



Apartado de Correos 10083 - 41080 - Sevilla

ACTAS DEL I SIMPOSIO REGIONAL DE LITERATURA CULTA Y POPULAR EN ANDALUCÍA

ACTAS DEL I SIMPOSIO REGIONAL DE ACTUALIZACIÓN CIENTÍFICA Y DIDÁCTICA SOBRE



"LITERATURA CULTA Y POPULAR EN ANDALUCÍA"

SEVILLA, DEL 16 AL 19 DE FEBRERO DE 1995

EL ESPAÑOL HABLADO Y SUS DISTINTAS FORMAS DE ESTUDIO. DE LA INVESTIGACIÓN A LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Luis Cortés Rodríguez

I Quienes escriben sobre estos temas repiten que la educación lingüística en la enseñanza primaria y secundaria debe contribuir al dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que caracterizan los usos comunicativos de las personas: todos constatan la improcedencia de los programas anteriores y coinciden en afirmar que el auge de las disciplinas lingüísticas actuales, en las que está la base de la reforma, nos va a llevar tanto a un planteamiento y organización diferentes de la actividad docente, como a hacer realidad una de las novedades más destacables de la nueva Enseñanza Secundaria: la voluntad de equiparar los textos orales a los escritos en cuanto instrumentos para la enseñanza idiomática.

Sabemos que los programas actuales, organizados en torno a unos contenidos teóricos, no contribuyen a hacer de los alumnos unos *usuarios conscientes* del idioma, basados como están en unas teorías formales que, por definición, prescinden del uso.

En la aplicación de estas formas investigadoras a la consecución de dichos objetivos, casi todos los estudiosos recurren a los tratados más conocidos de pragmática, de etnografía del habla, de sociolingüística; así,

en tanto que afloran los nombres de Hymes, de Searle, de los actos de habla, de Ducrot, de la teoría de la argumentación o de Sperber y Wilson y su teoría de la pertinencia, a muy pocos se les ocurre ver qué aspectos de estas investigaciones han adquirido una cierta madurez en su aplicación al español hablado y, por tanto, qué es lo que se podría enseñar a nuestros alumnos. De manera que, aun reconociendo la importancia de estos estudios en general y al margen de algunos muy concretos en particular, me temo que entre lo que se puede enseñar y los hechos teóricos podría seguir mediando un abismo. Y es que una cosa es la existencia de determinadas líneas de investigación y otra, la madurez que dichas líneas han alcanzado en su aplicación al español hablado.

Nada más urgente que evitar el que esas pretendidas aportaciones pragmáticas queden reducidas a una nueva terminología (*actos locutivos, ilocutivos o actos performativos, implicaturas o inferencias*).

Todos hemos sufrido en nuestra carrera docente las deficiencias de las premuras editoriales: recuerdo que en aquella avalancha de libros de COU que nos llegaban a los seminarios en el decenio de los setenta había, porque así constaba en programa oficial, una serie de temas novedosos con los que se pretendía incorporar direcciones tan recientes como la *gramática del texto o la sociolingüística*. Uno de ellos era el dedicado a las unidades supraoracionales en la composición de textos (sintaxis del párrafo y del texto - la estructura del relato: fuerzas temáticas y actantes, etc.); no sé si en estos últimos años en que yo faltó de la enseñanza media se habrá corregido dicho tema, pero su tratamiento en algunos manuales causaba estupor tanto al profesor como al alumno. Y en esto que estoy diciendo hay algo que nos debe hacer pensar con vistas al futuro: quienes hicieron aquellos programas eran lingüistas tan capacitados como los que más, y por supuesto con la mejor intención del mundo que no era otra que *suscitar en los alumnos el uso reflexivo del lenguaje y capacitarlos en el dominio de la expresión abstracta que es específica del saber científico*.

¿Cuál es, por tanto, nuestra actitud con respecto al papel de todas estas corrientes actuales en la Enseñanza Secundaria?. Conviene insistir, para evitar el desbarajuste e intranquilidad que todo cambio educativo crea en los enseñantes, tal y como ha hecho acertadamente C. Lomas García¹, en que poner el énfasis en los usos comunicativos no debe significar ni la ausencia de actividades gramaticales ni el olvido de las referencias disciplinares en las que nos hemos formado. De lo que se trata en fin es de ampliar nuestra visión de los fenómenos comunicativos con las

¹ C. Lomas García, "La educación lingüística y literaria", *Textos*, 1, 1994, págs. 8-17.

aportaciones de un conjunto de ciencias del lenguaje que intentan dar cuenta del hecho de que el lenguaje es siempre de alguien para alguien, se da en una situación concreta, por lo que su estudio no puede prescindir de los sujetos ni de la situación.

Pero, ¿de qué modo puede estudiarse lo oral en los últimos cursos de dicho nivel de enseñanza?. ¿qué se ha de explicar al alumno si queremos mejorar una docencia que tiene como meta la construcción y desarrollo de un conjunto de normas, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa?. Creo que los tres puntos de asentamiento en lo que se refiere a la lengua oral tienen que ver con lo que podemos denominar:

- a) aspectos normativos: el hablante ante su lengua.
- b) la segmentación y estructuración de los textos orales.
- c) las estrategias discursivas en el lenguaje más formal.

2. He hablado de tres soportes, pero ¿a qué tipos de estudios hemos de acudir para un mayor conocimiento y cómo algunos de éstos se pueden concretar en el aula?. O sea, de las líneas de investigación que se siguen hoy en el estudio del español hablado, ¿cuáles son las que nos pueden llevar a este modelo de saber?

Convencidos como estamos de la gran importancia del empleo del magnetófono en la disciplina lingüística, y ante la idea de esbozar un panorama de los estudios de español hablado², dividimos las distintas formas de aproximación en dos períodos, cuyo límite distintivo vino fijado por el empleo "habitual" de dicho artilugio:

- A) Período precedente o premagnetofónico.
 - A1) Dialectología rural o tradicional.
 - A2) Estudios del habla a partir de obras literarias.
 - A3) Estudios sobre la norma y lenguajes especiales.
- B) Período de madurez o magnetofónico.
 - B1) Dialectología urbana.
 - B2) Sociolingüística.
 - B3) Análisis de los mecanismos sintáctico-pragmáticos del habla espontánea.

Esto no significa que las direcciones apuntadas en el *período precedente sean improductivas en la actualidad, sino que la difusión de algunos de su más significativos estudios es previa al momento fijado arriba; aportaciones tan conocidas como las de Hernando Cuadrado (1988), sobre el*

² L. Cortés, *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Almería, Universidad, 1994.

español coloquial en "El Jarama"³ o A. Llorente (1980), sobre algunos aspectos del español actual⁴, son ejemplos valiosos de los apartados A2 y A3, respectivamente.

Según nuestros tres puntos de asentamiento de lo oral, son dos las direcciones que más nos interesan ahora: una, del período precedente, A3) *Estudios sobre la norma y lenguajes especiales*, que nos servirá para un nuevo planteamiento de los conocimientos tradicionales: fónicos, gramaticales y léxicos; otra, del período de madurez o magnetofónico, B3), el *Análisis de los mecanismos sintáctico-pragmáticos del habla espontánea*, que nos permitirá introducirnos en consideraciones más innovadoras; si bien, en ambos casos y por razón de espacio, tan sólo vamos a tratar de cuestiones básicas.

3. Estudios sobre la norma y lenguajes especiales.

Decíamos que mientras exista la asignatura Lengua española, a nadie se le puede ocurrir pensar en sustituir las referencias gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes lingüísticas; lo que ocurre es que los conocimientos no se pueden orientar a la adquisición de un conjunto de habilidades gramaticales o sintácticas desconectadas del uso, del habla de la calle, ni podemos permitir que sobrepasen su papel de soporte, de ayuda, de medio para vencer el miedo que nace ante la redacción de un escrito o la expresión ante un público desconocido.

Los trabajos que engloba la línea de investigación A3 tienen en común el estar basados en aquello que está en la calle, en lo que se dice, en lo que a nosotros nos llama más la atención. Ciertas columnas de periódicos⁵ nos han de servir como textos intermediarios entre el exterior y el aula.

Tenemos que comenzar a hablar en nuestra clase de *aquello que se oye*; mientras la enseñanza de las cuestiones gramaticales no esté asentada en usos observables por parte del estudiante, de manera que él pueda

³ L. A. Hernando Cuadrado, *El español coloquial en "El Jarama"*, Madrid, Playor, 1988.

⁴ A. Llorente, "Consideraciones sobre el español actual", *ALM*, XVIII, 1980, págs. 5-61.

⁵ Nos referimos a columnas como *El idioma nuestro de cada día*, publicada en *La Estafeta Literaria*, desde 1968 a finales de 1970; *El dardo en la palabra*, de F. Lázaro Carreter; *El disparate o Diálogo de la lengua*, firmadas con los seudónimos de «Crítico» y «El Brocense», respectivamente; *Las palabras por dentro*, escrita por S. Arnáiz, en *El Alcázar* de los años setenta; en 1986, F. Lázaro Carreter comenzó una nueva serie *Calle de Felipe IV. Real Academia*, que se publicó en *ABC*, supl. «ABC literario» de los sábados; en las mismas páginas literarias se hizo firma habitual la de «Tamarón», con una sección titulada *El habla nacional*, cuyo título fue sustituido, a partir de 1986, por el de *El guirigay nacional*, etc.

prolongar los cincuenta minutos de clase al telediario de las tres, a la novela, *Azucena*, de las cuatro, al lenguaje de los políticos o al de su pandilla de los sábados, vamos a seguir enseñando *abstracciones*.

El profesor está obligado a propiciar de la forma más amena posible el interés por el uso de la lengua; ha de buscar así el del alumno por *las cosas que se dicen, que se oyen*, por lo que «está bien dicho» o «está mal dicho», por cómo habla aquel locutor o este artista, qué piensa del término *carrilero* o del verbo *repcionar* en el lenguaje del fútbol, ¿conoce la existencia del *dequeísmo*?, ¿es conveniente o necesaria la incorporación de cierto *anglicismo*?, etc. Y ¿cómo se puede conseguir esto?, nos preguntamos todos.

Al respecto, hago las siguientes consideraciones:

a) Como ya hemos señalado, el artículo periodístico será el único "texto" de presentación y comentario de los conocimientos gramaticales.

b) Partiendo de que en los niveles anteriores a la universidad, la didáctica de la lengua debe proponerse como objetivo fundamental conseguir que los alumnos y las alumnas lleguen a ser unos usuarios conscientes de la lengua, hemos de intentar un programa en que no aparezca todo aquello que implique nociones especialmente difíciles y de una dudosa rentabilidad didáctica.

c) Por ello, reduciremos nuestro proyecto a aquellas cuestiones que por su carácter nos van a llevar a enfrentar al *hablante (el alumno) con su lengua*, aunque a partir de ahí, sin duda, podremos tocar otros temas. Limitándonos a aspectos léxicos y morfosintácticos [a los que habría que añadir un apartado fónico] un programa para la Enseñanza Secundaria se reduciría a temas como, *la continua recreación del lenguaje, el léxico de hoy y su adquisición, el auge de determinados prefijos y sufijos: la lengua juvenil, los anglicismos, el sexismo en el lenguaje; el uso anómalo de determinados términos (prever/preveer), el empleo de los relativos: discordancia entre la lengua escrita y la oral, el dequeísmo, la concordancia, etc.*, todos ellos observables en la lengua de la calle y tratados en clase a través de artículos periodísticos como: *Palabras cercanas y lejanas* (F. Fernán-Gómez), *Sexismo en el léxico* (Rodríguez Adrados), *El socialisteño* (Amando de Miguel), «*Por cuya razón el alcalde cree...*» (El Brocense), *Dequeísmo* (F. Lázaro), etc. etc.

d) Dichas columnas, además de interesar al alumno por lo que sobre el tema de clase se dice en la prensa, señal del interés que suscita fuera de esas cuatro paredes, podrán servir como útil que rompa esa escisión entre las actividades dedicadas al desarrollo de capacidades de uso -lectura, comentario, producción, etc.- y las dedicadas a la adquisición de

conocimientos acerca de nuestra lengua, escisión que viene favorecida por los propios manuales.

e) En el fondo, intentaríamos llevar al aula aquella obligación que, para M. Seco, ha de tener el gramático de decirnos "qué particularidades locales debemos desterrar de nuestro uso para acomodarnos a lo general, en nuestro beneficio" o el "enseñarnos a seleccionar, entre las varias formas que circulan, las que son preferibles por adaptarse mejor al espíritu del idioma", así como "darnos a conocer, o recordarnos, los usos que son normales y corrientes en nuestra lengua y que nosotros, por la razón que sea, no hemos sabido poner en práctica."⁶

Los otros dos ámbitos en los que ha de incidir la educación lingüística: el de la coherencia y cohesión en la creación de nuestros discursos y el de la adecuación del discurso más formal a los componentes del contexto de situación, están dentro de los estudios que nos llevan a nuestra siguiente aproximación.

4. Análisis de los mecanismos sintáctico-pragmáticos del habla espontánea.

En nuestros días, y dentro de esta línea de investigación, hay seis puntos temáticos en la bibliografía del español hablado: 1º) el estudio de las *formas polivalentes* del discurso, *conectores*, *expletivos*, *muletillas*, principalmente las denominadas por algunos, *operadores discursivos*; 2º) obras relacionadas con las unidades de segmentación del corpus hablado: *entrevista*, *intercambio*, *la intervención*, *actos de habla*, *enunciados*, *discurso*, *rasgos prosódicos*, *pausas*, etc.; 3º) análisis de las estrategias verbales en la interacción comunicativa; es el campo más amplio de estudio pues en él cabe hablar tanto del *orden de los elementos en el enunciado y el énfasis*, como de las llamadas *estrategias discursivas o macroestructurales*, *el cambio de modo*, *la ironía*, *los marcadores deícticos*, etc.; 4º) *presentaciones y formas de tratamiento en la interacción verbal*; 5º) los comentarios conversacionales, *comentarios sobre discursos políticos*, *el lenguaje del aula*, etc., y 6º) aquellos trabajos que se ocupan del *estudio evolutivo de los mecanismos sintácticos* a través de la producción, generalmente en los niños, de *estructuras cada día más complejas*; desde el empleo de las construcciones con relativo a la marcación aspectual de los sucesos.

Decíamos que en esta línea de aproximación habríamos de buscar aquellos aspectos empíricos aplicables a los otros dos ámbitos en los que

ha de incidir la educación lingüística: el de la coherencia y cohesión en la creación de nuestros discursos y el de la adecuación del discurso más formal a los componentes contextuales. De ellos, tan sólo nos vamos a referir al primero: el de la coherencia y cohesión en la creación de nuestros discursos.

Poco se puede hacer con alumnos entre 15 y 18 años con respecto a los usos orales espontáneos, salvo facilitar su empleo en determinadas situaciones y observar sus reglas, al contrario de lo que ocurriría en la enseñanza de una segunda lengua, donde esas destrezas no se dominan; sin embargo, como indica González Nieto, "sí es necesario intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificado y organizar actividades orales de los alumnos —debates, exposiciones, controlando su coherencia y unas ciertas exigencias expresivas—. Es, por tanto, en las situaciones planificadas de lo oral y en la escritura donde se debe volcar la actividad pedagógica"⁷; de esta forma es posible que consigamos indirectamente que mejoren los usos orales espontáneos.

El intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificado exige, tal y como nosotros lo entendemos, tanto del uso continuo de grabaciones en clase, como de un sistema de estudio analítico de esas grabaciones, si no queremos reducir todo a pura anécdota de «eso está bien dicho» o «eso está mal». A partir de tal análisis, podremos enseñar al alumno cómo ordenar las ideas, de qué modo se establece la cohesión de los enunciados sucesivos del discurso mediante procedimientos lingüísticos diversos, cómo hemos de emplear los conectores para unir los distintos actos de habla, la posible supresión de muletillas o la consciencia de su valor, etc. etc.: sin olvidar, todos los comentarios que tengan que ver con los otros dos ámbitos en los que ha de incidir la educación lingüística de lo oral.

La grabación y posterior audición de entrevistas formales será, por tanto, una necesidad en la enseñanza de lo oral. Una vez transcritos algunos fragmentos, el estudio de la lengua oral nos debe conducir a hablar de las unidades de segmentación, algo necesario si queremos enseñar a separar los distintos actos de habla en que podemos dividir nuestros propios discursos, enseñanza que ha de preceder a cualquier intento de posible creación de tales discursos.

En clase, el alumno deberá ir adquiriendo una serie de ideas como resultado de ese análisis de lo oral: a) que cuando hablamos estamos emitiendo unas determinadas unidades comunicativas, a las que podríamos denominar *enunciados*, segmentos más o menos amplios de la cadena hablada en la transmisión de los datos de la experiencia, b) que en la

⁶ M. Seco, *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid, 1979. La cita corresponde a *advertencia*, pág. XII.

⁷ L. González Nieto, "Enseñar Lengua en la Educación Secundaria", *Textos*, 1, 1994, págs. 27-42. La cita corresponde a la pág. 36.

contestación a cualquiera de esas preguntas grabadas, podemos encontrar un solo enunciado o más dependiendo de los componentes enunciativos, de los elementos de conexión y de las entonaciones alocutivas, c) que el enunciado, por tanto, será una unidad comunicativa, si bien las distintas estructuras posibles en que puede aparecer nos van a permitir su clasificación en tres tipos: *fragmentarios, oracionales y paragrafícos*, d) que de los distintos tipos, será *el paragrafíco*, compuesto por más de una secuencia oracional y cuya emisión nos plantea problemas a todos, el objetivo esencial de nuestra enseñanza, y e) que la descomposición de dichos enunciados para ver los elementos propios de la lengua oral: *conectores, expletivos, muletillas*, nos va a ayudar a distinguir un enunciado formal de uno informal, uno bien construido de otro mal construido.

Veamos los siguientes ejemplos:

debido a que mi mujer trabaja / yo tengo que comenzar el día llevando a mi hijo a la guardería !!!

entonces / eh / a las nueve de la mañana tengo que estar en la oficina / hasta las dos y media !!!

(H-B-34)

bueno / pues / lo veo muy bien // lo que pasa es que veo que trabajan artificialmente / ¿no? / que no hay medios para que la mujer pueda trabajar // es decir / si eres soltera / tienes facilidades // pero / por ejemplo / ahora tengo una amiga que quiere trabajar en un banco y / como es casada / pues en el banco ya se sabe de antemano que no la aceptan // entonces hay una época en la vida de las mujeres / que es desde que se casan hasta que tienen dos niños o tres / o hasta que ya más o menos se ve que los va a dejar de tener / en que no hay trabajos para ellas !!!

(H-A-25)

En el primer caso, no hay relación semántica alguna entre los enunciados anterior y posterior a *entonces*, no hay, por tanto, *coherencia textual*; estamos ante un elemento, *entonces*, superfluo e innecesario y que el hablante utiliza inconscientemente, lo que nos lleva a considerar ambas secuencias como independientes la una de la otra; en el segundo ejemplo, la función de estas voces que ahora pretendemos estudiar es muy distinta ya que sirven como encadenantes de una serie de secuencias que se van entroncando unas con otras según van surgiendo en la mente del hablante. Los matices *restrictivos, explicativos y conclusivos* que los fragmentos introducidos por dichas formas aportan hacen que podamos

considerar el conjunto globalmente; a esa unidad supraoracional la denominamos *enunciado paragrafíco*.

Aunque los componentes de este tipo de enunciados tienen una menor dependencia, a veces su estructura se asemeja a la oracional: un núcleo obligatorio y unos elementos marginales, con distintos caracteres: restrictivo, explicativo, etc., estructura en la que habría que insistir en nuestros ejercicios de aprendizaje de lo oral, puesto que implica una cierta madurez expresiva. En el caso que nos ocupa, tenemos:

Esquema sintáctico: núcleo + margen + submargen + conclus.

Func. semántica: afirm. + restr. + explicat. + conclus.

Conectores discursivos: *lo que pas. + es decir + entonces*

Otra forma intermedia de conexión entre los enlaces anteriormente citados (restrictivos, explicativos, causales o conclusivos) y la mera yuxtaposición, viene dada por una serie de términos, también previamente lexicalizados y posteriormente gramaticalizados como tales enlaces, del tipo: *además, luego, incluso, aparte, todavía más, en ese sentido*, etc., que sirven para marcar el paso a otra secuencia aditiva de la anterior; introducen expansiones del núcleo, preferentemente, así como de algún elemento marginal:

E.- ¿qué opina del cambio que se ha producido en España?

I.- o sea / hasta ahora yo creo que a lo largo de la historia ninguna dictadura había acabado como ha acabado la nuestra / con un paso sosegado / más o menos tranquilo y más o menos lento también / pero en definitiva un paso hacia la democracia // en este sentido creo que casi estamos dando una lección al mundo entero // además yo creo que hasta la sociedad internacional / o sea / las otras naciones / estaban como esperando / casi como esperábamos nosotros / que aquí hubiera tortas / que hubiese tiros / y resulta que no !!!

(H-A-25)

Las secuencias unidas por este grupo de enlaces forman parte de enunciados cuya estructura es polinuclear; su débil relación sintáctica da como resultado un enunciado paragrafíco constituido por el significado de cada secuencia más los *enlaces narrativos*, dado su estadio intermedio de lexicalización; su uso suele estar condicionado a los momentos en que el hablante intenta relatarnos cualquier historia: aseguran la conexión textual. El conocimiento y la práctica de este tipo de estructuras, de estos elementos de conexión, nos ha de conducir a que al final de la Enseñan-

za Secundaria nuestros alumnos dispongan de otros registros expresivos más complejos que la mera adición de secuencias, especialmente con y:

pues / yo estuve en Asturias // estuve en Asturias // y después nos pasaron a eso [al batallón / allí por Brumete // y luego / de Brumete estuvimos en allá / por Cerro Gordo / con los moros // y después / nos tocó el Ebro y eso / y allí estuve también !!!

(H-C-61)

Esquema sintáctico: núcleo + núcleo + núcleo + núcleo.

Func. semántica: afirm. + afirm. + afirm. + afirm.

Conectores discurs.: y después + y luego + y después

La enseñanza de estas cuestiones no es algo que podamos desmenuzar en unos folios, pero sí pienso que en nuestras clases hemos de ir habituando al alumno a tales temas, si queremos que reflexione sobre la lengua oral más formal y, por tanto, podamos plantear la mejora de las capacidades expresivas.

Todo lo dicho aquí no será posible si el docente no deja un poco de lado el papel de intérprete de libros de texto. En lugar de esto, tiene que ser una especie de coordinador de un grupo de discusión; dicha discusión, sobre lo que se dice en clase y lo que se oye fuera nos ha de ofrecer una forma de enseñanza opuesta a la que fomenta (y premia) el memorismo y en la que la lengua debe estudiarse *en su contexto*.

UNA CANCIÓN DE LA LÍRICA POPULAR ANDALUZA.

ENSAYO DE COMENTARIOS

Pedro M. Piñero Ramírez

La ponencia que presenté al Congreso de la Asociación quedó incompleta en su exposición pública, como ocurre a veces, por falta de tiempo. Pretendí entonces ilustrar con varios ejemplos el comportamiento de la canción lírica de la tradición moderna y sus lazos con la lírica popular antigua, sin perder nunca de vista que se trata de dos épocas y dos escuelas distintas. Quiero ahora ejemplificar en esta publicación una clase de canción, la compuesta por una serie heteroestrófica, muy frecuente, tanto desde el punto de vista formal y compositivo como temático, en la tradición moderna, con lo que completaría, en buena parte, esa exposición inacabada. El texto nos los cantó mi llorado amigo y compañero José M^a Capote, y la dj a conocer, con sólo unas notas mínimas, dentro de su cancionero lírico¹. Ésta es la canción:

¹ "Con agua de toronjil. Del cancionero popular arcense de José M^a Capote", en *Mosaico de varia lección literaria. Homenaje a José M^a Capote Benot*, Sevilla, Departamento de Literatura Española, Universidad de Sevilla, 1992, págs. 21-59 (el texto en págs. 34-35). Su romancero lo publicamos en Pedro M. Piñero y Virtudes Atero, *Romancerillo de Arcos de la Frontera*. Notaciones musicales de Manuel Castillo, Cádiz, Fundación Machado y Diputación de Cádiz, 1986.