

DOCUMENTOS DE WWW

- AGUIRRE, J.M.^a. (1997). "Literatura en Internet. ¿Qué encontramos en la WWW?", *Especulo 6*, http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/lite_www.htm.
- AGUIRRE, J.M.^a. (1997). "La incidencia de las Redes de comunicación en el Sistema literario", *Especulo 7*, <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero7/sistema.htm>.
- CASTRO, X. (1996). "El espanglish en Internet y en la informática", http://ourworld.compuserve.com:80/homepages/Xose_Castro/espang.htm.
- CRUZ, M. (1997). "La World Wide Web en la clase de E/LE", *Especulo 5*, http://WWW.ucm.es/OTROS/especulo/numero5/m_cruz.htm.
- EVAGORA, A. (1997). "¿Pero, quién manda aquí?", <http://www.elpais.es/p/d/temas/wm/pag28.htm>.
- FUENTES, C. (1997). "Internet, el escritor, y el Tercer Mundo", <http://www.elpais.es/p/d/temas/wm/pag.11.htm>.
- GÓMEZ FONT, A. (1997). "Un nuevo lenguaje técnico: el español en la Internet", <http://www.el-castellano.com/alberto.htm#comienzo>.
- GUTIÉRREZ, C. (1997). "De la dialéctica al hipertexto", en <http://cariari.ucr.cr/~claudiog/Dialectica.html>.
- IBÁÑEZ, Á. (1997). "Internet y el correo electrónico en español. Soluciones a los problemas de la transferencia de caracteres internacionales", <http://www.idg.es/iworld/especial/correo.html>.
- MILLÁN, J.A. (1997). "Internet: una red para el español", <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JAMillan/josemill.htm>.
- MORENO, C. (1997). "Literatura, traducción y documentación en el medio hipertextual", *Especulo 7*, http://ucm.es/OTROS/especulo/numero7/c_moreno.htm.
- PAJARES, S. (1997). "Las posibilidades de la narrativa hipertextual", *Especulo 6*, <http://www.ucm.es/OTROS/especulo/numero6/pajare.htm>.
- PEIRÓ, C. (1996). "El fenómeno Internet en España: ayer, hoy y mañana", <http://www.revistaweb.com/ENERO/navegar1/24hores.html>.
- SOLER, J. (1997). "Internet. El español y los cimientos de un cambio global", <http://www.rediris.es/rediris/boletin/39/enfoque4.html>.
- YASSINE, A.S. (1998). "Los retos del mundo árabe", en <http://www.elpais.es/p/d/temas/wm/pag9.htm>.

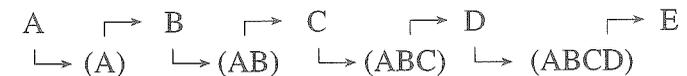
LA LENGUA ORAL, LOS MARCADORES CONECTIVOS Y SU ENSEÑANZA

Luis Cortés Rodríguez
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

1. Introducción

Por motivos psicolingüísticos, el discurso oral espontáneo está estructurado, mayoritariamente, en secuencias cortas de cinco a ocho palabras; en los trabajos sobre este tema se da por supuesto que tal distribución se relaciona con la manera que tienen los hablantes de tratar la información de la que disponen: de toda ella, elegirán, en momentos consecutivos, sólo la parte que puedan codificar al mismo tiempo, y según sea esta cantidad, así será la longitud de la unidad de comunicación empleada; dicha unidad es el resultado de un compromiso entre lo tácito y lo explícito; es, por tanto, una vía comunicativa para acceder a significados e ideas que sólo en parte se dicen y, en otra parte, se callan. Los principios de relevancia, economía y coherencia explican por qué no hay que manifestar expresamente todas las ideas que deben intervenir en su comprensión.

El discurso oral se manifiesta pues como una sucesión progresiva y lineal de secuencias (segmentos de fonación delimitados por pausas) cuya esquematización podría ser la siguiente (Boubnova, 1995: 6):



Las flechas orientadas hacia la derecha representan el proceso irreversible de la codificación oral, así como su percepción. De ello resulta que las secuencias emitidas son la única realidad de lo oral; forman la línea superior del esquema. La flecha marca la interpretación semántica (del locutor y del oyente), en tanto que los paréntesis señalan la integración de la información que ha sido actualizada en el espacio semántico global del discurso. La ligazón formal con la secuencia precedente se representa por una flecha vertical ascendente, que significa el paso a la codificación de la secuencia siguiente.

Estos condicionamientos de orden psico-físico originan una sintaxis oral específica en que la observancia de las reglas de la modalidad escrita sería tan absurda como imposible de llevar a cabo; el hablante al disponer de unas herramientas excepcionales como son los signos paraverbales -tono de voz, intensidad, timbre, pausas-, o los propiamente no verbales -kinésicos-, va a emplear otros mecanismos, otras estrategias que lo llevan a prescindir de recursos justificados y necesarios en el texto escrito¹.

Los rasgos prosódicos facilitan el encadenamiento de secuencias que formalmente son yuxtapuestas, con lo que estructuran esta sucesión lineal. El discurso oral elabora pues una organización que en gran parte va a depender de esa mezcla entre lo dicho y lo inferido, y las inferencias se consiguen a partir de la relación entre lo proferido y el contexto. En el coloquio, los hablantes se ven, se oyen y suelen compartir numerosas suposiciones comunes, por lo que dicho contexto es infinitamente más rico que el de cualquier otro registro más formal; por tanto, una comunicación óptima se podrá conseguir con una gran disminución de diferentes aspectos verbales, entre ellos los marcadores conectivos, ya que las inferencias a partir del contexto complementarán esta carencia; por el contrario, el empleo de la lengua oral en situaciones formales expositivas o argumentativas hace que disminuya el contexto compartido, lo que dificultará la comunicación y precisará, consecuentemente, de un aumento de la parte lingüísticamente codificada; por ejemplo, el empleo de los marcadores conectivos va a hacer que las inferencias puedan hallarse "convencionalmente" condicionadas, es decir propiciadas por ellos, y no sólo, lo que puede resultar empobrecedor para la riqueza y organización discursivas, "conversacionalmente" obtenidas.

La defensa, por tanto, del carácter de mecanismo que tiene la prosodia en la estructura del lenguaje hablado es lícita y necesaria, sobre todo en determinados registros y géneros discursivos; ahora bien, el pensar que las pausas y los contornos terminales hacen superfluo el uso de una buena parte de los marcadores conectivos es confundir lengua oral con conversación. En los géneros que suponen largas intervenciones de un sólo hablante (narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos) dichas formas facilitan el procesamiento macroestructural, rasgo propio del discurso bien organizado, en tanto que su ausencia suele en muchas ocasiones dificultarlo².

¹ Para S. Serrano (1996: 35) dichos signos paraverbales y kinésicos pueden facilitar hasta un sesenta y cinco por ciento de la información.

² Tal y como se ha dicho, la producción del lenguaje puede interpretarse como una forma compleja de actividad en cuya ejecución cabe distinguir tres fases o niveles de procesa-

Ha sido en la enseñanza de las segundas lenguas³ donde se ha visto conveniente el aprendizaje de estos elementos y donde se ha demostrado en más de una ocasión (Olynak, d'Anglejan y Sankoff, 1990; Intaraprawat y Stefensen, 1995; Granger y Tyson, 1996) su importancia para un uso mejor del lenguaje escrito⁴.

Al plantearnos cuestiones tales como de qué manera podemos mejorar la capacidad comunicativa a través de una docencia que considere, en sus aulas, la construcción de textos orales, hemos pensado que el aprendizaje del oportuno y

miento: los procesos iniciales o de **planificación conceptual**, los procesos intermedios o de **codificación lingüística** y los procesos periféricos o de **articulación** (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992: 543). Es el proceso a través del cual estas representaciones prelingüísticas o significados intencionales se transforman en los enunciados gramaticales el que interesa principalmente al lingüista; el objetivo de las explicaciones cognitivas es la producción de enunciados lingüísticos por parte de los hablantes.

³ El libro de Halliday y Hasan (1976) inspiró a lingüistas y docentes algunos trabajos acerca de los procedimientos de cohesión en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

⁴ Se trataba de ver si existía correlación entre enlaces cohesivos y coherencia y si ambos caracteres podían estar unidos al desarrollo de la habilidad de lo escrito. En general, tal correlación no ha sido plenamente establecida. Witte y Faygley (1981: 200) demostraron que la cohesión y la coherencia interactúan a gran nivel, pero un texto cohesionado puede ser mínimamente coherente; para Tierney y Mosenthal (1983: 225), por ejemplo, la cohesión aparecía en todos los textos que estudiaron pero casualmente inconexa a la coherencia. Sin embargo, aunque Neuner (1987) no encontró diferencia en el número de enlaces cohesivos usados en un ensayo bien escrito y en otro mal escrito, si dejó claro que lo importante no era, obviamente, tanto la cantidad cuanto el modo de uso. En este sentido, vino a coincidir con Hartnett (1986: 143), quien, poco antes, había analizado una serie de ensayos hechos por estudiantes de inglés y concluía que si bien en los buenos y malos ensayos se había usado el mismo número de enlaces, el empleo en unos y otros era muy diferente. Esto es algo con lo que todos estamos de acuerdo, pues formas cohesivas como **y**, **entonces**, **después**, **además** equilibran cualquier cuantificación en el número de marcadores entre textos mejor y peor escritos. Field and Yip (1992: 26) señalaron que los aprendices confundían el registro y usaban, a veces, mecanismos muy formales tales como **moreover**, en lugar de los más coloquiales y preferidos en el habla tales como **anyway** o **actually**. Tales usos inapropiados se debían al hecho de que a través de la escuela y universidad poco énfasis se ponía en materia de estilos. Las distinciones entre estilo hablado y escrito no suelen ser estudiadas en profundidad. Granger y Tyson (1996), por ejemplo, llegaron a una serie de conclusiones tales como que los aprendices (cuya lengua materna era el francés, donde se emplean más conectores que en inglés) hicieron un uso muy alto de aquellos conectores que realizan funciones particulares: *que corroboran el argumento* (claro que, naturalmente, de hecho), *que dan ejemplos* (por ejemplo, a saber, etc.) o *añaden puntos al argumento* (es más, además, por otra parte), en tanto que el uso es muy bajo cuando se trataba de *conectores de contraste* (sin embargo, aunque, si bien) y de *desarrollo del argumento* (así, de este modo). En síntesis, que los aprendices usaban más frecuentemente estos conectores que sirven para ejemplificar o enfatizar un punto, que éstos que cambian la dirección de un argumento, o sea que la segunda secuencia contradice a la primera.

variado empleo de algunos marcadores del discurso (conectores, marcadores conectivos y organizadores) será importante si queremos incidir en lo oral formal, objetivo prioritario en la enseñanza de la lengua oral.

2. La enseñanza de la lengua oral

2.1. La enseñanza de la lengua oral en España

La necesidad de enseñar lo oral es hoy una cuestión palmaria. Quienes se han ocupado del *Diseño Curricular Base* (D.C.B.) se decantaron, como no podía ser de otra manera, por una posición integradora en la enseñanza de la lengua; se pasó de una concepción *formal* -prioridad de la competencia lingüística, autonomía de la sintaxis, unidades lingüísticas, etc.- a otra *funcional* -prioridad de la competencia comunicativa, interacción comunicativa, adecuación del uso al contexto, unidades discursivas, etc.-. El estudio gramatical dejará de centrarse en la descripción de las reglas del sistema lingüístico y se ocupará de los usos en situaciones concretas; de esta manera, la reflexión gramatical, afirma Zayas (1987: 6), no va del sistema de la lengua al texto como ilustración de su funcionamiento, sino del texto a la gramática que lo explica, puesto que los hechos lingüísticos sólo pueden estudiarse adecuadamente desde una perspectiva comunicativa, en un marco textual. Tal enfoque no podía prescindir de la lengua oral; es opinión generalizada en nuestros días que ciertas disciplinas lingüísticas actuales volcadas en los estudios de tipo comunicativo: la sociolingüística, la pragmática, la etnografía del habla, nos van a llevar tanto a un planteamiento y organización diferentes de la actividad docente, como a hacer realidad una de las novedades más destacables de las nuevas corrientes educativas: la voluntad de equiparar los textos orales a los escritos en cuanto instrumentos para la docencia idiomática. Aunque la idea es buena, la desorientación es grande al no saberse muy bien la conexión entre tan científica terminología y lo que se ha de enseñar en el aula.

En unos informes no publicados, a los que los autores aluden en un trabajo posterior, Vilá y Vila (1994) observaron, en Cataluña, que si bien en bastantes aulas de Enseñanza Primaria y Secundaria se habían ocupado de actividades (debates, asambleas, lecturas en voz alta, etc.) para que los alumnos pudieran hablar y expresarse, estas prácticas se llevaban a cabo de forma espontánea sin que, en la mayoría de los casos, se ofreciera a los escolares los recursos y procedimientos apropiados para hablar y expresarse mejor y sin que se fomentaran de forma intencional las actitudes necesarias para mejorar las capacidades expresivas en el ámbito de lo individual. Este método insustancial sirve bastante poco para incidir en las habilidades lingüísticas de los escolares, con el consiguiente abandono de una parte del profesorado que se muestra escéptico ante los resultados. Si bien dicho informe se ocupaba de la enseñanza de la lengua oral en Cataluña, no hemos de pensar que en el resto del país la situación haya de ser diferente.

Las nuevas pedagogías de la lengua materna han desacreditado y calificado de retrógrados los aspectos más visibles de lo oral tradicional: la lectura en alta voz, el relato de un cuento o la recitación de textos aprendidos de memoria; a cambio, no se ha hecho mucho; se ha dejado a cada profesor con la responsabilidad de forzar su propia doctrina y su propia pedagogía de lo oral, lo que irremediabilmente lleva a un buen número de ellos, ante las abstracciones y ambigüedades de los nuevos planes de estudios, a seguir enseñando lo que enseñaban anteriormente, para bien o para mal.

La misma idea de Perrenoud (1988) para la Suiza Románica, cuando decía que lo oral era el pariente pobre de la renovación de la enseñanza del francés, se podría repetir en la enseñanza del español como lengua materna. Esto resulta más grave si tenemos en cuenta el carácter ubicador de la lengua oral. El comportamiento verbal revela muy frecuentemente nuestra condición social; desde este punto de vista, es cierta la afirmación de Granai (1949: 32) cuando declara que según sea el gesto protocolario así será la situación social que se le reconozca a la persona en el espacio social, es decir, según sea el saludo, así será la distancia que se ponga entre quien saluda y aquél a quien se saluda.

2.2. La lengua oral y los niveles de organización

Tanto si el hablante cuenta (narración, relato conversacional, etc.), como si expone (discurso teórico, discurso interactivo, etc.), cualquier enunciado podrá componerse de distintas secuencias cuyo engarce se llevará a cabo con diferentes medios, que variarán según la tipología discursiva y, por supuesto, según el nivel sociocultural de la persona⁵. Ahora bien, cualquiera que sea esta tipología, el discurso oral ha de entenderse como una configuración de varios niveles de organización combinados constantemente. Dos de estos niveles son básicos. Uno (A) asegura la **articulación discursiva** de las distintas secuencias que forman los enunciados y permite afirmar que un texto, que responde a la pregunta ¿qué hora es?:

Las cinco // aunque yo creo que va algo retrasado /eh //al menos eso me parece ///

no es una serie fortuita de secuencias; el segundo nivel (B) se refiere a la **organización pragmática**, en la que, a su vez, habrá que distinguir tres planos: la organización semántico-referencial del discurso (B1); la organización enunciativa

⁵ Th. Kotschi, (1996:189) distingue los siguientes grupos de indicios de segmentación: *pausas*, *fenómenos prosódicos* (fenómenos de dilación y variación entonacional); *características morfosintácticas* (repetición de palabras y paralelismo sintáctico) y *elementos verbales* (señales de articulación y conectores).

va -focalización, polifonía, modalización- (B2) y organización ilocutiva -finalidades e intenciones- (B3).

Es en el nivel de la articulación discursiva, y más concretamente en el plano que se preocupa por **la estructura de la composición en los textos (A2)**⁶, donde nosotros hemos de incidir pedagógicamente si queremos reflexionar acerca de algo de lo que somos conscientes: por qué hay personas que dominan los mecanismos cohesivos:

C.-Los que nos están viendo/ el señor Frutos/ el moderador/ *que no* busquen en la referencia de prensa del 15 de septiembre ni una sólo referencia a esto porque no estaba/ *que no* pregunten al Consejo Económico y Social si esto se negoció con el Consejo Económico y Social/ porque no se negoció/ *que no* vayan al Registro de las Cortes a encontrarlo porque no se mandó / *que no* le pregunten a los sindicatos y a los empresarios por/ si esto se negoció con ellos/ porque no se negoció// *y ahora* yo sí que le pregunto/ ¿por que nada más y nada menos que el Programa de Empleo del Reino de España/ ni siquiera fue en la referencia oficial del Consejo de Ministros del 15 de septiembre/ [¿Por qué?/ ¿Qué hay aquí que tanto les preocupa?]

por qué otras no

pues / yo estuve en Asturias // estuve en Asturias // *y después* nos pasaron a eso /al batallón / allá 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 ///

y por qué, en ocasiones, su uso nos puede resultar insufrible:

entonces/ no sé si porque soy tan abierta o así / dicen / usted es de Asturias// *entonces* /yo no /soy de León// *entonces*/ yo siempre estaba así hablando mucho / y unos extranjeros / *entonces* / me preguntaban si era de Sevilla// *entonces*/ dije yo ...

2.3. La enseñanza y los marcadores del discurso

Y en esta ubicación a la que sometemos a los hablantes, además de posibles cuestiones de normas o de riqueza léxica, tiene un papel importante el empleo que

⁶ Véase en este punto Adam y Revaz (1996:11).

se haga del metadiscurso; tal metadiscurso -término acuñado por Harris (1970)- abarca categorías tan diferentes y variadas que van desde los *marcadores de estructuración de la conversación* a los *marcadores de relación de los constituyentes textuales*; los primeros son aquellos orientados al interlocutor, al tema o al emisor; los segundos abarcarán los distintos tipos de marcadores de conexión entre las secuencias; su uso, y por tanto su enseñanza, es importante si queremos facilitar el procesamiento macroestructural al interlocutor, lo que es una manera de crear discursos más organizados y más ricos. Es verdad que dichos marcadores no cumplen funciones referenciales, pero su papel es el de situar pragmáticamente la expresión o secuencia de la que formen parte; son, por consiguiente, una clase de expresiones indicadoras de cómo el hablante señala el mensaje básico que sigue en relación al discurso anterior; tal vínculo puede ser de reformulación -*con otras palabras, es decir, o sea*-, de rectificación -*más bien, mejor dicho*-, de digresión -*a este respecto*-, de inversión inferencial -*precisamente por eso*-, de resultado -*así que*-, de conclusión -*así que, en consecuencia, entonces*-, de ordenación textual: *en primer lugar, finalmente, de una parte... de otra...* etc.

Pensamos que el aprendizaje del oportuno y variado empleo de estos marcadores conectivos (conectores, marcadores del discurso y organizadores) será esencial si queremos incidir en la enseñanza de ese tipo de discurso que genéricamente vamos a denominar como **lo oral formal**, y que será objetivo prioritario en la docencia de la lengua hablada. La idea, al menos por ahora, no parece sino un viaje a ninguna parte, aunque todos entendemos que la competencia comunicativa no es algo meramente práctico, que se adquiera de manera subterránea, alejada de toda consciencia y reflexión. Aprender a expresarse en contextos formales⁷ es también aprender a reflexionar sobre lo que pasa cuando estamos en tales situaciones.

⁷ Es frecuente el error de oponer lengua coloquial vs. lengua escrita, error que procede de otro no menos extendido: el que nos lleva a confundir lengua oral/hablada con lengua coloquial, como si toda la lengua hablada fuera coloquial. Lengua escrita se debe oponer a lengua oral/hablada, porque ambas son dos modalidades diferentes, en tanto que lo coloquial es un tipo de registro que se da más en la lengua hablada (pensemos en determinados tipos de conversación) pero también en la lengua escrita (pensemos en determinadas obras literarias o en ciertas cartas íntimas). No obstante, ambas modalidades, la oral y la escrita, tienen otras muchas formas de expresión; por ejemplo, una conferencia, un debate político o la conversación sobre el pacto de empleo, no son precisamente lengua coloquial aunque sí hablada. Luego ni toda la lengua hablada es coloquial, ni todo lo coloquial es hablado. Este detalle, sobre el que más tarde volveremos, me parece interesante antes de fijar el registro sobre el que ha de incidir en los niveles superiores la enseñanza de la lengua oral.

3. Los registros formales y la actividad pedagógica.

3.1. La cohesión en los distintos textos.

Si es verdad que coherencia y cohesión son rasgos de la mayoría de los textos orales y escritos cualquiera que sea su registro, será el tipo de discurso el que condicione dichas señales cohesivas; por ejemplo, en la conversación informal, el contexto de situación desempeña un papel vital en el elemento común entre los participantes; por otro, el número de secuencias de los turnos suele ser reducido, por lo que cabe esperar una menor dependencia de los modelos formales cohesivos para ayudar a los participantes a interpretar tales secuencias conversacionales coherentemente. Por el contrario, en los textos que exigen planificación, un texto expositivo, por ejemplo, la responsabilidad primaria para crear potencialmente discursos coherentes es del hablante, quien debe predecir las posibles interpretaciones hechas por la audiencia y crear un discurso que pueda ser fácilmente procesado; es decir, debe hacer un mayor uso de los recursos ofrecidos por la cohesión en orden a señalar explícitamente la coherencia de lo que puede ser un texto complejo y densamente razonado.

En cuanto a la incidencia mayor de la actividad pedagógica sobre lo **formal**, creo que tampoco ha de quedar duda. Es verdad que al ser los objetivos comunicativos infinitos, infinitas serán también las posibles acciones verbales entre las cuales el hablante deberá elegir el tipo de discurso según el intento de su propuesta y la situación. Además, entre los diferentes modelos discursivos, tanto narrativos (narración, relato conversacional, etc.) como expositivos (discurso teórico, discurso interactivo, etc.)⁸, cada texto presenta unos rasgos propios que comparte con otros pertenecientes al mismo tipo de discurso y otras características que lo hacen distinto. Además, los planos de organización enunciativo y secuencial son complementarios, sin que ninguno de ellos pueda constituir por sí solo una base de tipología susceptible de dar cuenta íntegramente de todos los

⁸ Bronckart (1992) opone dos formas esenciales de discurso: *contar* (narraciones, relatos, etc.) y *exponer* (discurso informativo, argumentativos, etc.); en el primer caso, el enunciativo se distancia de los acontecimientos que cuenta y de la situación de interacción social; en el segundo, presenta estados, nociones o acontecimientos en el mismo mundo de los protagonistas de la interacción. Según el grado de **implicación/autonomía**, el autor distingue: a) la narración (érase un vez una ranita... o, en el año 1942, Aragón y Castilla...) y b) el relato interactivo (la semana pasada, paseaba por la calle y me encontré) c) el discurso teórico (este libro analiza cinco conceptos...) y d) el discurso interactivo (señor presidente ¿podría darnos su opinión sobre las últimas declaraciones de Alfonso Guerra? - No veo qué relación tiene mi opinión sobre las declaraciones del Sr. Guerra con el tema de nuestra entrevista). Toda acción verbal, y en consecuencia todo género discursivo, es susceptible de adoptar una modalidad oral o escrita.

aspectos discursivos y de todas las clases de textos; a causa, sin duda, de esta complejidad -y para desesperación de los lingüistas y docentes- no puede asignarse a cada tipo de secuencia una distribución estricta de marcas morfosintácticas, ni a cada género discursivo unos relacionantes discursivos determinados (conectores y organizadores). Este hecho dificulta aún más la respuesta a preguntas tales como ¿qué actividades de observación, de manipulación, de producción y de evaluación deben llevarse a cabo para una enseñanza más eficaz de la lengua hablada? Sin embargo, pensamos que el modelo de discurso a partir del cual hemos de ejercer la docencia debe ser seleccionado, en un primer momento según el grado de conocimiento del discente y, en segundo lugar, según el interés por competencias relativamente definidas: saber informar, explicar, discutir, argumentar⁹; pero sin olvidar que será en las situaciones en que se requiera un lenguaje más formal donde ha de incidir la actividad pedagógica; y esto porque de lo que carecen los estudiantes no es de la posibilidad de acceder a los registros informales de la lengua oral, sino a sus registros formales¹⁰. Todavía, en nuestros días, su uso es un privilegio de pocos, de aquéllos que ocupan posiciones dominantes en el mundo del trabajo. Justamente para que ese carácter ubicador iguale a más personas se hace necesario tal aprendizaje; además, de esta forma es posible que consigamos indirectamente que mejoren los usos orales espontáneos.

⁹ J. Dolz (1994: 24) se ocupa de una serie de actividades didácticas para la enseñanza de los enunciados argumentativos en el marco de una investigación realizada en escuelas primarias ginebrinas: se contrastan diversas situaciones de argumentación y textos argumentativos para favorecer la toma de conciencia de las relaciones entre los parámetros de las situaciones de interacción y las estrategias argumentativas utilizadas; se elaboran diferentes tipos de argumentos o de contra-argumentos y se organizan en el texto; se ejercen por escrito ciertas *estrategias lingüísticas* características de la argumentación tales como el uso de las formas personales de la primer y segunda persona para expresar la posición del argumentador (*desde mi punto de vista*) o implicar al destinatario en su razonamiento (*ustedes estarán de acuerdo conmigo*); el empleo de los organizadores textuales lógico-argumentativos para asegurar la conexión entre los argumentos -causales, de oposición, de conclusión-; las modalizaciones para indicar la fuerza de un argumento (*estoy seguro de que, probablemente, etc.*) y las restricciones de una conclusión, las locuciones concesivas (*sin duda tiene usted razón pero...; aunque sea indispensable debemos...*), etc.

¹⁰ Se dice que el monólogo comparte algunos rasgos del discurso escrito: ambos son producidos por una persona y pueden ser percibidos como un todo textual; sin embargo, hay también obvias diferencias: el escrito es creado para un lector que está en otro lugar y en otro tiempo, borrando y volviendo a borrar antes de que el producto acabado llegue a aquél; en contraste, el monólogo es producido en tiempo real, normalmente en presencia del oyente y con limitadas oportunidades de poder corregir. Cabe sin embargo esperar un modelo cohesivo menos estrechamente construido, muy distinto en sus mecanismos y en su posible intervención pedagógica.

3.2. La praxis docente

3.2.1. Dicha intervención pedagógica sobre lo oral formal deberá contemplar (Vilá y Vila, 1994: 50) la corrección o incorrección del sistema de la lengua utilizada, la capacidad para emplear los mecanismos más adecuados a la situación y al contexto comunicativo, el dominio en la regulación de la interacción y el uso adecuado de elementos extralingüísticos como la entonación, el ritmo, la gesticulación y, especialmente, el uso de los elementos que rigen la coherencia y cohesión de los diferentes textos orales. Sabemos que en el proceso de construcción compartida de significados que caracteriza las actividades de comprensión de cualquier tipo de textos, es importante que los discentes sepan organizar de forma coherente sus hipótesis de comprensión, y, para ello, nada resultará tan relevante como la utilización de los diferentes tipos de marcadores conectivos; así, en el proceso de apoyo argumentativo, los marcadores causales, consecutivos o los ordenadores del discurso tendrán un papel esencial; en el proceso de refutación, en alguna medida se intentará modificar la opinión del interlocutor, lo que se suele manifestar a través de la utilización de recursos lingüísticos como los conectores contrastivos (sin embargo, a pesar de eso, de todos modos, etc.) o, por ejemplo, los organizadores del discurso, en los textos expositivos. Nuestros estudiantes han de ser ejercitados en el registro formal que deberán planificar previamente y con unos objetivos y unos contenidos concretos. Tal docencia exige 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»; no basta con hablar para hablar mejor. La enseñanza de los marcadores conectivos requiere el análisis de la progresión temática, de cómo ordenar las ideas, de la capacidad de inferir nuevas informaciones o de relacionarlas entre sí, de la manera en que se establece la cohesión de los enunciados sucesivos del discurso mediante procedimientos lingüísticos diversos y, por fin, de cómo hemos de emplear los aludidos marcadores para unir los diferentes actos de habla de manera coherente y variada, lejos del monótono empleo del *entonces*, y, *después*, etc.; todo ello hemos de hacerlo sin desatender los comentarios propios de los otros aspectos en los que ha de incidir la educación lingüística de lo oral.

La grabación y posterior audición de entrevistas y de otros géneros formales será el punto de partida para la enseñanza de los marcadores conectivos en general. Los estudios sobre las secuencias de enunciados han atendido, sobre todo, al hecho de que estas unidades discursivas fueran proferidas por diferentes hablantes; sin embargo, la enseñanza de los marcadores conectivos y organizadores del discurso ha de interesarse más por la organización de las distintas secuencias enunciativas en que podemos dividir la intervención de un solo hablante. Desde

el principio, se hará necesario explicar las unidades con objeto de poder dividir nuestros propios discursos -ejercicio que se ha de llevar a cabo a la par que el de su transcripción-.

En clase, el alumno deberá ir adquiriendo una serie de ideas como resultado de ese análisis del texto oral: a) que cuando hablamos estamos emitiendo unas determinadas unidades comunicativas, a las que vamos a denominar *enunciados*, segmentos más o menos amplios de la cadena hablada en la transmisión de los datos de la experiencia, presentados por el emisor al destinatario como una totalidad conclusa; b) que un enunciado puede estar formado por una sola secuencia o acto de habla o varias secuencias o actos de habla; c) que dicha posibilidad nos permite distinguir distintos tipos de enunciados: *fragmentarios*, *oracionales* y *paragráficos*, y que serán estos últimos, compuestos por más de una secuencia y -por tanto- de mayor complejidad, el objetivo esencial de nuestra enseñanza; d) que estas últimas unidades de información no sólo son introducidas por simples y sucesivas pausas, sino que el hablante necesita organizar su estructura de tal forma que el oyente pueda percibir con mayor facilidad la relación entre tales secuencias o segmentos hasta llegar a ver en ellos esa unidad comunicativa a la que hemos denominado *enunciado*; e) que esa integración o relación de secuencias es la que se lleva a cabo, entre otros mecanismos, a través de los marcadores citados, cuyo buen o mal uso nos va a ayudar a distinguir un enunciado formal bien construido de otro mal construido. Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) 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)

- (2) 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 // *por tanto* 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)

Partiremos del uso de estos marcadores cohesivos, en ocasiones pseudomarcadores, con objeto de distinguir los empleos correctos de los incorrectos provenientes del uso de muletillas por parte del hablante; por ejemplo, en (1), no hay relación alguna entre los enunciados anterior y posterior a *entonces*, no hay coherencia textual entre ellos; estamos, por tanto, ante un elemento, *entonces*, que el hablante utiliza, tal vez, inconscientemente, lo que nos lleva a considerar ambos fragmentos no como secuencias de un mismo enunciado, sino como dos enunciados dentro de una intervención.

3.2.2. Una vez analizados diferentes empleos de conectores y pseudoconectores, quisiéramos ejemplificar nuestra docencia con algunos modelos de estructuras:

El primer modelo se va a ceñir a un tipo de estructura semejante a la del ejemplo (2); en él, el papel de estas formas que ahora pretendemos estudiar es muy distinto al del *entonces* de (1); *lo que pasa es que, es decir y por tanto* sirven para situar pragmáticamente la expresión o secuencia de la que forman parte; son, por consiguiente, indicadores de cómo el hablante señala el mensaje básico que sigue en relación al discurso anterior formando un conjunto en el que se integran secuencias diferentes que se van entroncando según van surgiendo en la mente del hablante y forman un conjunto global (el enunciado); los vínculos que se establecen son *contraargumentativos y reformulativos*; los primeros, los *contraargumentativos*, suprimen inferencias que se pudieran colegir de una secuencia anterior del enunciado:

lo veo muy bien // *lo que pasa es que* veo que trabajan artificialmente / ¿no?
/que no hay medios para que la mujer pueda trabajar

La secuencia introducida por *lo que pasa es que* (trabajan artificialmente y no hay medios para que la mujer pueda trabajar) elimina la inferencia que pudiera hacer pensar que lo vería muy mal si no trabajara artificialmente. De todos los marcadores conectivos: *ahora, ahora bien, al contrario, antes al contrario, antes bien, antes por el contrario, así y todo, aun así, con todo, aunque, con todo y con eso, contrariamente, de cualquiera de las formas, de todos modos, en caso contrario, no obstante, sea como sea, si bien, sin embargo, etc.*, nos ejercitaremos, en principio, con aquellos conmutables con el del ejemplo 2¹¹. En cuanto al segundo tipo de marcadores, los reformulativos, sirven para establecer una de las

¹¹ Un modelo interesante para enseñar a usar las conexiones de manera correcta es la "sentence combining", que se utiliza en las escuelas americanas: se les presenta a los estudiantes una lista de proposiciones que se deben relacionar en la elaboración de un texto usando las conexiones que corresponden. Véase, por ejemplo, Daiker (1982).

formas de conexión más frecuente en nuestras exposiciones: la que se produce cuando el hablante delimita, modifica una secuencia que acaba de emitir y se refiere a ella con una nueva expresión; en estos casos, nos encontramos con una *expresión de referencia* y una *expresión de tratamiento*. Es el intento de resolver una dificultad, la generada por la insuficiencia de la primera idea, la que le lleva a su precisión, explicación, corrección etc. Tales tratamientos son llamados reformulaciones, y en su estructura suelen aparecer formas que funcionan específicamente como marcadores conectivos¹²; unos, los parafrásticos, presentan el sentido de los enunciados en los que se profieren como idénticos a las inferencias que se deben colegir de la secuencia anterior, generalmente expresa: *aclaro, con otras palabras, dicho de otra manera, dicho de otro modo, dicho en otras palabras, o sea, es decir, etc.*; otros, los no parafrásticos, muestran el enunciado en el que se encuentran como una conclusión que se debe inferir de elementos anteriores con un cambio de perspectiva enunciativa (E. Roulet, 1987, 116): *a modo de resumen, en conclusión, en definitiva, en resumen, en síntesis, etc.*

La diferencia está basada en la opinión de que estos últimos marcadores tienen un rasgo particular en común: indican algo que no se expresaría por la estructura del discurso sola, es decir, sin la presencia de estos marcadores; a saber: el cambio en la perspectiva del enunciado, que al mismo tiempo indica un cierto grado de distancia con respecto a la perspectiva contenida en la expresión de referencia; por el contrario, la reformulación parafrástica puede ser realizada sin el uso de un marcador especializado.

Cada uno de estos enunciados forma un modelo de discurso completo, pero a su vez pueden ser miembros de otro más extenso que se extienden durante un tramo más amplio de la intervención del hablante. En este texto, propiamente argumentativo -y en cuanto al modelo de discurso propio- podemos ver distintos **actos de comunicación**: (AC1): *núcleo obligatorio o constituyente principal* formado por un acto de comunicación asertivo (lo veo muy bien) y unos *elementos*

¹² Similares estructuras pueden ser empleadas con otros procedimientos también. En estos casos, sin embargo, la motivación para el tratamiento parece tener su origen menos en alguna "fuente de dificultad" que en fines más globales del discurso, como pueden ser ciertas estrategias de la argumentación; es lo que ocurre con las *generalizaciones y ejemplificaciones*. Comparando ambos casos, en estos últimos la relación entre referencia y tratamiento es más compleja. Si los primeros son procedimientos de tratamientos de reformulación estos son de no reformulación; los **marcadores** ocurren menos frecuentemente junto a estos que junto a los de reformulación. Si bien, las ejemplificaciones son a menudo realizadas por significados de marcadores tales como *por ejemplo*, difícilmente podríamos decir con respecto a la generalización que un subgrupo de marcadores sea usualmente empleado.

marginales o constituyentes subodinados, formados por tres nuevos actos de comunicación con sus distintas formas de relación, a la función *contrastiva*, *reformulativa* y *conclusiva*. Dicho modelo formal de enunciado, cuya ejercitación constituye nuestro primer objetivo, se podría esquematizar así:

Esquema pragmát.: núcleo + margen + submargen + conclus.

Tipo de acto: afirm. + contrast + reformul. + conclus.

Marcad. conect.: lo que pas.+ es decir + por tanto

A partir de aquí, practicaríamos con este tipo de estructura

aunque con diferentes marcadores discursivos que se ajustaran a las siguientes estructuras:

(1) núcleo + margen + submargen + conclus.
afirm. + contrast + reformul. + conclus.
pero + en otras palabras + por lo tanto

(2) núcleo + margen + submargen + conclus.
negac. + contrast + reformul. + conclus.
sin embargo + o sea + en consecuencia

(3) núcleo + margen + submargen + conclus.
afirm. + contrast + reformul. + conclus.
aunque + dicho de o.m.+ así que

Serán, por tanto, estos tres tipos de relaciones, en estructuras de *núcleo + margen + submargen + conclus*, las primeras que intentaremos practicar con nuestros estudiantes. Para ello, aunque estamos de acuerdo con Crewe (1990) en lo engañosas que pueden resultar las listas de conectores intercambiables que aparecen en determinados trabajos, con vista a la práctica docente es necesario establecer clasificaciones no muy complicadas de los marcadores con las formas más ocurrentes de los distintos tipos de relación; en los casos que ahora nos ocupan, podrían ser las siguientes:

1) marcadores contrastivos: *pero, sin embargo, aunque, ahora bien, con todo, con todo y con eso, de cualquiera de las formas, de todos modos, no obstante, si bien.*

2) marcadores reformulativos: *es decir, o sea, a modo de explicación, dicho en otras palabras, más específicamente, más claramente, dicho de otra manera.*

3) marcadores conclusivos: *por tanto, así que, entonces, luego, por consiguiente, por ende, por lo tanto, de ahí que, así pues, en consecuencia.*

El segundo modelo va a repetir el mismo tipo de núcleo, formado por un acto de habla asertivo; ahora bien, el margen será conclusivo y tres submárgenes en estructura paralelística, lo que nos permitirá el empleo de ordenadores textuales; es un ejercicio con el que se ha de pretender que el alumno vea con claridad cómo las unidades de información no sólo son introducidas por simples y sucesivas pausas, sino que el hablante necesita organizar su estructura de tal forma que el oyente pueda percibir con mayor facilidad la relación entre tales secuencias o segmentos; se tratará de emplear un marcador de *apertura*, uno de *continuidad* y otro de *cierre*, si bien haremos saber al alumno que cualquiera de los marcadores de continuidad si están precedidos por la conjunción *y*, pasan a ser de cierre:

(4) núcleo + margen + subm.1 + subm.2 + subm.3
afirm. infer. + orden. + orden. + orden.
de ahí que + primero + en seg.lug + finalmente

(5) núcleo + margen + subm.1 + subm.2 + subm.3
afirm. infer. + orden. + orden. + orden.
por tanto + en pr.l. + más tarde + y una v. hecho esto

(6) núcleo + margen + subm.1 + subm.2 + subm.3
afirmat. infer. + orden. + orden. + orden.
consec. + primero + después + y finalmente

Queremos quedar bien con esta gente / *de ahí que // primero/en primer lugar vamos a limpiar todas las habitaciones de la casa incluida la cocina // después/más tarde, haremos una comida exquisita que regaremos con un buen vino // por último/por fin, colocaremos un gran cartel para dar la bienvenida a todos.*

Llevados a cabo los ejercicios oportunos con estas dos estructuras y con estos marcadores, el siguiente paso podría ser, a partir de las dos estructuras estudiadas, el aprendizaje de un apéndice de cambio de tema, lo que facilitará a nuestros estudiantes una de las posibles soluciones al momento final de lo explicado; el acto de habla o el conjunto de ellos coherentemente expresado puede cerrarse totalmente, con el consiguiente silencio, cambio de tema y, por tanto, de enunciado, o de forma parcial, lo que lleva consigo la vuelta a lo dicho; esta última es introducida a través de marcadores como: *con respecto a, en cuanto a, volviendo*

a lo que decía, he olvidado anteriormente, de este modo, etc. y a partir de aquí podremos repetir de las dos estructuras anteriores la que consideremos más adecuada:

He tenido unas pesadillas horribles // pero incluso en ese momento era consciente de que no eran verdad // es decir, notaba yo que se mezclaban muchas cosas raras // de ahí que no llegara a angustiarme nunca /// con respecto a lo anterior ...

Como quiera que la tarea cognitiva de activar los elementos de información requiere cierto "tiempo de planificación", parece obvio suponer que los límites entre los segmentos del discurso sean señalados mediante pausas. De hecho, las pausas se muestran como marcas destacadas. Pero hemos de hacer ver al alumno que dichas pausas no son las únicas muestras de segmentación existentes. El hablante dispone de otros "medios" para marcar los límites entre los segmentos, con los que además se gana tiempo para preparar la tarea cognitiva de la activación de elementos de información; de ellos, cuya enseñanza es importante, nos hemos ocupado de tan sólo un tipo: los marcadores conectivos; y, en este sentido, pensamos que su práctica nos debe conducir a la preparación de textos ordenados, de manera que los 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 / allá 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 pragmático: núcleo + núcleo + núcleo + núcleo.

Tipo de acto: afirm. + afirm. + afirm. + afirm.

Marcador conect.: y después + y luego + y después

para lo que evidentemente no hace falta ejercicio alguno.

La enseñanza de estas cuestiones no es algo que podamos desmenuzar en unos folios, pero sí ha de quedar clara la conveniencia de que nuestros estudiantes se vayan habituando a la audición y creación de textos formales, si queremos que a la par que reflexionan sobre este tipo de lengua se pueda mejorar su capacidad expresiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAM, J.M. Y F. REVAZ (1996): "(Proto)Tipos: la estructura de la composición en los textos", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, págs. 9-22.
- BELINCHÓN, M., A. RIVIÈRE Y J.M. IGOA (1992): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Trotta, Madrid.
- BOUBNOVA, G. (1995): "Rapport dynamique entre l'oral monologal surveillé et l'écrit rédigé: une étude empirique", *Langage et Société*, 72, págs. 5-25.
- BRONCKART, J.P. (1992): "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico", *Anuario de Psicología*, 54, págs. 3-48.
- CORTÉS, L. Y A.M. BAÑÓN (1997): *Comentario lingüístico de textos orales. I. Teoría y práctica (La tertulia)*, Madrid, Arco/Libros.
- CORTÉS, L. Y A.M. BAÑÓN (1997): *Comentario lingüístico de textos orales. II. El debate y la entrevista*, Madrid, Arco/Libros.
- CORTÉS, L. Y E. LÓPEZ MUÑOZ (1996): *Los procedimientos sintácticos en la producción de textos*, Barcelona, Octaedro, 1996.
- CREWE, W. (1990): "The illogic of logical connectives", *ELT Journal*, 44,4, págs. 316-325.
- DAIKER, D.A. (1982): *College sentence combining*, Nueva York, Harper and Row.
- DIJK, T.A. Y W. KINTSCH (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- DOLZ, J. (1994): "La interacción se las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 1994, págs. 17-27.
- GRANAI, G. (1949): «Problèmes de la Sociologie du langage», en Georges Gurvitch, *Traité de Sociologie*, París.
- GRANGER, S. Y S. TYSON (1996): "Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English", *World Englishes*, 15, págs. 17-27.
- HALLIDAY, M.A.K Y R. HASAN (1976): *Cohesion in English*, Essex, Longman.
- HARTNETT, C.G. (1986): "Static and dynamic cohesion: signals of thinking in writing", en B. Couture (ed.), *Functional approaches to writing*, London, Pinter, págs. 142-151.
- HARRIS, Z. (1970): *Papers in structural and transformational linguistics*, Dordrecht, D. Reidel.
- INTARAPRAWAT, P. Y M.S. STEFFENSEN (1995): "The use of metadiscourse in good and poor ESL essays", *Journal of Second Language Writing*, 4,3, 1995, págs. 253-272.
- KOTSCHI, T. (1996): "Procedimientos de producción y estructura informacional en el lenguaje hablado", en Th. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, págs. 207-222.

- LORCH, R.F., E.P. LORCH Y P.D. MATTHEWS (1985): "On-line processing of the topic structure of a task", *Journal of Memory and Language*, 24, págs. 350-362.
- NEUNER, J.L. (1987): "Cohesive ties and chains in good and poor freshman essays", *Research in the Teaching of English*, 21, págs. 92-103.
- OLYNAK, M., D'ANGLEJAN Y D. SANKOFF (1990): "A quantitative and qualitative analysis of speech markers in the native and second language speech of bilinguals", en C. Scarcella *et alii* *Developing communicative competence in a second language*, Newbury House Publishers, Nueva York, págs. 139-157.
- PERRENOUD, PH. (1988): *A propos de l'oral*, Ginebra, Service de la Recherche Sociologique.
- PUTMAN, G. Y E.O.'HERN (1955): «The status signifiante of an isolated urban dialect», *Language Dissertations, Language*, suplemento, vol.31/4.
- SERRANO, S. (1996): "Elementos verbales y no verbales en la interacción lingüística", en M. Arjona y otros (eds.), *Actas del X Congreso Internacional de la ALFAL* (Veracruz, del 11 al 15 de abril de 1993), UNAM, México, págs. 31-37.
- TIERNEY, R. Y J. MOSENTHAL (1983): "Cohesion and textual coherence", *Research in the Teaching of English*, 17, págs. 215-229.
- VILÀ, M. E I. VILA (1994): "Acerca de la enseñanza de la lengua oral", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 1994, págs. 45-54.
- WILLIAMS, J.W. (1981): *Style: Ten lessons in clarity and grace*, Glenview, Scott, Foresman.
- ZAYAS, F. (1987): *Propuesta curricular de Lengua castellana. Enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años)*, Generalitat Valenciana, València.

EL AMANTE BILINGÜE Y LA PERCEPCIÓN DEL DIALECTO

Pilar Díez de Revenga
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Cualquier lector de novelas es consciente de que en ellas, en virtud del argumento, es frecuente hallar reproducciones de variedades dialectales, hechas con mayor o menor fortuna y con los fines más dispares. Desde las hablas inventadas de algunas comedias o de los villancicos, hasta la caracterización de personajes graciosos o de una extracción social baja o, por lo menos, no muy favorecida en los esquemas estereotipados de una sociedad multicolor y polimórfica, encontramos abundantes ejemplos y nos podríamos preguntar con qué intención se utiliza el dialecto que caracteriza a dichos personajes, qué concepto tiene de él el autor o qué criterios sigue para elegir uno u otro. Si recordamos las funciones de la lengua vulgar dialectizante que destaca Igualada Belchí en dos obras de Pérez de Ayala¹: realista, caracterizadora, contrastiva, de evocación del ambiente, simbólica y paródica, observamos que en las obras que comentaremos se aprecian, con distinta finalidad como veremos más adelante, las tres primeras: la realista cuando hace hablar al personaje de acuerdo con su condición social y cultural, la caracterizadora, relacionada con la anterior y la contrastiva porque dos personajes se oponen y, en estos casos, el contraste es social y cultural.

Asimismo, sabemos que se puede discriminar o manifestar un rechazo ante una persona, o grupo de personas, de diversas formas. Iglesias cita "el color de la piel, el físico en general, el vestido, la ocupación o *el simple deje lingüístico...*"

¹ IGUALADA BELCHÍ, D.A.: "La lengua vulgar dialectizante en *Tigre Juan* y *El curandero de su honra*, de Ramón Pérez de Ayala" en *Boletín de la Asociación Europea de Profesores de Español*, XI,19, 1978; pp. 67-79