primera de ellas es una percepción sobre la importancia del tema y de la necesidad de su dominio por parte del alumno. Si mostramos a los alumnos algunas figuras como las que aparecen en la página 47 del manual *Cumbre*. Nivel Elemental, Editorial SGEL, (Sánchez et al., 1995), donde un policía da instrucciones a dos personas, muy probablemente ellos tendrán dudas para afirmar si las instrucciones se dan en lenguaje formal (usted) o informal (tú). ¿Ya se imaginan cuáles pueden ser las consecuencias para una secretaria nueva si trata a algún cliente de tú cuando debería ser de usted, o envía una carta de respuesta a la queja de un cliente usando un tratamiento informal?

Esa percepción puede ser un punto de partida para hacer notar la importancia en el dominio de este tema por parte del alumno adulto, pues la no distinción del registro formal o informal en frases imperativas, o en otras que tengan el valor de petición, consejo, advertencia, etc., puede provocar malentendidos, y traer, incluso, desagradables consecuencias cuando se usen de manera incorrecta en ambientes o situaciones inapropiadas, sobre todo en el ámbito laboral, más hoy en día, con el auge de la comunicación escrita por correo electrónico, donde no es posible ayudarse de la comunicación extralingüística para superar las posibles incomprensiones por desvíos plasmados en el papel.

Es muy recomendable que el profesor, cuando toque el tema del imperativo, sobre todo en las primeras etapas, tenga el cuidado de mostrar en paralelo las frases con los dos registros (formal e informal) para ayudar en la creación de los esquemas necesarios por parte de los alumnos, pues de lo contrario sus explicaciones pueden estar cayendo en el vacío. Muchas veces, por desgracia, se culpa al alumno de su “incapacidad” para entender determinados aspectos, y el profesor no percibe que la didáctica que se usa no es la mejor y puede ser mejorada.

¿EN QUÉ MOMENTO SE DEBE INTRODUCIR EL ESTUDIO DEL IMPERATIVO?

En oposición a las concepciones de antaño de algunos manuales con una visión estructuralista, donde el estudio del imperativo y las frases relacionadas se reservaba para después del estudio del modo subjuntivo, tan lejos como un segundo semestre o segundo libro, apoyo que su presentación debe ser lo más temprana posible, una vez que hayan sido trabajadas las principales irregularidades de los verbos en presente del indicativo (por lo menos la irregularidad “o-> ue” y “e-> ie”), pues este conocimiento será muy útil para, a partir de los verbos conjugados en este tiempo y modo, poder formar correctamente el modo subjuntivo (*hable, hablen*), tan necesario cuando se piensa en el imperativo tanto afirmativo como negativo. A esto hay que añadir la presentación formal del modo imperativo propiamente dicho (*habla, hablad*) y las formas

irregulares (ejemplo: *sal, salid*). Muchos profesores o alumnos, llegados a este punto, pueden exclamar y no sin razón ¡Dios mío, cuánta gramática! Sí, es verdad, pero si, por una parte, me considero como uno de los profesores que abogan por el estímulo al empleo de actividades y ejercicios, con un grado de dirección adecuado a la competencia lingüística de los alumnos, que motiven a la negociación de significados y a la producción de una interlengua en la clase, por otra parte considero que este tema del imperativo es quizás el que más conocimiento formal necesita por parte del alumno brasileño en contexto de enseñanza como lengua extranjera dentro de su propio país. Claro, cabe al profesor y es deber de éste estudiar lo suficiente para proporcionar una explicación gramatical clara y objetiva, con suficientes ejemplos, a ser posible con materiales auténticos, que ayuden a los alumnos a formar y comprobar las hipótesis y activar los esquemas mentales necesarios para la comprensión y producción correcta de sus ideas en la lengua meta.

Como parte integrante del mismo problema, el alumno debe adquirir, mediado por el profesor, una percepción de la multiplicidad y variedad de las formas para expresar estos valores y modos, donde la entonación dada a la petición o al ruego será, al final, el factor principal de percepción del registro en la interacción oral. La complejidad e importancia del tema, en general, requiere que se dediquen varias clases para ser tratado de forma exhaustiva. Los ejercicios estructurales de comprobación y consolidación de conocimientos son importantes para el alumno y para su concepción de aprender, pero quizás el éxito en este proceso de adquisición/aprendizaje radica en la creación de un clima de estímulo y entendimiento adecuado ante las dificultades que sin duda los alumnos van a sentir, así como en la creación y realización de ejercicios y actividades significativas con un nivel de desafío en correspondencia con la competencia de los aprendices, y donde exista una satisfacción general que estimule el proceso de producción de sentidos y la toma como propia de esas reglas de uso. Coincidimos con Jorge Espiga de la Universidad Católica de Pelotas, cuyos trabajos se enfocan en los aspectos fonológicos del aprendizaje de español por parte de los brasileños (1997, 2000), cuando afirma que la eficiencia de este proceso está fuertemente condicionada por la metodología usada, la cual debe ser capaz de “*sistematizar las hipótesis formuladas por los aprendices, diagnosticar y resolver problemas de interferencias*”.

¡Qué fácil se dice esto! Pero, ¿qué debo enseñar y cómo puedo alcanzar resultados positivos en su enseñanza?

Ahora entramos en el aspecto práctico de la didáctica específica de este problema. Primero, cabe al profesor decidir qué temas y cómo puede trabajarlos en las clases, si no dispone de un libro didáctico o currículo donde ya esto esté planificado. El aspecto de cuándo introducirlos ya fue tratado más arriba.

No creo que existan pruebas concretas sobre si, en nuestro contexto específico, es mejor comenzar por la presentación al alumno de las frases que indican consejos, recomendaciones, petición de informaciones (ejemplo: *debe/puede/tiene que + doblar a la derecha*), imperativos suavizados (ejemplo: *¿puede abrir la puerta, por favor?*) o el imperativo propiamente dicho, con los verbos en subjuntivo que lo complementan (ejemplo: *abra/abre la puerta*). La elección de mostrar primero unas u otras formas dependerá de la experiencia del profesor, la estructura del libro didáctico, el currículo u otras decisiones de carácter externo. De cualquier manera, insisto en que la comprensión global e interiorización de los esquemas que rigen este problema mediado por la significatividad y adecuación de las actividades propuestas son las que mayor importancia deben tener, como lo hemos comprobado con el enfoque adoptado para la exposición y práctica de este problema a nuestros alumnos y los resultados que hemos alcanzado. Stevick (1976, p. 44) sugiere que el contenido o profundidad emocional de la experiencia son factores cruciales en la adquisición de la gramática. De esto se desprende que debemos tratar de incorporar en nuestros modelos de textos o materiales aquellas situaciones que sean metafóricas, humorísticas, fantasiosas, absurdas, y tantos otros recursos imaginativos como sea posible. El objetivo es conseguir que estos textos y su lenguaje sean lo más memorables posible. Sin memoria, por supuesto que no puede haber aprendizaje y, de acuerdo con esto, debemos tratar de proporcionar ejemplos cuyo contenido pueda ser memorizado (Gernross y Putcha, 1999 p.3). Hay un viejo dicho que afirma lo siguiente: *Las personas olvidan lo que les dices. Las personas olvidan lo que les hiciste. Pero nunca olvidarán cómo los hiciste sentir.* Y aquí está la respuesta a parte del problema objeto de este trabajo.

La variedad de usos de las frases imperativas y similares nos permite brindar un *input* diversificado y promover una serie de tareas y ejercicios diferentes. Algunos de ellos son: dar instrucciones para llegar a algún lugar (ejemplo: un alumno hace de ciego y los demás le dan instrucciones), realizar alguna secuencia de acciones o tareas de otro tipo como puede ser manipular algún aparato electro-electrónico (*desconecte el aparato antes de abrirlo, después...*) y otras que implican una acción física (*salta seis veces levantando la rodilla izquierda, al mismo tiempo tócate la oreja izquierda con la mano derecha y conjuga en español el verbo poder*), pedir algo (*tráigame el informe de producción del mes pasado*). Incluir la interacción y la negociación de significados en tareas realizadas en grupos o en parejas son de gran importancia cuando son diseñados estos ejercicios. Otros factores como el potencial evocador y la fantasía son aspectos importantes, que pueden ser estimulados con la lectura de cuentos breves y otros textos cortos. Un buen ejemplo lo constituye el cuento “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar o su símil “instrucciones para ponerse una corbata” a partir de los cuales los alumnos pueden crear otras “instrucciones”, nuevas recetas de cocina, etc.

En la actualidad, gracias a Internet no es difícil obtener mapas digitales de las ciudades y barrios que nos interesan no importa cuál sea el país, y con eso se pueden preparar unidades más o menos elaboradas para dar instrucciones de cómo ir a algún lugar. En estas actividades, sin duda que el componente cultural de conocer otras regiones puede añadir un valor a la actividad; pero en otros momentos o situaciones, también puede ser igualmente válido, y tal vez hasta de mayor provecho, pensar en cómo orientarían nuestros alumnos en su propia ciudad a un turista que hable español para que pueda llegar a algún lugar deseado. Otra actividad igualmente válida en este sentido y que nos ha dado excelentes resultados, es cuando los alumnos “crean” con la ayuda de unos pedazos de papel una ciudad a escala, donde eligen y colocan los nombres de las calles, sitúan los establecimientos, etc. y después, por parejas, usan las expresiones aprendidas anteriormente para orientarse unos a los otros para llegar a algún lugar o para, basados en el mapa creado, competir por el lugar que “yo sé y que tú no sabes cuál es”.

Algunos ejemplos de estas técnicas y ejercicios se presentarán en este taller según el tiempo de que dispongamos.

Para cerrar las unidades donde se trata el modo imperativo, nos ha dado muy buenos resultados escuchar y trabajar de forma variada con algunas canciones que lo presentan. Por ejemplo: “Baila, Baila” de Chayanne, “Castígala” de Willy Chirino, “Detalles” de Oscar de León y el bolero “Abrázame así” (Abio, 2001). De esta manera, además de crearse un clima agradable en la clase, se puede estimular el uso del hemisferio derecho del cerebro y facilitar el procesamiento del código lingüístico para personas con otras preferencias de estilos de aprendizaje y canales de procesamiento (Grinder, 1989).

Por último, la percepción de la necesidad de una práctica continua es sumamente importante, donde de ninguna manera puede ser válida esa expresión que a veces escuchamos a profesores y alumnos, del tipo de “eso ya se ha estudiado”. Después de realizadas las actividades y ejercicios sobre el imperativo, la constante llamada de atención sobre las variantes formal e informal se hace necesario, y ese es un procedimiento muy fácil de hacer a lo largo del curso entero. ¿Cómo? Pues usando las propias instrucciones que poseen los ejercicios de los libros didácticos, sobre las cuales se puede preguntar si están escritas en lenguaje formal (Ud.) o informal (tú) y es recomendable practicar, de vez en cuando, haciendo ejercicios de transformación del registro de dichas instrucciones, o del singular al plural, o del imperativo afirmativo al negativo y viceversa. Con estos sencillos procedimientos y la correspondiente activación de los esquemas mentales, nos es posible conseguir que el alumno tenga un dominio necesario sobre este complicado problema.

BIBLIOGRAFÍA

- Abio, G y Barandela, A. M. (2001) “¿Qué hacemos con la música?” *Actas del VIII Seminario de Dificultades para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasilia. Consejería de Educación y Ciencia.
- Camorlinga R. (2000). “Português-vs-espanhol falados”. En: LEFFA, V. J. (compilador). CD-ROM TELA (*Textos em Lingüística Aplicada*). Sección *Linguas Estrangeiras*. Pelotas: Educat, pp. 106-114.
- Espiga, J. (1997). “Problemas de fonología en la adquisición de español por brasileños”. Comunicación en *el SENALE – Seminário Nacional de Linguagem e Ensino*. Pelotas, UCPel, 1997.
- Espiga, J. (2000). “Interferências do Português no aprendizado de Língua Espanhola”. En: LEFFA, V.J.(compilador). CD-ROM TELA (*Textos em Lingüística Aplicada*). Sección *Linguas Estrangeiras* Pelotas: Educat, pp.81-86.
- Gernross, G. y Hebert, P. (1999). *Creative Grammar Practice. Getting learners to use both sides of the brain*. 6ª imp. Pilgrims Longman Resources Books.
- Grinder, M. (1989). *Righting the Educational Conveyor Belt*. Metamorphous Press.
- Larsen-Freeman, D. (1991) “Teaching grammar”. En: Celce-Murcia, M. (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2ª ed., Newbury House.
- Scherre, M. M. P. et al. (1999) “Restrições sintáticas na expressão variável do imperativo no português do Brasil”. En: *Comunicações II Congresso Nacional da ABRALIN e XIV Instituto Lingüístico*, pp. 1259-1270.
- Torrens, Mª J. (1998). “Actividades para la enseñanza de la gramática en niveles superiores”. *Cuadernos Cervantes 17 (IV)*, pp. 44-47.

LA LENGUA DE LOS CHATS. TEORÍA Y PRÁCTICA

ENRIQUE RODRÍGUEZ MARTÍN
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Al hablar de variedades de la lengua y lenguajes específicos se ha de prestar alguna atención a este medio de comunicación debido a las ventajas y desventajas que puede acarrear para el trabajo docente y para la formación de los alumnos. Es evidente que su uso está cada día más extendido, y por esta razón empieza a resultar controvertido en los medios escolares al tener muchos detractores y muchísimos adeptos.

El interés lingüístico de los *chats* radica en que es un medio que origina actos de comunicación peculiares y que ha generado una variante de la lengua conformada por un código de signos, lingüísticos y no lingüísticos, con un funcionamiento igualmente peculiar.

En este trabajo —que en origen es el guión de un taller teórico y práctico sobre los chats— se pretende, en la medida de lo posible, exponer algunas ideas que faciliten el análisis del propio medio en relación con el uso de la lengua y, en menor medida, apuntar las ventajas que su utilización puede aportar a la clase de español como lengua extranjera.

El *chat* es un medio de comunicación que genera mensajes complejos no por difíciles de interpretar o por complicados de componer, sino por atípicos. Podríamos comenzar esta aproximación formulando una primera pregunta: ¿los textos que se generan en los *chats* son textos propios de la expresión oral o de la expresión escrita? Parece evidente que la competencia lingüística que desarrollan los usuarios del *chat* es la expresión escrita ya que el resultado de la codificación de estos mensajes es un texto escrito y para su decodificación el receptor aplica igualmente las estrategias de lectura usadas para las comprensiones escritas. Por otra parte, se puede replicar que los usuarios no se reúnen en el *chat* para escribir sino, paradójicamente, para hablar. Así lo indican significativamente los verbos de los que el medio toma el nombre en inglés —*to chat*— y en portugués —*bater o papo*. Estamos pues ante una producción textual que podríamos calificar de anormal por la palmaria contraposición entre lo oral y lo escrito.

Sin mucho esfuerzo podríamos identificar el siguiente texto como uno de los originados en un *chat*:

<R@ul> esa cerdilla
 <FLESH> yo no soy amo pero vamos si quieres hablar
 <R@ul> esclava
 *** hada ingresa al Canal
 <hada> hola, buenos dias a todos
 <hada> hooooooooooooooooooooo, hayy alguien...
 <hada> Jo, que aburridos que sois todos
 <The Cure> oh!, i miss the kiss of treachery, the shameless kiss of vanity
 <hada> eh? que has dicho
 <The Cure> the soft and black and the velvety
 <FLESH> poz vale, lo que tu digas
 <hada> alguien con una alma caritativa que me diga que narices esta escribiendo este
 <The Cure> and mouth and eyes and heart all bleed
 <F1ayuda> yo creo que esta resfriado
 <hada> a vale, entonces es normal
 <tomy> yo tb encontraba algo extraño
 *** AGATHA ingresa al Canal
 <R@ul> ves sigue
 <The Cure> as bit by bit it starts the need
 <tomy> si, si pobrecito que mal debes estar
 <R@ul> tiene un cuajo que no puede con él
 <The Cure> to just let go my party piece
 <hada> y que lo digas, se le va la pelota y to
 <The Cure> ok,ok, es "disintegration" de the cure
 <R@ul> y sigue flipao jajajajaaj
 <F1ayuda> bueno, por si acaso su madre
 <The Cure> y no, no estoy resfriado
 <AGATHA> LO SIENTO , ME CAI

<R@ul> entonces te dura la taja que cogiste anoche
 <The Cure> y no, no es nada insultante
 *** esclava ingresa al Canal
 *** j. ingresa al Canal
 <F1ayuda> a bueno, mejor
 <The Cure> es la letra de una cancion
 <hada> ya te ha costao
 <esclava> ¿algun amo_
 <hada> hablar en español,
 <The Cure> no, es que es una cancion
 <hada> jajaj raul esa es buena
 <hada> ahh, una cancion, pos que bien
 <The Cure> claro
 <hada> no prefieres cosas de aqui?
 <The Cure> asumo que no conoces ni al grupo ni la cancion
 <hada> no se... los mojinis jajaja
 <hada> pues no
 <The Cure> no?
 <The Cure> ok
 <Omarsito> hola a todas& dos
 <hada> hoooooooooooooooooooooooooooo
 <Omarsito> hola hada
 <Omarsito> que tal
 <hada> pues muy bien, mira bolando rato
 <Omarsito> ---
 _+)(*^%\$#@!!
 <OL' DIRTY BASTARD> THE CURE ESTABA HABLANDO POR TELEFONO Y LEYENDOTE JODER EMIRA QUE ERES PESADO TIO!
 <R@ul> esa hada
 <hada> que pasa con migo
 <Omarsito> que escribes puras mamadas
 *** AGATHA ingresa al Canal
 <R@ul> no pasa
 <R@ul> nada
 <OL' DIRTY BASTARD> OL' DIRTY BASTARD
 <AGATHA> YA ESTOY
 <OL' DIRTY BASTARD> DIME AGATHA? Y BIEN?

Aunque en apariencia es un texto escrito y a pesar de que los participantes no han articulado un sólo fonema durante su producción, se caracteriza como texto oral si atendemos al

procedimiento lógico de su elaboración. Se acerca a la producción de los mensajes orales espontáneos de grupo como prueban indicadores tales como:

- el elevado número de participantes: en el ejemplo aparecen sólo diez, en los *chats* más concurridos es fácil encontrar hasta cuarenta personas en la misma sala,
- la falta de planificación: en la mayoría de los *chats* no hay un tema ni un orden de intervenciones; las salas temáticas más que tales son formas de acomodar la llegada de usuarios,
- el bajo grado de formalización: un texto *chat* no responde a patrones de organización discursiva ni a un modo de elocución escrita concreta,
- la economía de signos: la acción de teclear, la acumulación de intervenciones, empujan a usa el menor número de signos posibles,
- la posibilidad de interacción inmediata entre emisor y receptor: este aspecto es el que define concluyentemente el *chat* como generador de discursos orales,
- la variedad de temas que se tratan: no hay temas compartidos por todos,
- la impredecible secuenciación de las ideas,
- la desordenada mecánica de las intervenciones,
- la actitud relajada de emisores y receptores.

En definitiva, la dinámica que genera el texto del *chat* nos lleva a pensar que estamos en medio de una conversación informal participada por muchas personas al mismo tiempo con la circunstancia de que es una conversación que se desarrolla —afortunadamente— por escrito.

A entender esta variedad textual ayuda el hacer antes una reflexión sobre las peculiaridades que adquieren en los *chats* los distintos elementos intervinientes en el proceso de la comunicación aplicado a una conversación típica.

De igual manera que la radio, el teléfono o los carteles de publicidad son canales que, cada uno a su manera, condicionan el tipo de texto que generan, así el soporte *chat* también condiciona los textos a los que sirve de vehículo. Entre los elementos del esquema de la comunicación de los *chat* cobran particular relevancia el canal y la situación de comunicación porque determina notablemente el papel que desempeña el resto de los elementos.

El canal que da soporte a los actos de comunicación del *chat* está definido por los múltiples ordenadores y la infraestructura informática que facilita técnicamente el contacto entre los emisores y receptores. Este soporte y las múltiples posibilidades que ofrece para la comunicación así como las circunstancias en que se usa condicionan los actos de comunicación que genera.

La propia situación de comunicación está definida en gran medida por el medio. Las dos coordenadas básicas en las que se inserta la situación de cualquier mensaje, esto es, el espacio y el

tiempo, en los *chats* aparecen radicalmente diluidas, pues no hay un lugar geográfico ni un momento temporal definidos de la manera habitual. Si bien cada uno de los participantes está inmerso en un espacio y en un tiempo, éstos no son compartidos sino virtualmente. El espacio es virtual y físicamente contenido en la pantalla del ordenador; el tiempo no puede referirse con relación a las horas. Tras esos espacio y tiempo virtuales pueden estar hipotéticamente cualquier espacio y tiempo reales. Lo característico, por tanto, de la situación de comunicación del chat es que las circunstancias extralingüísticas reales no son compartidas, apenas las circunstancias virtuales inherentes al medio. Otras circunstancias menores concurrentes en las coordenadas espaciales y temporales son aún menos determinantes. Esta peculiaridad de que los participantes en un intercambio de información no compartan el espacio y el tiempo no es privativa del medio *chat*, pero en este medio es más relevante debido a la naturaleza inmediata, directa y multiparticipada del intercambio comunicativo.

La situación de comunicación virtual sólo existe en la pantalla del ordenador que delimita un espacio —la ventana del *chat* propiamente— que es una representación espacial del lugar en el que propio ordenador va pautando y secuenciando temporalmente el desarrollo y la progresión de la conversación.

Los factores extralingüísticos de la situación pueden condicionar a un emisor receptor individualmente pero no a todos y por tanto no al acto en sí. Se está creando una nueva situación de comunicación eventual.

Por lo general, en un *chat* intervienen simultáneamente muchos usuarios que se implican en diferentes grados. Unos son activos participantes que dinamizan la charla interfiriendo con el resto de asistentes, otros intervienen ocasionalmente y, por otra parte, están los que se limitan a asistir visualmente a la conversación de los otros.

La distancia física que separa a los interlocutores y el desconocimiento de cualquier otra información sobre quienes participan hacen que la relación que el *chat* impone a quienes pueden coincidir en una conversación sea de absoluta igualdad. No existe la posibilidad de seleccionar a quien habla ni a quienes se dirigen los que hablan. Aquellos condicionantes que a priori determinan con quién hablar o no tales como la edad, el aspecto físico, el grado de formación, el lugar, el ambiente, etc. dejan de estar mediatizados por la situación en que se produce el mensaje, esto es, su actitud, amparada en la distancia y el anonimato, es de extrema confianza y disponibilidad para tratar cualquier propuesta por inusual y descabellada que parezca.

Tampoco es normal que en un acto de comunicación compartido en el que participe tan gran cantidad de hablantes se desarrollen simultáneamente varios temas sin implicación de unos con otros y que se abandonen los temas sin desarrollarlos con una mínima profundidad o detenimiento.

No hay una organización previa de la información, como en un texto escrito. Ni siquiera hay un asunto central como ocurre hasta en la más simple de las conversaciones orales.

Pero en relación con el tema de este seminario, la lengua y los lenguaje específicos, el análisis del código de los mensajes del *chat* ofrece mayor interés que las cuestiones relativas a la emisión y recepción, a la situación o al canal, si bien todas están interligadas.

¿Es que acaso los *chat* utilizan un código distinto del código de la lengua? ¿Acaso el sistema de signos y las reglas que los regulan son diferentes y exclusivos? La respuesta a ambas preguntas es no. Lo peculiar es el uso combinatorio que de estos signos y reglas hacen los chateros, como se irá esbozando a continuación.

¿Cómo se elaboran los textos del *chat*? ¿Qué texto se obtiene tras un acto de comunicación realizado en el medio *chat*? Los textos del *chat* pueden considerarse integrados en un marco contextual más amplio junto con aquellos otros producidos por las llamadas nuevas tecnologías y en nuevos soportes como los portales de Internet y los teléfonos móviles, por medio de los cuales se generan actos de comunicación que, para ser más efectivos, han de tener muy en cuenta la rapidez en la transmisión y la economía de recursos. Economía extrema en el caso de los mensajes de teléfonos móviles —hasta por razones de coste monetario— y no tanto en los *chat*. Este comportamiento afianzado en la idea de “más rápido cuanto más económico” es compartido por la mayoría de los usuarios. Lo de abreviar no es nuevo, ya se practica en el telegrama. La diferencia es que ahora hay interacción inmediata en tiempo real.

La variedad de lengua de los *chat* comparada con la variedad comúnmente usada no supone una modificación que afecte a los elementos estructurales del sistema, esto es, no crea nuevas categorías de palabras, nuevos tiempos o formas verbales, nuevos géneros o números, nuevas preposiciones, nueva ordenación sintáctica de la oraciones, etc. Lo que hay es una forma particular de uso de la lengua que presenta numerosas variaciones que, aisladamente, se pueden encontrar en los textos de otros marcos contextuales y en otros medios de comunicación, pero que aquí son más usados. Lo que define esta variedad no está, por tanto, en cada uso en particular sino en el hecho de que estas variaciones o desvíos concurren tan frecuentemente en los textos de este medio. Las variaciones se producen más en el plano de los significantes que en el de los significados, más en el plano de la expresión que en el de los contenidos. En los *chats* se manifiestan algunas tendencias actuales de la lengua oral coloquial que no se aprecian en los textos normalizados porque la corrección normativa y formal y los procedimientos de codificación lo desaconsejan.

No obstante, los textos de los *chat* sólo en apariencia están poco formalizados. A pesar de la consideración de textos orales y no planificados, el hecho de que la emisión y recepción de los

mensajes sea por medio de la escritura, obliga a emisores y receptores a una concentración a la hora de escribir para intentar ser conciso y claro y simultáneamente están obligados a hacer otro esfuerzo de decodificación por medio de la lectura.

Por otra parte si comparamos un chat con un texto escrito formalizado y previamente pensado nos parecerá menos estructurado, pero si lo comparamos con una conversación hemos de afirmar que lo dicho en un chat está más estructurado que un simple discurso escrito.

La propia dinámica de la pantalla *scroll* obliga al interviniente a comportarse de esta forma y en esta rasgo del medio pueden buscarse explicaciones a las variantes de lengua que aparecen en los diferentes niveles. Si un usuario quiere tener éxito en sus comunicaciones, está obligado a ser capaz de captar la atención, económico en el uso de los signos, claro en la expresión, mentalmente ágil para la respuesta inmediata y rápido con el teclado.

Tal vez lo que más llama la atención a primera vista en un texto de chat sea la anomalía ortográfica. De hecho ésta es una de las razones esgrimidas por los docentes detractores del *chat* alegando que deforma la ortografía y crea malos hábitos que se enquistan y aparecen en la composición de textos fuera del ambiente *chat*. Aunque la mayoría de las palabras de un *chat* están escritas conforme a la norma, otras se presentan con una ortografía diferente:

- hay palabras ortografiadas anormalmente siguiendo una inclinación foneticista o simplemente para reflejar las tendencias del uso:
ola, alguien ke kiera llamar / pos tia date una ducha fria...../ mi madre me a echao de casa
- el propósito consciente puede ser personalizar la expresión:
oyes tu no konoceras a zahira o lasa? (misery)
- o simplemente por intento de reflejar una pronunciación coloquial y vulgar con un propósito humorístico:
e vorvido
pos yo ...
WENO, SI
pos lo repito
y pa k?
JOE, POS LO SIENTO MUXO JORGE
- existencia de flagrantes faltas de ortografía escritas por desconocimiento:
ei hay algien que aya estao en cullera este año????????????????????????????????

holassssss

hhhhhhhhoooooooooolllaaaaaaaaaaaaaaaaaa!!!!!!!

este chat cada ves es máááááás interesante y entretenido

me voy adioooooooooooooooooos a toooooooooos

Me aburrooo

OLEEEEEEEEE!!!

JOOOOOOOOOOOOOOOOOO

- uso de caracteres mayúsculos para focalizar una palabra en medio de un texto escrito en minúsculas que, en la lengua oral, se le aplicaría alguna inflexión particular:

VIVIR para ser libre o MORIR para dejar de ser esclavo

- uso exclusivo de mayúsculas para resaltar las intervenciones de un interlocutor y facilitar así la lectura al destacarlas entre el resto de los mensajes. Es un procedimiento que desarrolla la función fática del lenguaje:

HOLAS JONA

HOLAAAAA

EOEOEOEOEOEOEO

- uso de mayúsculas para mostrar que se está haciendo equivar el mensaje a una intervención oral emitida a voces. En los chat escribir en mayúsculas significa hablar a gritos:

TOCAYITA HOLA;iiiiiiii

CHUPENLO JILES CULIAOS HIJOS DE PERRA JAJAJAJAJAJAJA

- combinaciones extrañas de letras, números u otros signos para indicar un estado de ánimo, frecuentemente de enfado, sorpresa o estupor ante lo dicho por otros:

fhsjdjhjfhahsfhshafihahdg

- acumulación de los signos de interrogación y de admiración. Este uso se explica por la necesidad de reforzar la expresividad:

ALGUIEN QUIERE UN PRIVADO???????????????? (161)

TOCAYITA YUJUiiiiiiiiiiii? (290)

- uso escueto de los signos de interrogación y exclamación como signos gráficos con significado y no como signos ortográficos para denotar duda, incomprensión, extrañeza, admiración...
- introducción de tipografía en color para reforzar la expresividad
- introducción de fotos y hasta secuencias musicales

- aparición de extranjerismos. Entre este tipo de términos que se mezclan con el castellano destacan los de procedencia inglesa cuyo uso, en muchas ocasiones, ha sido generalizado por la propia Internet:

palchat

Deu

sayonara

- lógicamente, en los chat hispanos también destacan palabras de uso marcadamente local de las variantes del español, bien de uso general, bien de uso más restringido:

PUTA, ME SEGUIS?

CHUPENLO JILES CULIAOS HIJOS DE PERRA JAJAJAJAJAJAJAJA

me aburro chacho

no hay nadie con quien platicar

- junto con términos procedentes de variedades geolectales del español, los chat dejan transparentar las variedades sociolectales de los usuarios, principalmente en aquellos chat en los que los usuarios son jóvenes.

toy torrao

ska ska ska -p

COMO TAS?

tranki tio

jooooo chrono a tomar x culo

hip hop pura caca de vaca

HIP HOP ES UNA MIERDA PINCHA EN UN PALO

- abreviaturas convencionales o no convencionales:

yo tb

llamar a k???

- uso de signos algebraicos en lugar de la palabra que representan:

+ por más

+ o -

- aparición de signos gráficos generados por órdenes internas del propio canal, como los emoticonos del MSN
- la combinación de signos verbales con otros no-verbales, emoticonos, *smileys* y palabras:

:-o me aburro

Al codificarse el chat como un texto oral no hay lugar para la exposición de información amplia, para la argumentación y contraargumentación, para la formulación de tesis, hipótesis y conclusiones. La relación semántica entre los enunciados la asume el propio contexto y esta capacidad del contexto hace que la información se presente muy fragmentada. Para no perder la atención del receptor es preferible ir enviando secuencias escritas aunque estén fragmentadas y no constituyan un enunciado con sentido completo. Una demora en la escritura de un mensaje muy largo —tres o cuatro líneas— puede provocar la impaciencia del receptor e incluso el abandono de la conversación. Mandando fragmentadamente el mensaje se mantiene abierto el canal.

Después de estas breves y escuetas anotaciones sobre la lengua de los chat podríamos preguntarnos si los textos generados en este medio, como el mostrado más arriba, son realmente textos o no lo son, si tienen o no elementos que aseguren la coherencia y cohesión de los mismos.

Es posible que la mayoría de los textos de los chat no puedan ser considerados como tales si los analizamos con los patrones habituales de textos escritos y formalizados. Pero el hecho de que reconozcamos su forma y hasta podamos algunas de sus peculiaridades formales nos indica que si todos tienen algo en común es porque están constituyendo una forma de texto, un tipo de texto.

Existen elementos que con su presencia aportan rasgos formales que configuran el texto escrito como un texto desde el punto de vista de la composición escrita. Así, por ejemplo, podemos considerar el casi continuo entrelazamiento de preguntas y respuestas, los saludos y despedidas de los intervinientes, la intervención del propio sistema anunciando quien entra y quien sale, la aparición del nombre del interlocutor frente a cada intervención, los vocativos, etc.

Por otra parte, la aparente incoherencia del contenido también tiene elementos que conducen a la organización conceptual y discursiva. Cuando se agrupan las intervenciones de aquellos chateros que participan en una misma conversación, encontramos que la secuencia de intervenciones resultante no es tan incoherente. La apariencia de incoherencia es resultado del entrecruzamiento de, digamos, varias conversaciones. Son coherentes las conversaciones en sí mismas. No lo es tanto el texto en su conjunto, que integra varias conversaciones, pues los temas son cambiantes y no se desarrollan ni en profundidad ni por mucho tiempo, como en cualquier conversación. De cualquier modo, el desplazamiento (*scroll*) de la pantalla impide que los participantes tengan una percepción total de la conversación, pues las intervenciones van caducando al mismo ritmo que otras nuevas van apareciendo.

La figura del moderador, cuando la hay, tiene esta función: regular. Los propios participantes van regulando la evolución de las intervenciones procurando evitar ruidos. Se regula la provocación de ruido y la mala educación del que insulta o habla a gritos.

< chono > *HIP HOP ES ERMAFRODITA*

< tenorio > *chronocallateeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeeee stoppppppppp*

< loko > *CHRONOO*

< lunita > *PARAAAAA AAAA CHRONO*

< feanor > *gracias*

< clorofila > *Escriban bien, por favor*

Para concluir, diremos que el chat puede ser un medio controvertido desde el punto de vista de un purista de la lengua. Pero tal vez no contribuya tanto como se dice a la corrupción de la escritura, pues parece lógico pensar que quien participa habitualmente en un chat tiene fuertemente adquiridos los hábitos de escribir y de leer. De otra manera sería un entretenimiento insufrible. Pero de lo que no nos cabe duda es de que es un medio muy sugerente y con muchas posibilidades para la experimentación con la comunicación y con la lengua y, también con algunas aplicaciones en la clase de español como el desarrollo de la agilidad en la conversación, la práctica de la lectura, la interacción inmediata con hablantes, el análisis de los errores en la expresión, en la ortografía y en la redacción. Desarrolla la intuición de significados implicados en las intervenciones casi orales. Y, sobre todo, es una manera de sumergirse en la lengua lúdicamente.

CONFERENCIA

DIDÁCTICA DEL LÉXICO DE ESPECIALIDAD

AGUSTÍN IRUELA
ESPASA-CALPE

LA LENGUA DE ESPECIALIDAD

Se denominan lenguas de especialidad a las numerosas variantes de la lengua que utilizan las personas con ciertos conocimientos sobre una ciencia o actividad determinada. Aunque se denominen “lenguas”, en realidad son variantes de la lengua común con unas peculiaridades que diferencian unas especialidades de otras y caracterizan a éstas frente a la lengua general.

Las materias, las áreas de conocimiento y las profesiones que generan una lengua que de alguna manera es distinta de la lengua común son numerosas: las ciencias exactas, las áreas de humanidades, económicas, jurídicas, las ingenierías, la biología; también actividades profesionales como la fotografía, la carpintería, la construcción, el deporte, el comercio, etc.

La lengua de especialidad, o lenguaje técnico, se caracteriza por los recursos lingüísticos que usan las personas de una determinada área para comunicarse entre sí. Estas personas necesitan precisión en la comunicación, lo que puede convertir los enunciados en ininteligibles para el no especialista. También es de destacar en el léxico de la tecnología la abundancia de vocabulario acuñado en inglés, ya que la investigación en esa lengua lidera la ciencia mundial, hecho que tiene sus implicaciones didácticas como veremos más adelante.

La caracterización lingüística de las lenguas de especialidad respecto a la lengua general se concreta en la terminología y, en algunos casos, en estructuras y frases hechas. El aspecto esencial que distingue las lenguas de especialidad es el léxico. Así, un área de conocimiento establece tantas palabras como conceptos y entidades necesite identificar.

Pero como hemos dicho, las lenguas de especialidad no se caracterizan únicamente por el léxico, sino también por la presencia de rasgos morfosintácticos y estilísticos propios, con fórmulas características, p. ej., en el lenguaje económico: “evolución al alza de...”, o “registrar un recorte de...”, o fórmulas de correspondencia comercial, p. ej. “nos complace comunicarle que...”

Podemos indicar rasgos caracterizadores de algunas lenguas de especialidad. En el lenguaje informático, según Clavería (2001), “el verbo tiene una extraordinaria importancia por cuanto en él se expresa la acción que debe ejercitar el usuario”, como “recuperar”, “imprimir”, “guardar”, “abrir”, “hacer clic”, “modificar”, etc. Otra característica viene dada por el reducido tamaño en pantalla de las ventanas y de los cuadros de diálogo, lo que obliga a condensar el texto e incluso a eliminar preposiciones o artículos, p. ej. “guardar archivo”.

Para Díez de Revenga (2001), son caracterizadores importantes del lenguaje jurídico “sobre todo los arcaísmos y la fraseología”, el uso del futuro de subjuntivo, así como numerosas fórmulas estereotipadas.

En cuando a la lengua de la química, Garriga (2001) destaca el uso de sufijos para designar diferentes componentes: “-ina” para alcaloides, “-ona” para acetonas, “-ol” para alcoholes, “-eno” para hidrocarburos, etc.

Por lo que respecta, en fin, al lenguaje económico, Lavric (2001) destaca que las expresiones cuantitativas son “algo muy característico del lenguaje económico por su frecuencia, distribución y función”, así como por su gran variedad.

PRESENCIA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD EN LA LENGUA COMÚN

Las numerosas variedades de la lengua de tipo geográfico, social o de registro existen y se pueden identificar, aunque sea muy difícil precisar sus límites. Estas variantes no son estancas, sino que se influyen entre sí. Igualmente sucede con los tecnolectos, ya que como variedades de la lengua tienen límites difusos difíciles de delimitar, pero no por eso dejan de ser variantes con una entidad propia.

Otro fenómeno interesante es el trasvase de léxico entre las distintas variedades de la lengua. En el caso de los tecnolectos también sucede algo parecido: se produce un trasvase de léxico entre la lengua general y las lenguas de especialidad, así como un trasvase entre distintas lenguas de especialidad. En efecto, hay palabras y expresiones que se trasvasan del lenguaje de especialidad a la lengua común cuando algunos conceptos se popularizan y pasan a ser de dominio público (Fort, 2001). Así, hay numerosos ejemplos de terminología de medicina, ingeniería, navegación, tauromaquia, etc. que han pasado a la lengua común cambiando de significado: “radiografiar” en el sentido de hacer una descripción exacta, “canalizar” en el sentido de recoger iniciativas y orientarlas, “en picado” en el sentido de empeorar rápidamente, “estar para el arrastre” en el sentido de estar completamente decaído. Como consecuencia, el léxico de las lenguas de especialidad va penetrando en el diccionario general a medida que se va extendiendo su uso en la lengua común.

A menudo tratamos temas especializados en las conversaciones cotidianas cuando éstos están de actualidad, o bien cuando las personas se adentran en especialidades ajenas a la suya por necesidad. Por ejemplo, el léxico informático se ha difundido enormemente, y ha pasado de círculos especializados a ser empleado masivamente a medida que el ordenador se ha ido convirtiendo en una herramienta de trabajo o en un electrodoméstico más de la casa.

La presencia de tecnicismos en la lengua común usada en la comunicación cotidiana entre no especialistas es más intensa de lo que se puede pensar a primera vista. Esto ha sucedido como

resultado del contacto de personas no profesionales con actividades especializadas: cuando un individuo decide hacerse un seguro, cuando tiene que cumplimentar la declaración de renta, al tener un hijo los futuros padres suelen consumir revistas especializadas para informarse, al comprar un ordenador, al contraer una enfermedad, al leer un folleto turístico que describe la arquitectura y la decoración de una catedral, etc. En todos estos ejemplos están en contacto las lenguas de especialidad con la lengua común.

Herrera (2001) indica que el contacto de las personas no especialistas con las lenguas de especialidad se produce como consecuencia de dos fenómenos. El primero es el progresivo acceso de la población a la cultura durante la enseñanza obligatoria. El segundo fenómeno es la intensa presencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana. Los medios de comunicación en general, y la prensa sobre todo, desempeñan un importante papel difusor de terminología específica entre no profesionales, p. ej. cuando salta a la actualidad un avance tecnológico, o bien un accidente de un ingenio mecánico, o una epidemia, etc., y se convierte en centro del interés general. Los medios de comunicación no sólo informan de este hecho, sino que también divulgan sus causas, consecuencias o procesos utilizando terminología especializada. También conviene tener presente que los diarios suelen ofrecer suplementos dedicados a áreas muy específicas, como economía, deportes, motor, salud, informática, etc.

EL LÉXICO DE ESPECIALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE E/LE

Los profesores y los alumnos valoran constantemente la utilidad del léxico que unos enseñan y otros aprenden porque tienen conciencia de que el criterio fundamental de selección es la adaptación a las necesidades y a los intereses de los alumnos. Esto ha hecho descartar casi automáticamente la presencia del léxico de especialidad en cursos de lengua general.

Frente al léxico de las lenguas de especialidad, existe un vocabulario básico compuesto por las palabras que tienen una frecuencia de aparición más alta, es decir, las aproximadamente dos mil palabras que pueden aparecer en textos orales o escritos sobre cualquier tema. El vocabulario básico para entablar una comunicación efectiva aunque rudimentaria se llama "nuclear". Se puede definir como el conjunto de palabras con la frecuencia de aparición más alta, y que suelen tener un significado general. Asimismo, las palabras que pertenecen al léxico nuclear suelen incluir muchos hipónimos (es decir, palabras de significado específico que se incluyen en el significado de otra más genérica), a menudo son polisémicas y tienen pocas restricciones de registro y de combinatoria con otras palabras.

La reflexión sobre qué léxico se debe enseñar en un curso de E/LE debe tener en cuenta el tipo de curso que se imparte. Distinguiremos tres tipos de curso por sus objetivos: cursos para

fines específicos, cursos de lengua general, y enseñanza de otra materia por inmersión lingüística.

En un curso con fines específicos, el léxico a enseñar viene definido por el área académica o la actividad profesional que desempeñan los alumnos. Por tanto, la presencia del léxico de especialidad en estos cursos es evidentemente necesaria. En estos cursos la presencia del vocabulario nuclear también es necesaria, aunque su cantidad depende de los intereses de los alumnos y del tipo de curso en cuanto al currículo y al tiempo disponible.

En la enseñanza de E/LE con fines específicos, el profesor no tiene que enseñar una profesión a profesionales que ya están ejerciéndola, de forma que se asume que en la mayoría de los casos el alumno sabe más de la profesión que el profesor de lengua. Sin embargo, es bueno que éste tenga conocimientos previos del tema, porque le ayudarán en su labor docente a contextualizar las actividades, a resolver dudas de sus alumnos, a comprender los materiales que aporte a la clase y el lenguaje que se genere en el aula a propósito de esas actividades. Desde el punto de vista didáctico, la enseñanza de una lengua con fines específicos no tiene por qué variar respecto a la enseñanza de una lengua general. Sin embargo, el profesor siempre debe estar preparado para adaptarse a las características de cada grupo, ya que en determinados grupos de clase formados por profesionales se crean unas relaciones personales particulares entre los alumnos y un ambiente propio como resultado de sus relaciones dentro de la empresa.

En cuanto a los cursos de lengua general, la selección de palabras se realiza a partir de las necesidades que tiene el alumno para hablar sobre gente, cosas o acontecimientos en el lugar donde vive y sobre asuntos que le interesan. De esta forma, los cursos se centran en la enseñanza del léxico nuclear, lo que provoca que la mayoría de los cursos de lengua general de E/LE publicados recientemente incluyan un número muy reducido de léxico especializado, como indica Contreras (2001).

Como hemos dicho antes, las lenguas de especialidad están presentes en la lengua general y pensamos que deberían tener una presencia proporcional en los cursos de lengua general. Nuestra opinión es que su presencia en un curso de lengua general queda justificada para aproximar al alumno el conocimiento cultural medio que tiene un nativo sobre un área que no es su ámbito profesional. Así pues, abordar áreas de interés de los alumnos implica que también se debe enseñar el léxico de especialidad necesario para tratar un tema con eficiencia comunicativa.

Una tercera forma en que el léxico de especialidad está presente en la enseñanza de E/LE sucede en el contexto de aprendizaje en inmersión escolar, cuando el centro de interés se dirige a la adquisición de un conocimiento y la lengua tiene un uso puramente instrumental. Se realiza

siguiendo asignaturas del currículo escolar, por ejemplo geografía o ciencias naturales, sin enseñanza explícita de la lengua. En los cursos de lengua general se recrea este contexto de uso instrumental de la lengua en conferencias, clases optativas, ciclos culturales, etc. En este contexto de enseñanza, el léxico de especialidad surge por la necesidad de desarrollar la materia que se imparte.

LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO

Los hablantes adultos tienen un conocimiento de decenas de miles de palabras y pueden acceder a ellas en milisegundos para usarlas de forma apropiada. Esto hace pensar que la mente organiza el vocabulario de alguna manera diferente a las listas de palabras con que se suele organizar en el papel. Una didáctica eficaz con el léxico general y con el léxico especializado necesita tener en cuenta los procesos mentales para almacenar y retener las palabras en la mente.

En el proceso de adquisición del léxico podemos identificar tres fases principales: (1) identificación; (2) memorización y; (3) uso receptivo y productivo.

La fase de identificar es, comparativamente, la más fácil. En esta fase, el alumno identifica la forma de la palabra y comprende su significado. El léxico es un área lingüística que se puede adquirir mediante una enseñanza explícita, a diferencia de la morfosintaxis o de la pronunciación, sobre las que hay dudas razonables de que su enseñanza explícita conduzca a la adquisición de una lengua extranjera.

En cuanto a la segunda fase, memorización, es aquella en la que se recuerda la palabra y queda almacenada de alguna forma en la mente. Es más difícil que la fase de identificar, lo que hace que sólo se retenga una parte de las palabras que se comprenden. La retención del léxico se produce como consecuencia de haber recibido una atención intensa y suficiente, es decir, cuando una palabra ha impactado en el alumno por haber aparecido en una circunstancia extraordinaria. Pero las posibilidades de llamar la atención de una forma extraordinaria son limitadas, así que la memorización ordinaria pasa por la revisión periódica del léxico.

En efecto, la aparición de una palabra en sólo una ocasión en un curso implica que hay muy pocas posibilidades de que sea memorizada. La retención del léxico ocurrirá como consecuencia de una práctica cíclica. Cuantas más veces utilice el alumno esa palabra tanto de forma productiva como receptiva, más probabilidades hay de que la recuerde, y a la inversa, cuanto menos la practique, hay más probabilidades de que la olvide. La implicación para la elaboración de materiales para la enseñanza es que la aparición recurrente de las palabras a lo largo de las lecciones favorece la adquisición del léxico. En resumen, no basta con enseñar una palabra una vez, es conveniente que el léxico aparezca recursivamente a lo largo de un curso.

Utilizar el léxico es la fase más difícil, porque significa acceder a la palabra en el momento justo, bajo la presión del tiempo de la comunicación real, usarla con corrección gramatical y adecuación pragmática en el contexto adecuado. El uso del léxico de forma receptiva y productiva es lo que en la tradición se ha llamado “léxico pasivo” y “léxico activo” respectivamente. Sin embargo, parece altamente inexacto la denominación de “pasivo”, ya que el uso receptivo de la lengua implica numerosas estrategias de descodificación: por ejemplo relacionar una palabra con el contexto, hacer inferencias sobre el significado del texto, evaluar que se usa esa palabra con el significado que se conoce, reformular el significado que estaba construyendo si su interpretación era errónea, etc. Se podría decir que la lectura y la comprensión oral eficientes son aquellas que anticipan lo que se va a leer o escuchar, y a medida que se procesa el discurso van confirmando o reformulando las expectativas. El hecho de que se activen algunas de estas estrategias hace pensar que, en las destrezas de comprensión, el léxico no es pasivo, ya que ni la lectura ni la comprensión auditiva lo son.

Volvamos a la fase de memorización del léxico. La información que percibimos del mundo la vamos incorporando a nuestra experiencia de una manera organizada, construyendo los llamados “marcos de conocimiento”. Así, vamos acumulando en nuestra mente las experiencias y los datos que recibimos, de forma que la cantidad de información de los marcos de conocimiento de una persona es diferente al de otra si han tenido experiencias vitales distintas, p. ej., el conocimiento que de un hospital tiene un enfermero, un paciente crónico o el acompañante de un paciente. Asimismo, un mismo marco de conocimiento de una persona se va ampliando y modificando a lo largo de su existencia, como resultado de su experiencia vital.

La psicolingüística propone que el léxico sigue básicamente un almacenamiento como resultado de este proceso mental. Así, la forma más probable de almacenar mentalmente las palabras “flauta”, “oso”, “serpiente”, “trompeta” no es por orden alfabético, tal y como aparecen aquí, sino estableciendo asociaciones por nombres de animales y por instrumentos musicales. Esta facilidad para interrelacionar mentalmente el léxico es lo que ha dado pie a la creación del recurso didáctico de las redes de palabras, del que veremos posteriormente un ejemplo.

En la fase de retención del léxico, las asociaciones mentales son diversas: por redes de significado, por sinonimia, por antonimia, por hiponimia, o por la forma. Este último tipo de relación probablemente sea el que se ha considerado menos. Significa que cuando alguien tiene una palabra “en la punta de la lengua”, no la puede decir completa, pero a menudo recuerda por qué letra o letras comienza o acaba, o bien su estructura, si es corta o muy larga. A menudo relacionamos las palabras por su forma, lo que explica que se puedan asociar mentalmente “juego” y “fuego”, o “primera” y “primavera”.

La adquisición del léxico es gradual, y se establece no sólo en las tres fases mencionadas de identificación, memorización y uso, sino en distintos niveles de conocimiento y de dominio. Aunque se suele simplificar pensando que una palabra se sabe o no se sabe, la habilidad para usarla receptiva y productivamente se adquiere progresivamente. Una cuestión que no se debe obviar es qué hay que aprender de una palabra. La respuesta inmediata a esta pregunta será que indudablemente hay que conocer su significado o significados. Sin embargo, la experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras nos indica que el alumno tiene que adquirir más conocimientos y habilidades. Se considera que conocer una palabra implica: (a) poder pronunciarla y reconocerla en el discurso oral de otros; (b) saber cómo se escribe; (c) saber su posible derivación y composición; (d) saber las reglas que regulan su uso sintáctico; (e) saber con qué palabras se combina y cuáles le suelen acompañar; (f) saber si tiene connotaciones de registro o de estilo, y ante todo; (g) ser capaz de utilizarla con adecuación en el momento en que se necesita.

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO DE ESPECIALIDAD

La enseñanza del léxico de especialidad no tiene por qué diferir de la didáctica general del léxico. Hemos visto cómo las palabras se memorizan estableciendo asociaciones mentales de varias clases. La acción didáctica para la enseñanza del léxico pasa por reforzar estas relaciones.

Uno de los principios generales de la enseñanza del léxico indica que la forma de facilitar al alumno la observación y la práctica de las relaciones sintácticas y las normas de uso del léxico es proponer actividades en que el vocabulario aparezca contextualizado en unidades discursivas suficientemente largas de textos orales y escritos.

Antes hemos comentado que el vocabulario se puede enseñar explícitamente, con la explicación de alguien que conoce su significado, como el profesor, o un compañero en actividades de interacción. También pueden aprenderse explícitamente de forma autónoma, con el uso de un diccionario. Asimismo se pueden aprender palabras nuevas sin una enseñanza explícita deduciendo su significado por el contexto.

Otro principio de la didáctica del léxico indica que es preferible empezar por las palabras que cuestan menos esfuerzo de aprender, las “fáciles”, para que en términos de rentabilidad de esfuerzo y de aprendizaje, éste sea inicialmente acelerado. Una vez que el alumno tiene esa base, puede aprender las palabras consideradas más “difíciles”. Sin embargo la percepción que se tiene del grado de facilidad o de dificultad del léxico es excesivamente subjetivo y difuso.

La noción de palabras fáciles y difíciles es una sensación condicionada por la práctica escolar, en la que se suele empezar por las palabras que designan los objetos del entorno del

alumno y posteriormente se pasa a las palabras abstractas. Por ejemplo, es práctica habitual enseñar el léxico de la casa o de la ropa en el nivel inicial. En estas lecciones por coherencia temática y situacional suelen aparecer palabras como “estantería” o “a rayas” de las que no hay razones para pensar que sean fáciles salvo por el hecho de que son enseñables mediante una ilustración. Por el contrario, el léxico de nociones abstractas suele dar la sensación de resultar comparativamente más difícil por no poder utilizarse en su explicación ni ilustraciones ni mímica. Estas percepciones hacen que en la práctica, no se enseñe el léxico con una progresión real de fácil a difícil.

En nuestra opinión, las palabras más fáciles para grupos de alumnos que comparten una misma lengua son aquellas que son préstamos de otras lenguas o tienen una etimología común, es decir, palabras compartidas que conservan el mismo significado, independientemente de que sean concretas o abstractas, propias de la lengua común o de una lengua de especialidad. De otra manera, si el significado es distinto entre dos lenguas, se trataría de “falsos amigos” que contienen una problemática propia.

En el caso del léxico de especialidad técnico, en general no nos parece que se pueda considerar difícil, ya que gran parte son préstamos y palabras compartidas por muchas lenguas debido en parte a que muchos han sido acuñados en inglés, como hemos indicado antes. Pensamos que se debe potenciar la estrategia de deducir el significado del vocabulario desconocido por semejanza con la lengua materna o con otra lengua conocida. Sobre todo cuando la proximidad entre las lenguas es muy estrecha, aunque anticipando los previsibles errores que cometerán los alumnos inducidos por los “falsos amigos”.


EL PROPÓSITO DE LAS ACTIVIDADES

Según el objetivo de las actividades de aprendizaje, podemos distinguir entre actividades “de vocabulario” y “con vocabulario” (Lahuerta, 1993).

Las actividades “de vocabulario” son aquellas que se proponen dirigir la atención del alumno exclusivamente hacia el léxico en sí, ya sea hacia su identificación y reconocimiento, como hacia su significado, o su morfología, su pronunciación, etc. Estas actividades no tienen un propósito comunicativo, sino capacitador, es decir preparar lingüísticamente al alumno para que realice con éxito una actividad comunicativa posterior. Algunas tipologías de ejercicios “de vocabulario” son: clasificar palabras en categorías, relacionar palabras e imágenes, buscar sinónimos, etc. En este ejercicio del curso “Esespañol 3” (2001b: 105), se propone al alumno que relacione palabras de léxico de especialidad de la ecología con su definición correspondiente:

1a A veces, después de comprar algún producto, tenemos que hacer reclamaciones. Antes de escuchar la conversación entre el dependiente de una tienda de informática y un cliente descontento, asegúrate de que conoces estas palabras. Si tienes algún problema, puedes mirar las soluciones.

➤ impresora	➤ modelo
➤ garantía	➤ mensaje
➤ atascarse	➤ láser
➤ reparación	➤ malentendido










b Aquí tienes algunas intervenciones de la conversación. Primero identifica quién las dice.

	Dependiente	Cliente
1 Pero, ¿cómo es posible que no sepan nada?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2 Lo lamento de verdad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Lo siento, pero lo único que puedo hacer es...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 ¡Esto es una vergüenza!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Voy a ver si lo puedo solucionar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 A ver qué se puede hacer. Ahora mismo me encargo del problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 No se preocupe, ahora lo arreglo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

En cuanto a las actividades “con vocabulario”, tienen como objetivo el uso del léxico con un propósito más general, como una actividad comunicativa centrada en el significado del discurso. Normalmente integran el vocabulario en una actividad más compleja. En este ejercicio (Íbid., p. 80) se integra el léxico de aparatos técnicos con los recursos lingüísticos para describir objetos por su apariencia y sus características. Cuenta además con la ayuda de ilustraciones de apoyo.

9 Lee las siguientes descripciones e intenta completarlas con las expresiones del cuadro. Atención: puedes utilizar una misma expresión en más de un caso.

está compuesto por • una especie de • se usa para • tiene con • sirve para • es una máquina • está hecho de • son de • suele ser de • es • miden • se parece a

-  1 Modem: es como una especie de caja pequeña conectada a la línea telefónica y al ordenador que _____ convertir las señales digitales en señales analógicas.
-  2 Ordenador: _____ o sistema de tratamiento de la información, uno o dos sistemas operativos, que realiza operaciones automáticas para las cuales ha sido programada. _____ un televisor, cuadrado y _____ una gran capacidad de memoria.
-  3 Impresora: es un aparato que _____ imprimir en papel.
-  4 Teléfono móvil: es un medio de comunicación que transmite a distancia el sonido como señal electromagnética y _____ hablar, enviar y recibir mensajes, escuchar música, etc. Los últimos modelos no _____ más de siete centímetros y _____ materiales como el metal y el titanio.
-  5 Teclado: _____ un conjunto ordenado de teclas de números, letras y otros símbolos; en cuanto a su forma, _____ plano.
-  6 Ratón: mecanismo del ordenador que rueda sobre una plantilla y cuyos movimientos son reproducidos en la pantalla. Hay modelos de todas las formas. Se llama ratón porque _____ ese animal en cuanto a tamaño y velocidad.
-  7 Cable: cordón más o menos grueso que _____ uno o varios hilos conductores, _____ plástico y está protegido por una funda aislante. Se utiliza para la electricidad, las comunicaciones telefónicas o telefónicas, _____ blando y flexible.

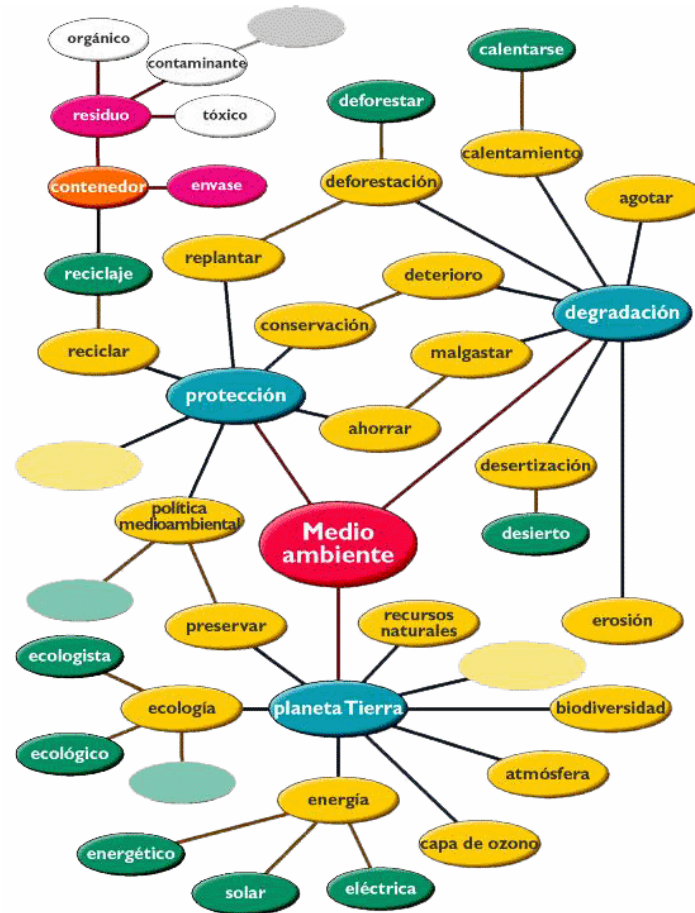
En este otro ejercicio (Íbid., p. 77) de comprensión auditiva se propone una focalización de la atención del alumno en el léxico que escuchará posteriormente. Es decir, la atención al léxico se constituye en una actividad de preaudición.

3 A continuación, tienes una lista de problemas ecológicos y otra de posibles soluciones ecológicas. Relacionalas.

1 Deforestación	a Uso de energías limpias y reciclables.
2 Uso del PVC	b No usar productos con CFC.
3 Energías contaminantes	c Gastar sólo el papel necesario y reciclar.
4 Agujero en la capa de ozono	d Reducir las emisiones de CO ₂ .
5 Calentamiento de la tierra	e Desarrollar programas que potencien la biodiversidad.
6 Contaminación atmosférica	f Usar materiales que se puedan reciclar.
7 Especies en peligro de extinción	g Usar el transporte público y la bicicleta.

Las redes léxicas permiten visualizar asociaciones de palabras en virtud de cualquiera de las relaciones que pueden establecerse entre ellas: campo semántico, hiponimia, sinonimia, derivación o forma. El propósito de estas redes de palabras es ofrecer una disposición visual del léxico que contribuya a reforzar estas relaciones. En esta red de palabras (Esespañol 3, 2001a: 202), los colores destacan visualmente niveles de jerarquía semántica. También se puede observar que las palabras “ahorrar” y “deforestación” mantienen dos relaciones, una de hiponimia y otra de antonimia.

Asimismo es de destacar la inclusión de globos en blanco para invitar a los alumnos a completar la red con las palabras que consideren más oportunas.



PARA CONCLUIR

A modo de recapitulación, indiquemos que en este trabajo hemos visto cómo las lenguas de especialidad son variedades de la lengua general cuya principal elemento caracterizador es el léxico. Estas variedades no sólo son utilizadas por especialistas, sino que están muy presentes en el uso cotidiano de la lengua general.

La enseñanza de lenguas extranjeras debe responder a los intereses de los alumnos, y si bien en los cursos para fines específicos la presencia de las lenguas de especialidad es incuestionable, no sucede así con los cursos de lengua general. Abogamos por una presencia moderada del léxico de especialidad en los cursos de lengua general proporcional a su presencia en la comunicación cotidiana entre no especialistas. No encontramos razones que hagan diferente la didáctica del léxico general del léxico de especialidad, por lo que pensamos que para que ésta sea eficaz debe construirse a partir de los principios generales de adquisición y didáctica del léxico que hemos mencionado.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., 1998, "La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos". *Carabela*, 44, Madrid, SGEL.
- Bargalló, M. et al. (eds.), 2001: *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona. Universitat Rovira i Virgili.
- Coady, J. y T. Huckin (eds.) (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, C.U.P.
- Clavería, G. et al., 2001, "La terminología informática en español", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 91-101.
- Contreras, N. et al., 2001, "Presencia y tratamiento del léxico técnico en los materiales para la enseñanza de E/LE", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 337-348.
- Díez de Revenga, P., 2001, "Innovación y tradición en las lenguas de especialidad: el ejemplo de la lengua jurídica", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 103-112.
- Español 3. Libro del alumno*, 2001a, Madrid, Espasa Calpe.
- Español 3. Libro de ejercicios*, 2001b, Madrid, Espasa Calpe.
- Fort, M. R., 2001, "Terminología específica y su difusión en la lengua común", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 113-124.
- Garriga, C., 2001, "Notas sobre el vocabulario de la química orgánica en español: Liebig y la divulgación de los derivados en -ina", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 169-180.
- Herrera, M., "Las lenguas de especialidad y los medios de comunicación de masas", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 207-219.
- Lahuerta, J. y M. Pujol, 1993: "La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica", en L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa, pp. 117-138.
- Lavric, E., 2001, "Expresiones cuantitativas en el lenguaje económico y en otras lenguas de especialidad", en M. Bargalló et al. (eds.), pp. 221-234.
- McCarthy, M., 1990: *Vocabulary Oxford*. OUP.

