



Tejuelo

(Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

Número 8
Año III (junio de 2010)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2010.

Texto, los autores.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2010.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

Imagen de la portada de Adriano Agulló, disponible en

http://www.flickr.com/photos/lost_in_spain/2553928206/ [13 de mayo de 2010].

Imagen de la contraportada de alfanegue, Ñ, disponible en

<http://www.flickr.com/photos/76623287@N00/1648574399/> [13 de mayo de 2010].

CDU: 821.134.2:37.02

175 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm>

La publicación de *Tejuelo* es una de las líneas de trabajo del Grupo de investigación *Literatura infantil y juvenil desde la Didáctica de las Ciencias Sociales y las literaturas* de la Universidad de Extremadura.

Equipo de este número:

Editor:

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).
D^a Mercedes Nacarino Ramos (CPR de Trujillo).

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura).
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw, Polonia).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

Editorial

Fieles a nuestros orígenes seguimos incluyendo en cada número una cantidad ajustada de artículos que permitan su lectura, de modo que tras revisar los números aparecidos hasta la fecha tenemos una media de 8 o 9 artículos por cada volumen, tan solo excedida en el número 4. Del mismo modo, la cantidad de accesos a la página ha seguido creciendo paulatinamente, pues si bien era de 4000 visitas en el número 7, cinco meses después tenemos registradas más de 6000 entradas, aspecto que esperamos poder concretar con mayor precisión en el futuro, incluyendo estadísticas de lugares de acceso, fechas...

Así las cosas, tenemos constancia de la inclusión de *Tejuelo* en más de 25 países, de diferentes latitudes y culturas: Alemania, Australia, Canadá, República Checa, Chile, China, Dinamarca, USA, España, Francia, Grecia, Indonesia, Irlanda, Italia, Israel, Japón, Luxemburgo, Perú, Portugal, Reino Unido, Sudán, Suecia, Suiza y Taiwán. Otra constante es la inclusión de artículos en diferentes idiomas, de entre los que destaca un mayor número de artículos en español (más del 85%), nueve artículos en inglés (14%) y un artículo en francés.

A día de hoy, el número de instituciones que han tenido participación en la revista es muy amplia: Universidad de Almería, Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de Massachussets, Universidad de Cardiff, Universidad Pardue Calumet, Universidad de Chicago, Universidad de Cincinatti, Universidad Strath Clyde, Universidad de Kingsaud, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Valencia, Universidad de Dallas, Universidad de Córdoba, Universidad Charles de Praga, Wolford College, Centro de Profesores y Recursos de Trujillo, IES Torrente Ballester, IES, Cuatro Caminos, IES Bioclimático, IES Albarregas e IES Castillo de Luna. Si bien, la que mayor número de artículos ha aportado a los fondos de la publicación es la Universidad de Extremadura con 28 trabajos, el 42% del total. En este terreno, sin embargo, es llamativo el hecho de que entre la tipología de instituciones tengamos nueve universidades españolas, frente a doce universidades extranjeras. En otro sentido, apreciamos que la mayoría de los autores colaboradores son de origen español (más del 75% del total), seguido de un conjunto de investigadores americanos, checos e ingleses, fiel reflejo de la lengua predominante en la publicación.

No podemos concluir estas páginas iniciales sin adelantar el contenido del presente número, en el que incluimos siete artículos de diferente temática. Se inicia la octava entrega con un trabajo de Adrián Cabedo Nebot sobre los *Recursos informáticos para la*

detección del plagio académico, que se acompaña de clara y abundante ejemplificación, información sobre *software* específico, lo que hace más didáctico el estudio. Su investigación en el aula es de gran aportación para la reflexión docente.

El segundo artículo está firmado por John M. Intyre en él se ejemplifica al detalle el registro coloquial empleado por Pérez Reverte en la creación de los personajes que aparecen en *La sombra del Águila*. Con esta entrega se completa en parte otro trabajo precedente del mismo autor titulado “The Spanish Empire and los tercios as seen in A. Pérez-Reverte's *El sol de Breda*” que apareció en la revista *Fulgor*.

De rigurosa frescura y observación nos parece *Hernán Cortés en la obra periodística y literaria de Emilia Pardo Bazán* de M^a Luisa Pérez Bernardo, quien completa su estudio con entregas periodísticas de la época. Las aportaciones de Pérez Bernardo sobre la obra y figura de Pardo Bazán son una línea de trabajo constante que se amplifica con este artículo.

El profesor Miguel A. Martín Sánchez incluye un artículo que aborda una temática que procede de un trabajo de investigación de mayor calado, que tiene frutos visibles como demuestra *Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática*.

De clara intencionalidad didáctica, tanto por su exposición como por la metodología de trabajo planteada, nos resulta *La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas* de María Rosal Nadales, es, a todas luces, un modelo para uso en el aula.

Finalmente, cierran la edición dos estudios muy distintos entre sí. Un primer trabajo de un grupo de profesores de Educación Secundaria, *Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa*, cuyo origen se encuentra en la resolución diaria del docente de la formación ortográfica. Defiende un modelo de evaluación sobre los principales problemas ortográficos que se cometen en las aulas, por lo que incluye un extenso resumen de reglas ortográficas divididas en *ortografía de letras y palabras, acentuación, puntuación y otras cuestiones ortográficas y de redacción* que entendemos son la preocupación de gran parte del profesorado en la actualidad.

Se concluye el número con la última entrega del profesor Antonio Pantoja Chaves sobre el discurso político durante la transición, centrado en la figura de Manuel Fraga.

js.

Artículos.

Recursos informáticos para la detección del plagio académico

Computer resources for academic plagiarism detection

Adrián Cabedo Nebot

Grupo *Val.Es.Co*

Universitat de València

Recibido el 15 de enero de 2010
Aprobado el 26 de febrero de 2010

Resumen: En el ámbito académico es posible que, en determinadas circunstancias y por diferente finalidad, se requiera la elaboración de un informe descriptivo sobre un caso de plagio o de atribución de autoría. Esta tarea debe realizarla un lingüista perfectamente formado y que, en el momento de redactar su análisis, posea una metodología compacta y sistemática. Este artículo, en tal sentido, esboza un protocolo de actuación, mediante el uso de algunas herramientas informáticas que facilitan la detección del plagio en el marco académico.

Palabras clave: Plagio académico. Autoría. Informe. Copia.

Summary: In an academic environment it is possible that, under certain circumstances and for different purposes, some kind of descriptive report on a case of plagiarism or attribution will be required. This task must be performed by a fully trained linguist and, at the time of writing his analysis, this one should apply a compact and a systematic methodology. This article, in this sense, outlines an action protocol, using some tools that facilitate the detection of plagiarism in an academic framework.

Keywords: Academic plagiarism. Authorship. Report. Copy.

1. Introducción.

Dentro del ámbito de la lingüística aplicada, existe una disciplina profesional de especial auge en los últimos tiempos: la lingüística forense. Se trata de una disciplina poliédrica, dado que sus objetivos de estudio son diversos: la determinación de plagio entre textos, la pertenencia de un texto a un autor determinado, la identificación de voces...

Las aproximaciones heurísticas a estos objetivos dependen de cada una de las categorías señaladas. Así, el lingüista, además de tener conocimientos sobre el lenguaje, deberá poseer también un amplio bagaje en el dominio de instrumentos informáticos de diferente tipología.

En la fonética forense, por razones de análisis del material empleado (archivos de audio), el dominio de la informática y de conocimientos sobre acústica del sonido tendrán mayor importancia, es decir, la objetivación de los datos es especialmente relevante; por otro lado, en la determinación de plagio o autoría es importante tanto la sistematización cuantitativa de datos como la interpretación lingüística de estos (BRIZ 2006).

Así, cuantificar datos en fonética forense (análisis de formantes, de la F0, de la duración de las vocales...) es más concluyente que la mera cuantificación de elementos (cantidad de categorías gramaticales, repeticiones léxicas, etc.) en la determinación de plagio/autoría. Ello no significa que la interpretación subjetiva del investigador no sea necesaria en ambas categorías, sino que el análisis textual, siempre que la copia textual no sea *verbatim*, depende del criterio personal del lingüista, de su conocimiento del campo y de sus recursos lingüísticos. Sobre ese conocimiento previo, cuantificar datos es una herramienta posterior de gran importancia para corroborar las hipótesis cualitativas previas del investigador.

Últimamente, el plagio académico se ha convertido en una constante y, en ese sentido, la sociedad cuestiona los valores de honestidad y esfuerzo intelectual que se realizan en las escuelas en la actualidad (CARROLL and APPLETON, 2001; BAMFORD and SERGIU, 2005). Así, será labor de los docentes erradicar esa tendencia al plagio en los estudiantes (GOTTERBARN and MILLER, 2006).

La intención de este artículo es proponer un protocolo para el análisis textual en casos de determinación de plagio/autoría. Como protocolo, se ofrece una metodología general y orientativa basada en el análisis de un caso real. Así, el propósito es doble: presentar una guía para la elaboración de informes de autoría y, por otro, exponer el

informe de un caso de atribución de autoría¹. Ambos objetivos se inscriben en el ámbito académico.

En general, son muchos los factores que condicionan el plagio (PARK, 2003):

1. Género. Es más común el plagio entre hombres que entre mujeres.
2. Edad y madurez. Los jóvenes suelen plagiar más que los mayores.
3. Cociente intelectual. La gente con cociente intelectual menor suele copiar más, aunque también se da el proceso inverso: alumnos con un nivel elevado de cociente intelectual copian también en gran medida.
4. Vida social. Alumnos con una vida social activa suelen copiar más porque el tiempo que dedican a la parcela social les impide dedicarse más intensamente a la preparación de trabajos y exámenes.
5. Factores de la personalidad del estudiante. Los estudiantes copian si tienen un comportamiento agresivo, pero también si quieren homogeneizarse con sus iguales.
6. Actitud del estudiante hacia la asignatura. En este caso, la motivación del alumnado influye en una mayor o menor copia académica.

En tal sentido, cabe destacar que este guión o estas pautas deben adaptarse en cada caso, ya que todos los textos disponen de una estructura característica y, además, en cada texto el investigador dará prioridad a unas cuestiones lingüísticas frente a otras.

2. Protocolo y metodología.

Son múltiples las situaciones en las que un investigador especializado puede recibir una petición de determinación de plagio/autoría. Por ejemplo, el marco de la lingüística forense suele circunscribirse a casos de posible repercusión jurídica (ALCARAZ, 2005); esto es, ante la posibilidad de una demanda penal o civil, los interesados pueden solicitar, en determinadas circunstancias, un análisis de autoría o plagio de un texto.

Aún así, también es frecuente encontrar estas solicitudes en el marco de la dinámica docente, puesto que en la actualidad muchos estudiantes recurren al plagio o a la copia indiscriminada de textos procedentes de páginas de Internet.

En general, los requerimientos de determinación de autoría son debidos a causas de diferente índole. Lo importante, por ello, es establecer y aplicar un protocolo constante en la elaboración de este tipo de informes valorativos. Al fin y al cabo, un

¹ Los datos que aparecen en este artículo no ponen en peligro la identidad de sus autores ni las circunstancias en las que se solicitó la determinación de autoría. En ningún caso este informe tuvo repercusión judicial ni supuso sanción administrativa para los involucrados.

lingüista no es un juez y, por tanto, sus conclusiones serán simplemente descriptivas y no condenatorias. En ese sentido, un lingüista determina el nivel de semejanza textual entre dos textos para establecer el grado de plagio o la atribución de autoría.

Los informes deben mantener la objetividad y la discreción en las afirmaciones realizadas. Por tanto, deberá prescindirse de comentarios valorativos que no se sustenten en datos empíricos y es, en este caso, en el que el apartado cuantitativo y el cualitativo se fusionan en un constructo de mayor repercusión explicativa (TURELL, 2005).

Por ello, un informe de atribución de autoría deberá basarse, necesariamente, en la cuantificación de los datos y en el análisis valorativo de estos. Así, si los textos analizados son muy extensos y los datos recogidos ingentes, se deberá recurrir a la aplicación de pruebas estadísticas convenientes para fortalecer el dictamen efectuado (SEAWARD and MATWIN, 2009; BARRÓN, ROSSO, PINTO and JUAN, 2008).

Imagínese que se reciben varios textos sobre los cuales quiere establecerse el grado de cercanía y, en tal caso, concluir un posible caso de homogeneidad textual. La primera tarea del investigador es leer los textos detenidamente y formular hipótesis previas. Esta lectura inicial estará más o menos condicionada según la información que se haya facilitado por parte de los solicitantes; por ejemplo, si se quiere saber si un texto B es una copia de A, se tenderá a observar esa circunstancia en esa dirección interpretativa, pero no en aquella en la que A es copia de B. Esto es un error, ya que el investigador debe partir siempre de la imparcialidad y mantenerse en una posición neutra en todo momento.

Una vez elaboradas las hipótesis descriptivas previas, el análisis debe incidir en los siguientes aspectos para cada texto²:

² Como se observa en estos ítems, la determinación de la autoría o del plagio supone introducir el comentario lingüístico de textos en el ámbito explicativo. Por ello, la persona encargada de realizar informes evaluativos debe ser un lingüista experto y conocer aspectos lingüísticos característicos de cualquier tipo de texto, es decir, se trata de aplicar la metodología tradicional del análisis de textos a la determinación de autoría o plagio.

Cantidad de páginas, párrafos, líneas, palabras y caracteres con y sin espacio	
Información tipográfica:	Subrayados, negrita, cursiva, mayúsculas, versales...
Elementos paratextuales:	Títulos, subtítulos, apéndices, anexos...
Tipología textual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descriptivo, argumentativo, prescriptivo... 2. Registro (formal/informal)
Disposición estructural	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausencia o presencia de marcas de división estructural. P.ej.: 1. <i>Introducción</i>/ 2. <i>Estado de la cuestión</i>... 2. Orden de la información introducida.
Contenido del texto	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tema 2. Argumento 3. Perspectiva narrativa. P.ej.: un texto argumentativo puede defender o atacar una postura.
Plano morfosintáctico:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Categorías gramaticales: <ul style="list-style-type: none"> – Cantidad de sustantivos, verbos, adjetivos y categoría predominante 2. Modo indicativo/subjuntivos de los verbos Orden de palabras. 3. Construcciones anómalas y errores (*me se, *la digo...). 4. <i>Etc.</i>
Plano léxicosemántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Semántica de las palabras: <ul style="list-style-type: none"> – Sustantivos concretos/abstractos – Adjetivos – <i>Etc.</i>
Plano pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Componente directo/indirecto del nivel oracional: <ul style="list-style-type: none"> – Ironías. – Humor. 2. Introducción de elementos coloquiales: <ul style="list-style-type: none"> – Marcadores del discurso (bueno, vamos, venga...). – Realzadores del emisor: <i>yo</i>. – Uso de la conjunción <i>que</i> para todo valor subordinado (incluido el adverbial). – <i>Etc.</i>

Adviértase que en todos los niveles de análisis propuestos hay un *etc.* final, puesto que, dentro del ámbito lingüístico, son innumerables los aspectos en los que un investigador podrá incidir para determinar la cercanía o no entre dos textos. Habitualmente, en la lectura previa, deberán señalarse cuáles serán los elementos textuales más relevantes para establecer la homogeneidad o heterogeneidad textual.

Por ejemplo, en textos en los que se utiliza generalmente un registro coloquial (correos electrónicos), serán frecuentes elementos del español coloquial (presencia de *yo*, de marcadores fáticos [*oye, venga...*], etc.) y, por tanto, serán tanto más esclarecedores los elementos no esperables (quizá elementos de un registro más formal).

Por su parte, otros autores explicitan *ítems* similares (BARRÓN, 2008):

1. Vocabulario utilizado.
2. Cambios de vocabulario.
3. Texto incoherente.
4. Puntuación.
5. Cantidad de texto común entre documentos.
6. Errores en común.
7. Distribución de las palabras.
8. Estructura sintáctica del texto.
9. Largas secuencias de texto en común.
10. Orden de similitud entre textos.
11. Dependencia entre ciertas palabras y frases
12. Frecuencia de palabras.
13. Preferencia por el uso de sentencias cortas o largas.
14. Legibilidad del texto.
15. Referencias incongruentes.

Así mismo, los puntos establecidos anteriormente no deben cumplimentarse en su totalidad en todo análisis de textos, dado que determinados factores serán más explicativos que otros según las circunstancias. Por tanto, son objetos explicativos que se activan alternativamente según el texto y sus peculiaridades.

Por otro lado, huelga decir que la tarea final de un informe forense sobre autoría o plagio es cercana a la de un comentario de textos y, en ese sentido, es importante que el investigador domine ampliamente los conocimientos lingüísticos necesarios para el análisis textual, y para aplicarlos según las necesidades del encargo y la idiosincrasia del texto analizado.

3. Cuantificación de datos y herramientas informáticas.

En la actualidad, el plagio académico se ha convertido en una constante. El problema asociado no es únicamente el plagio directo o intencionado de fragmentos textuales (bien procedan de internet, de libros, de apuntes de otros compañeros, etc.), sino la conciencia que, sobre ese plagio, tienen los plagiarios. En muchas ocasiones no se relaciona la apropiación de textos ajenos, más o menos extensos, con nociones como infracción o conducta indebida (BAMFORD and SERGIOU, 2005; PARK, 2003); esto debe despertar una gran preocupación en los docentes, ya que los alumnos no entienden que sus actuaciones sean recriminatorias.

El profesor universitario imparte conocimientos a una ingente cantidad de alumnos, con una media de 60 a 100 alumnos por clase. En esa circunstancia, puede optarse por dos vías académicas:

- Ofrecer la posibilidad al estudiante de que pueda realizar trabajos académicos optativos u obligatorios.
- Realizar un único examen final de la asignatura sin ningún tipo de trabajo o actividad extra.

En el primer caso, se corre el peligro de que el alumno acuda a internet y copie, en mayor o menor medida, diferentes informaciones. En ese sentido, es interesante manifestar la tendencia generalizada del estudiante de visitar y plagiar páginas de contenido enciclopédico (*es.wikipedia.org*, sobre todo). Ello evidencia diversas cuestiones, aunque quizá la más preocupante es la falta de recursos en cuanto a la búsqueda de información, dado que son muchas las fuentes bibliográficas (en general, todo artículo publicado en la red [en *pdf* o *word*] o cualquier otra página *html*).

Así, el profesor se encuentra con varios problemas: en primer lugar, la gran cantidad de trabajos optativos que puede recibir y, en segundo lugar, la dificultad de poder analizar concienzudamente la propiedad intelectual de cada texto recibido.

De alguna manera, el docente debe recurrir a herramientas de sistematización de tantos documentos, para poder agilizar las labores de persecución y detección de los fragmentos plagiados de forma evidente (THOMAS and COLLEGE, 2008; GRAY, SALLIS and MACDONELL, 1997; STEIN, KOPPEL and STAMATOS, 2007). En la disciplina humanística, es habitual incorporar fragmentos intertextuales en el texto propio, si bien no se considera plagio en el caso de que dichos fragmentos hayan sido correctamente introducidos y citados. Por ejemplo, piénsese en un fragmento como el siguiente:

La lingüística de perspectiva relevantista es actualmente una disciplina muy trabajada y explotada en muchos círculos académicos de Europa. Como decían SPERBER y WILSON (1994: 37): “la comunicación tiene éxito no cuando los oyentes reconocen el

significado lingüístico del enunciado, sino cuando infieren el 'significado' que el hablante le atribuye”.

En un caso como el anterior, no hay plagio, sino inclusión de un fragmento de texto debidamente introducido y citado. En la redacción académica esto se considera una actuación destacable, dado que permite visualizar la relación entre la interpretación del alumno junto al texto que, en cierto modo, ha despertado tal comentario. Una de las finalidades de la docencia universitaria es que el estudiante mejore su capacidad de análisis y reflexione sobre las palabras de otros, siempre desde un punto de vista metódico y científico, con pruebas y adecuadas argumentaciones de lo expresado.

La dificultad estriba en discernir qué se entiende por plagio en el ámbito de la asignatura impartida, y hasta qué punto se permite que el alumno incorpore citaciones externas sin parafrasearlas. Esta delimitación es crucial, dado que el profesor debe anticipar, previamente a la recepción de los trabajos, cuál es el límite de copia directa permitida. En tal sentido, se diferencian varios tipos de plagios (CLOUGH, 2003):

1. *Plagio verbatim* o copia literal.
2. *Parafraseo*: se cambia el léxico y el orden sintáctico.
3. *Plagio de fuentes secundarias*. Cuando se lee un texto que tiene una referencia a otro texto y se copia este Segundo fragmento. Habitualmente, se suele marcar en el texto fuente con un *apud*.
4. *Plagio de la forma*: se copia la tipografía o la estructura.
5. *Plagio de ideas*: es el más difícil de detectar.
6. *Plagio de autoría*: usurpar un texto y hacer pasar como propio un texto ajeno.

Cabe pensar, en tal sentido, que la copia directa de los textos, sobre todo en trabajos de carácter recopilatorio o descriptivo, es una acción habitual en el sector estudiantil. Ahora bien, esa apropiación directa puede ser admisible si se incluye bibliografía adicional.

Para poder analizar correctamente un amplio número de trabajos o documentos, el docente dispone de herramientas informáticas que han sido diseñadas para detectar cuestiones de plagio u autoría. De entre ellas, las más conocidas son *copycatch*, *wcopyfind*, *turnitin*, *viper*, etc.

Estos programas tienen como finalidad principal cuantificar el número de formas lingüísticas coincidentes entre varios textos. En realidad, son programas de coincidencia formal, en los que se busca cuántos caracteres juntos situados entre espacios en blanco coinciden linealmente en diferentes documentos (DREHER, 2007; BARRÓN, 2008; THOMAS and COLLEGE, 2008).

En otras palabras, si en un texto A aparece la palabra <corazón> en la oración *Juan no tiene un corazón bondadoso*, la secuencia “c+o+r+a+z+ó+n” (siete caracteres unidos)

se encuentra entre dos espacios en blanco, que la separan de “u+n” y de “b+o+n+d+a+d+o+s+o” respectivamente. Por supuesto, estos programas no buscan únicamente coincidencias formales entre espacios en blanco, sino que continúan cuantificando las coincidencias hasta que el carácter siguiente cambia durante un número “x” de caracteres.

Por ejemplo, piénsese en dos textos, A y B, con las siguientes secuencias:

Texto A	<i>Juan no tiene un corazón bondadoso para ser profesor de educación secundaria ni para nada más</i>
Texto B	<i>Juan no tiene un corazón bondadoso para ser profesor de educación universitaria ni para realizar acciones generosas</i>

Programas como los mencionados pueden realizar acciones según los intereses del investigador. Podrían analizar la secuencia y encontrar dos secuencias del texto B que corresponden al texto A (*Juan no tiene... y ni para...*); la primera se encuentra porque el carácter “u” de la palabra “universitaria” actúa como límite y rompe la coincidencia entre ambas secuencias.

Ahora bien, el programa podría continuar con la búsqueda de coincidencias si ese carácter límite se acompaña de un número específico de caracteres. Por ejemplo, si “universitaria” tiene 13 caracteres, hay 12 que siguen al carácter límite “u”. Una vez terminan esos caracteres, el programa puede seguir buscando coincidencias como si fuera un bloque de copia completo si se especifica que así debe hacerlo a partir de un número de caracteres establecido. Así, visualmente no se tendría dos secuencias diferenciadas, sino una sola en la que se incrustaría un número de caracteres distinto o inesperado.

Por ejemplo, si se indica al programa que busque más allá del carácter límite más 15 caracteres, entenderá como secuencia homogénea los ejemplos anteriormente expuestos, mientras que si la oración de un texto C fuera “*Juan no tiene un corazón bondadoso para ser profesor de educación universitaria de reprobada calidad ni para realizar acciones generosas*”, se entendería que hay dos secuencias homogéneas “Juan no tiene (...) educación” y “ni para”, puesto que el carácter límite “u” de *universitaria* se acompaña de más de quince caracteres: “(u)*universitaria de reprobada calidad*”.

Mayoritariamente, programas como los mencionados no reconocen la categoría de las formas léxicas que comparan, puesto que, como se ha señalado, buscan correlaciones de caracteres físicos, es decir, de grafías conjuntas, pero no entienden la semántica de esas formas. Esa labor interpretativa debe ser realizada posteriormente por el analista. Ello puede poner de manifiesto los recursos estilísticos del autor, según si utiliza más o menos léxico abstracto, más o menos formas verbales o nominales, etc.

Así pues, los programas de detección de plagio son herramientas de análisis cuantitativo. En principio, las copias directas de fragmentos amplios de texto son

visualmente evidentes gracias a los resultados obtenidos, ya que estos son mostrados con distintos colores (habitualmente, con tonalidades fuertes).

De los programas que se pueden encontrar *online*, se han testado dos: *wcopyfind* y *viper*³. El primero permite comparar las correspondencias formales entre dos o más textos introducidos por el investigador, mientras que el segundo permite contrastar los textos analizados con páginas de internet. Ambos proporcionan un porcentaje final de coincidencia textual, bien sea de los textos entre sí o de estos con las informaciones disponibles *online*.

4. Desarrollo de un análisis en un contexto real.

En un curso académico, se pidió a los alumnos de una asignatura de lengua española que realizaran tres trabajos:

1. Resumen del capítulo 1 de la *Teoría de la relevancia* (SPERBER y WILSON, 1994).
2. Resumen de dos artículos sobre la comunicación y sobre la perspectiva que sobre ella tienen los seguidores de la perspectiva relevantista:
 - TRUJILLO, F. (2001): “La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación”.
 - MOYA, C. (2006): “Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana”.
3. Comentario personal sobre el libro *El curioso incidente del perro a medianoche* (HADDON, 2004).

Hacer un resumen supone elaborar un texto descriptivo, por un lado, pero también sintético. Esta tarea puede incorporar, si procede, comentarios valorativos del alumnado, aunque no sea obligatorio. Por otro lado, este resumen no consiste en extraer fragmentos de los textos requeridos y, de algún modo, reducir su extensión, sino que depende de la lectura y de la jerarquización de contenidos que el lector (alumno o estudiante en este caso) decide. Así, un resumen debe contener las ideas básicas de un texto, si bien estas deben estar expresadas con palabras del lector y no debe componerse de citas u oraciones extraídas al azar del texto general.

Por su parte, un comentario personal sobre una novela supone leer el texto y, posteriormente, con bibliografía o no según las especificaciones del profesor, elaborar un texto valorativo o crítico, con aportaciones y comentarios personales. Por tanto, no es permisible copiar *verbatim*, opiniones de otros, a no ser para corroborar o relativizar las afirmaciones personales.

³ Ambos son gratuitos. Cabe especificar que estos programas han sido operativos durante la realización de este trabajo y que la última fecha en la que se consultó su operatividad fue el 07 de enero de 2009.

Lo más sencillo es cometer la última acción, es decir, mientras se realiza la lectura, se subrayan y se copian los fragmentos más destacables. Este comportamiento es reprobable, aunque lo es todavía más extraer citas sin atender a su relación con el todo, únicamente con la finalidad espuria de reducir la extensión de un texto más amplio.

En los casos aducidos anteriormente, se daban dos circunstancias. En el primer caso, el capítulo de la *Teoría de la relevancia* no se puede encontrar traducido al castellano por internet (sí en inglés), mientras que los textos del segundo trabajo sí estaban disponibles *online*. En ambos casos cabía cerciorarse de dos aspectos: cuánto se había plagiado de internet y cuánto se había plagiado de los textos originales.

En el primer caso existía la dificultad de que no se podía comparar con un texto fuente informatizado, puesto que la versión castellana de ese capítulo no estaba disponible. Por ello, para someter los trabajos recibidos a examen, se utilizaron dos vías:

- Se compararon los trabajos con las informaciones disponibles *online*.
- Se compararon los trabajos entre sí.

Esta última opción, la de comparar entre sí los trabajos, no tiene como finalidad establecer si los alumnos se copiaron entre ellos, sino observar cuántas coincidencias comunes respecto a un texto fuente aparecían. Esto es, puede reconstruirse el capítulo 1 de la *Teoría de la relevancia* según la copia que de él hayan realizado los alumnos.

En cualquier caso, no todos los alumnos copian deliberadamente en sus trabajos. La tendencia a la recopilación bibliográfica es apreciable en estudiantes de primer curso y, en general, muchos desarrollan altas capacidades de análisis y síntesis. En casos de plagio académico, suelen concurrir diferentes circunstancias: desidia, prisa, falta de estímulos, o, incluso, ignorancia en relación con la infracción (quizá porque el alumno desconozca que el plagio directo supone una conducta errónea).

4.1. Resultados.

En total, se recibieron 15 trabajos de la primera opción (trabajo sobre el capítulo 1 de la relevancia), 10 sobre los artículos y 24 sobre la novela de *El curioso incidente del perro a medianoche*. Sobre ellos, se investigó el posible plagio de estos textos no solo respecto a los textos originales, sino también de la copia en internet.

En principio, era esperable que ante un texto de temática específica y con unos conceptos y terminología de compleja comprensión, la copia fuera mayor; por su parte, en cuanto al comentario valorativo de la novela, dado que se trata de un texto narrativo con finalidad lúdica, parecía que el plagio directo fuera menos esperable.

Como ejemplo, se expondrán aquellos casos en los que se apreció un plagio notable y sistemático. El procedimiento que se empleó, como se ha comentado con anterioridad, fue realizar una comparativa con la información disponible en internet y, en segundo lugar, se compararon los documentos entre sí.

Los documentos se han anonimizado y renombrado con letras del alfabeto. A modo de muestra, el texto catalogado como B (en la opción del resumen de dos artículos sobre la teoría de la relevancia) presentó un 41% de plagio de páginas de internet, que sería la primera fase del análisis. Los resultados hallados por el programa *Viper* se distribuyen de la siguiente manera:

1. Porcentaje de caracteres continuos coincidentes entre un texto y las páginas encontradas en internet.
2. Listado de páginas plagiadas (cada una recibe un color distinto). En ellas también aparece un porcentaje que, en dicho caso, indica el grado de copia del total de información o texto de esa página. Por ejemplo, si aparece un 15% significa que del total de información de la página X se ha copiado ese tanto por ciento.
3. Texto original con las oraciones sombreadas según el color de la página plagiada que se incluía en el segundo punto. Si alguna oración no está sombreada con ningún color, quiere decir que es la parte original del alumno.

En el caso expuesto del texto B, los resultados fueron los siguientes:

41% de contenido coincidente

Lista de páginas plagiadas:

40%	http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2006000100002&lng=en&nrm=iso
3%	http://html.rincondelvago.com/introduccion-a-la-pragmatica_maria-victoria-escandell.html
2%	http://html.rincondelvago.com/semiotica-visual-y-teoria-del-cine.html
2%	http://www.monografias.com/trabajos42/semantica-pragmatica/semantica-pragmatica3.shtml
2%	http://www.lapaginadelguion.org/contenido-pragma.htm
1%	http://www.iberletras.com/06.htm

Ejemplo del texto⁴:

*El modelo del código y el modelo inferencial no son incompatibles, existen varias maneras **se combinarlos.***

Por lo tanto Sperber y Wilson nos dicen:

“...la comunicación puede conseguirse codificando y descodificando mensajes, y también produciendo pruebas que originen la inferencia deseada... cada uno de los dos modelos resulta adecuado para un determinado tipo de comunicación: de ahí que elevar a cualquiera de ellos a la condición de teoría general de la comunicación sea un error”.

*En la comunicación participan a la vez mecanismos de codificación y mecanismos inferenciales y que pueden interactuar, es importante **decir que son específicamente independientes el uno del otro** y que la comunicación **es independiente el uno del otro.***

Durante el caso de la comunicación verbal humana Sperber y Wilson proponen un modelo en que la fuente y el destino son procesos de pensamiento, el codificador y el descodificador son capacidades lingüísticas, el mensaje es un pensamiento y el canal es el aire que transporta **en la señal acústica.**

Sin embargo, existe un vacío entre la representación semántica de las oraciones y los pensamientos comunicados por los enunciados. Este vacío no se llena con más codificación sino con inferencia.

En referencia los modelos inferenciales se diferencian bastante de los procesos de descodificación en que los primeros parten de un conjunto de ideas y llegan a una serie de conclusiones que derivan de forma lógica a las ideas, o por lo menos, están garantizados por las mismas, mientras que un proceso de descodificación parte de una señal y llegan a la recuperación de un mensaje que es asociado a la señal **por una letra...**

⁴ Se ha sustituido el sombreado en color azulado que aparecía en el informe original por una tipografía cursiva para indicar el plagio, mientras que en negrita se ha resaltado el texto original del alumno. Así mismo, esta es solo una muestra del texto completo del estudiante.

Como se observará, el plagio es prácticamente absoluto en este fragmento. Sin embargo, hay una cita explícita (“Sperger y Wilson nos dicen:”) que pone de manifiesto diferentes aspectos, como la equivocación en el nombre de uno de los autores (Sperber) o la incorrecta citación bibliográfica (no se indica el año ni el número de las páginas del texto de donde procede la cita).

En general, si algún estudiante copia fragmentos de páginas de internet, el profesor puede recurrir a fichas como la mostrada anteriormente, en las que aparece el grado de copia, las páginas copiadas y los fragmentos plagiados. Ello es sumamente ágil y sistemático mediante programas como *Viper*.

4.2. Segunda situación.

Imagínese que uno de los trabajos presentara un carácter descriptivo o que, en general, requiriera de la búsqueda de información bibliográfica para realizar un análisis contrastivo o valorativo. En el contexto académico, los trabajos de carácter sintético suponen la lectura y sistematización de datos externos, normalmente en forma de lectura crítica.

En estos trabajos de recopilación bibliográfica, el alumno, habitualmente, copia directamente los textos que encuentra en sus lecturas, pero no los parafrasea y eso convierte su actividad en un hecho reprochable. Ahora bien, el plagio directo es un procedimiento común entre el alumnado, consistente en adquirir diferentes textos (artículos o libros) y en copiarlos deliberadamente.

Ante esta circunstancia, el docente dispone de herramientas de contraste formal entre textos previamente introducidos. Piénsese que, como era el caso anteriormente expuesto, se solicitara al estudiante que realizara un resumen de un texto A que, por su parte, no está informatizado o que no está disponible *online*. En tal caso, el alumno podría optar por dos vías: una, la copia directa de fragmentos del texto A, con lo que la interiorización de conceptos se vería diluida; dos, la paráfrasis asimilativa de términos o ideas del texto original.

Lo ideal en estas situaciones es que el alumno leyera, entendiera y luego expusiera, en palabras propias, una síntesis del texto leído; no obstante, esta tendencia no es la más corriente. En el marco académico actual, por prisas o por otros factores extraacadémicos, el estudiante copia directamente para ahorrarse la segunda y la tercera fase del análisis, esto es, el entendimiento y la exposición propia.

Por tanto, para poder utilizar herramientas informáticas que estipulen el grado de coincidencia textual, el profesor necesita de varios elementos:

1. Los textos de los alumnos
2. El texto o textos originales sobre los que se pide un trabajo determinado.

El profesor no siempre dispondrá del texto informatizado, puesto que algunas lecturas solicitadas pueden proceder de libros o de artículos únicamente disponibles en papel. En ese caso, podría pensarse que no puede determinarse el plagio directo del texto original, pero no es realmente así. Ante un conjunto de textos del alumnado, el grado de copia respecto a un texto original determinado será más o menos similar o, como mínimo, será aproximado. Por ello, es interesante observar en qué medida se parecen los textos de los alumnos entre sí, dado que en ese caso se determinará el plagio o copia de un texto determinado.

En líneas generales, en el caso que se presenta, se detectó una copia directa (*verbatim*) de muchos fragmentos del capítulo. Mediante el uso del programa *wcopyfind* se establecieron plagios de entre el 20% al 40%, es decir, que, respecto a un texto fuente o texto original, se copió directamente ese porcentaje. Uno de los aspectos más positivos del programa es que los resultados se diversifican en dos pantallas en las que aparecen en rojo y subrayados los fragmentos textuales plagiados. Véase, al respecto, un ejemplo de los resultados hallados por el programa⁵:

Texto 1
<p><u>El entorno cognitivo de un individuo es un conjunto de supuestos a los que dicho individuo tiene acceso. Los seres humanos son dispositivos de procesamiento de información muy eficaces. La mayoría de discusiones sobre procesamiento de información, ya sea en el campo de la psicología experimental o de la inteligencia artificial, se han preocupado de la realización de objetivos absolutos. Los recursos generales para el procesamiento de información que posee un individuo no son muy flexibles. Por ellos la eficacia cognitiva a largo plazo consiste en mejorar nuestros conocimientos sobre el mundo como sea posible utilizando los recursos que poseemos. El problema para un eficaz procesamiento de la información a corto plazo es conseguir una asignación óptima de los recursos de procesamiento central. Una parte de la información es vieja y otra parte de la información no sólo es nueva, sino que no está conectada con nada en la representación del mundo que tiene el individuo. Cuando estos nuevos y viejos elementos de información interconectados se utilizan conjuntamente dentro de un proceso inferencial, es posible deducir información que no habría podido inferirse sin esta combinación de informaciones. Cuando el procesamiento de información nueva suscita esta clase de efecto de multiplicación decimos que relevante. Cuanto mayor es el efecto de multiplicación, mayor es la relevancia.</u></p>
Texto 2
<p><u>El entorno cognitivo de un individuo es un conjunto de supuestos a los que dicho individuo tiene acceso. La cuestión es cuáles supuestos concretos es más probable que</u></p>

⁵ Si bien en el informe final presentado por el programa *wcopyfind* los resultados coincidentes se presentan en rojo, en estos casos se ha sustituido el rojo por un subrayado.

ese individuo vaya a construir y procesar. Los seres humanos son dispositivos de procesamiento de información muy eficaces. La eficacia sólo puede definirse con relación a un objetivo. Algunos objetivos son absolutos, consisten en crear un estado de cosas concreto que puede existir o no en un momento dado. Otros objetivos, son relativos, consisten en elevar el valor de una determinada variable.

Así pues, la eficacia cognitiva a largo plazo consiste en mejorar nuestro conocimiento del mundo tanto como sea posible con los recursos que disponemos. Los recursos deben asignarse al procesamiento de información que probablemente vaya a suponer una contribución mayor a los objetivos cognitivos generales de la mente con el mínimo coste de procesamiento. Una parte de la información es vieja, otra parte de la información es nueva y no esta conectada con nada y otra parte es nueva y esta conectada con la información vieja. Cuando estos nuevos y viejos elementos de información interconectados se utilizan conjuntamente en un proceso inferencial es posible deducir información nueva. Cuando el procesamiento de información nueva suscita esta clase de efecto de multiplicación decimos que es relevante, y cuanto mayor es el efecto de multiplicación mayor es la relevancia.

En los ejemplos anteriores, el texto 1 y el texto 2 coinciden mayoritariamente en sus informaciones y en la manera de presentarlas. De este modo, es muy sencillo detectar la copia entre el alumnado. Ahora bien, en el caso anterior la copia no se ha realizado entre los autores de ambos textos, sino que estos han copiado por separado un texto base o texto original.

Si se observan los textos anteriores, se detectará fácilmente que la copia del autor del texto 1 respecto al texto fuente es mayor que la del texto 2. Adviértase al respecto que el procedimiento que realiza el autor del segundo texto es ampliar oraciones sueltas copiadas *verbatim* del texto fuente, con lo que, de algún modo, sí se produce una cierta tarea de redacción crítica. Por su parte, en el texto 1, la presencia de texto copiado *verbatim* es mayor y, en ese sentido, no hay tantas palabras propias de su autor (redacción personal valorativa) como en las del texto 2. Esa copia, la del texto 1, debe ser sancionada en mayor medida que la del texto 2, si bien debe reconocerse que ambos casos son incorrectos dentro de la legalidad y honradez académicas.

5. Conclusiones.

En general, a partir de lo expuesto anteriormente, se percibe que el plagio o copia directa es una actividad frecuente en la cotidianidad académica. El principal problema es que los propios alumnos entienden el plagio como un acto habitual y no sancionable. Actualmente, acceder a infinidad de información *online* es un arma de doble filo, dado que por una parte permite documentar a los estudiantes y, por otra, estos son seducidos por la posibilidad de realizar un trabajo de manera fácil y rápida, mediante el plagio directo.

Por otro lado, el profesor se encuentra ante situaciones complicadas, dado que si permite la realización de trabajos optativos se expone a la copia de textos (desde Internet

o desde textos escritos [libros, artículos de investigación, etc.]). Por eso, como pautas orientativas, este artículo ha presentado directrices básicas para el análisis de copia en los textos del alumnado.

En primer lugar, se ha observado que la metodología clásica del comentario de textos es importantísima en el informe cualitativo y valorativo de los textos. En segundo lugar, a partir de textos reales, se ha procedido al análisis directo mediante el uso de dos herramientas informáticas: *wcopyfind* y *viper*. El primero permite observar el porcentaje de copia textual entre varios textos. Ello puede ser útil en dos vías: observar la copia de los textos entre sí u observar el grado de coincidencia entre esos textos y un texto fuente originario. Finalmente, el programa *viper* realiza la misma operación, aunque incrementa las posibilidades analíticas, ya que compara los textos con toda la información que puede encontrarse *online*. Esto es útil porque permite cuantificar el grado de plagio de páginas de Internet y, además, se ofrece información detallada sobre esas páginas plagiadas (*urls*, *nombre de la página*, *grado porcentual de plagio*, etc.).

6. Bibliografía.

Alcaraz, E. “La lingüística legal: el uso, el abuso y la manipulación del lenguaje jurídico”, *Lingüística forense, lengua y derecho: conceptos, métodos y aplicaciones*, M. T. Turell (Ed.), Institut Universitari de Lingüística Aplicada, UPF, Documenta Universitaria, Barcelona, 2005.

Bamford, J.; Sergiou, K. “International Students and Plagiarism: an analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students”, *Investigations in university teaching and learning*, vol. 2 (2), 2005, págs. 17-22.

Barrón-Cedeño, Alberto. *Detección automática de plagio en texto*, publicación electrónica. www.mavir.net/docs/Barron-DeteccionPlagioTexto.pdf [07-01-2010].

Barrón-Cedeño, A.; Rosso, P.; Pinto, D.; Juan, A. “On Cross-lingual Plagiarism Analysis using a Statistical Model”, *Proceedings of the ECAl'08 PAN Workshop: Uncovering Plagiarism, Authorship and Social Software Misuse*, 2008, págs. 9-13.

Briz, A. “La peritación lingüística: la identificación del plagio”, *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*, Luis Santos Río (Ed.), Ediciones Universidad, Salamanca, 2006, págs. 167-183.

Carroll, Jude; Appleton, Jon. *Plagiarism a Good Practice Guide*, Oxford Brookes University, Oxford, 2001.

Clough, P. “Old and new challenges in automatic plagiarism detection”, *National UK Plagiarism Advisory Service*, JISC, publicación electrónica. http://ir.shef.ac.uk/cloughie/papers/pas_plagiarism.pdf [07-01-2010].

Dreher, Heinz. “Automatic Conceptual Analysis for Plagiarism Detection”, *Issues in Informing Science and Information Technology*, Vol. 4, 2007.

<http://proceedings.informingscience.org/InSITE2007/IISITv4p601-614Dreh383.pdf> [07-01-2010].

Gotterbarn, D.; Miller, K.; Impagliazzo, J. “Plagiarism and Scholarly Publications: An Ethical Analysis”, *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, 2006. <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=4116889> [07-01-2010].

Gray, A., Sallis, P. and MacDonell, S. “Software Forensics: Extending Authorship Analysis Techniques to Computer Programs”, *Proceedings of the 3rd Biannual Conference of the International Association of Forensic Linguists (IAFL)*, 1997, págs. 1-8.

Haddon, Mark. *El curioso incidente del perro a medianoche*, Salamandra, Barcelona, 2004.

Maurer, H.; Kappe, F.; Zaka, B. “Plagiarism - A survey”, *Journal of Universal Computer Science*, vol. 12, n. 8, 2006, págs. 1050-1084.

Moya, C. “Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana”, 2006. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n19/n19a02.pdf> [07-01-2010].

Park, C. “In Other (People’s) Words: plagiarism by university students— literature and lessons”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, n. 5, 2003, págs. 471-488.

Putniņš, T. J.; Signoriello, D.; Jain, S.; Berryman, M. J.; Abbott, D. “Advanced text authorship detection methods and their application to biblical texts”, *Complex Systems : Microelectronics, MEMS and Nanotechnology*, 2005, págs. 1-13.

Roig, Miguel. “Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing”, publicación electrónica. <<http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism>> [07-01-2010].

Seaward, L.; Matwin, S. “Intrinsic Plagiarism Detection using Complexity Analysis”, *PAN’09*, 2009, págs. 56-61.

Sperber, Dan; Wilson, Deirdre. *Teoría de la relevancia*, Visor, Madrid, 1994.

Stein, B.; Koppel, M.; Stamatatos, E. “Plagiarism Analysis, Authorship Identification and Near-Duplicate Detection”, *ACM SIGIR Forum*, Vol. 41, n. 2, 2007, págs. 29-35.

Thomas, M.; College, I. “Plagiarism detection software”, *E-Leader Bangkok*, publicación electrónica. <http://www.g-casa.com/PDF/Bangkok%202008/Thomas,%20Bangkok,%202008.pdf> [07-01-2010].

Trujillo, F. “La teoría de la relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación”, 2001. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183088> [07-01-2010].

Turell, M. T. “El plagio en la traducción literaria”, *Lingüística forense, lengua y derecho: conceptos, métodos y aplicaciones*. M. T. Turell (Ed.), Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra, Documenta Universitaria, Barcelona, 2005.

***Colloquial Castigation of the French, the Russians, the Spaniards
and Napoleon in Arturo Pérez-Reverte's La sombra del águila
(1993)***

***Colloquial Castigation of the French, the Russians, the Spaniards
and Napoleon in Arturo Pérez-Reverte's La sombra del águila (1993)***

John C. Mc Intyre
Independent researcher
University of Strathclyde

Recibido el 1 de marzo de 2010
Aprobado el 26 de abril de 2010

Summary: In 1812, a Spanish battalion is part of Napoleon's army invading Russia. In a major battle, when the Spaniards intend to surrender to the Russians, the French cavalry 'saves' the Spaniards. The Spaniards abandon their original plan and re-engage on the French side. They perform superbly well. In October, Napoleon's *Grande Armée* begins the retreat and crosses the river Beresina in late November 1812. Eleven Spaniards enter Spain in April 1814. The narrator, speaking on behalf of the battalion, describes the French as 'franchutes' and 'gabachos'. French commanders are mocked pitilessly. The Russian ('ruski') artillery and Cossack cavalry fight well, though their commander is a disaster. The French consider the Spaniards to be patriotic, violent – and unfit for modern government. Napoleon is to the Spaniards 'el Petit Cabrón', 'el Petit', 'el Enano', 'el Ilustre' and 'el Monstruo'. Pérez-Reverte develops an impressive variety of pejorative designations for individuals and social groups. He also delivers a great many examples of familiar speech. In other texts and in *La sombra del águila* Pérez-Reverte displays profound knowledge and mastery of colloquial and vulgar speech.

Key Words: Arturo Pérez Reverte. *La sombra del águila*. Uses of the colloquial language. Historical novel.

Resumen: En 1812, un batallón español forma parte del ejército napoleónico en la invasión de Rusia. Cuando en una batalla importante los españoles piensan rendirse a los rusos, la caballería francesa ‘salva’ a los españoles. Los españoles abandonan el plan original y vuelven a combatir en nombre de los franceses. Su actuación militar es impecable. En octubre, la *Grande Armée* inicia el regreso y cruza el río Beresina hacia finales de noviembre de 1812. En abril de 1814 once españoles entran en España. El narrador, en nombre del batallón español, describe a los franceses como ‘franchutes’ y ‘gabachos’, burlándose despiadadamente de los jefes militares franceses. La artillería ‘ruski’ y la caballería cosaca son buenos soldados, aunque su comandante es un desastre. Según los franceses, los españoles son patrióticos, violentos – e incapaces de comprender un sistema de gobierno moderno. Para los españoles Napoleón es ‘el Petit Cabrón’, ‘el Petit’, ‘el Enano’, ‘el Ilustre’ y ‘el Monstruo’. Pérez-Reverte desarrolla una variedad impresionante de términos peyorativos para los individuos y los grupos sociales. También presenta muchísimos ejemplos del lenguaje familiar. En otros textos y aquí en *La sombra del águila* Pérez-Reverte revela unos conocimientos increíbles y una maestría del lenguaje coloquial y vulgar.

Palabras clave: Arturo Pérez Reverte. *La sombra del águila*. Usos del lenguaje coloquial. Novela histórica.

Arturo PÉREZ-REVERTE published *La sombra del águila* in 1993⁶. The edition used here is the paperback edition of January 2004⁷. This edition has 20 black and white illustrations by José Belmonte, and 131 pages with around 25,000 words of text. Rather than a novel, this is a novella.

The novella deals with an episode involving Spanish soldiers during the Napoleonic Wars. After Napoleon's armies were given access to Spain in late 1807, King Charles IV and his heir Fernando were persuaded by Napoleon and Talleyrand to surrender the Spanish crown. When Napoleon insisted that Spanish army units now form part of his Imperial army, fifteen Spanish regiments (c. 15,000 men) were posted to Denmark. The popular uprising in Madrid on the second of May 1808 was bloodily suppressed by the French, and in June 1808 Napoleon proclaimed his brother Joseph King of Spain. Ordered to swear allegiance to King Joseph ["Pepe Botella"], several Spanish units in Denmark deserted in the late summer of 1808. Some escaping units were intercepted and were imprisoned (1808-1812) in Hamburg, Germany. As Napoleon prepared to invade Russia in 1812, the Spanish soldiers in the prison camp were given a choice: rot here, or join Napoleon's *Grande Armée* in its invasion of Russia. Thinking "De perdidos, al río", over 2,000 surviving Spaniards joined the campaign.

In the novella, by late 1812 Napoleon faces determined Russian resistance at the Sbodonovo ford on the river Vorosik, at the gates of Moscow. The French right is torn to pieces by Russian artillery and Cossack cavalry. From his vantage-point, Napoleon suddenly sees through the smoke 400+ soldiers in French uniforms marching towards the Russian lines. This is the 2nd Battalion of the 326th Regiment of Line Infantry – the Spaniards from the prison camp, now intending to surrender *en bloc* to the Russians. Napoleon orders cavalry support for the Spaniards, and – just as the Spaniards are about to raise the white flag and surrender – they are 'saved' by the French cavalry. The Spaniards hide the white flag, re-join the French attack and contribute greatly to the winning of the battle. The following night the Spanish survivors stand honour guard in the Kremlin. They then have to fight their way, with the rest of the *Grande Armée*, in the long retreat back to France. In the Epilogue, eighteen months later (30 April 1814), the last eleven survivors cross the border from a restored Bourbon France into a Spain once again in the hands of another Bourbon King, Fernando VII.

An anonymous first-person plural narrator claims to represent the whole Spanish battalion: '... el 326 batallón de Infantería de Línea – o sea, nosotros- ...' (25). In chapter IV this collective Spanish narrator describes a French officer thus: '... Gerard no era mala gente, sino uno de esos franchutes alegres y amables que había combatido

⁶ Arturo PÉREZ-REVERTE, *La sombra del águila*, Ediciones Santillana, Madrid, 1993.

⁷ Arturo PÉREZ-REVERTE, *La sombra del águila*, séptima edición, Santillana-Punto de lectura, Madrid, 2004.

en España, mayo de 1808 en el parque de Monteleón...' (58). This use of the familiar and colloquial word 'franchute' [= 'Frenchie'] applied to the likeable Gerard seems almost affectionate. Within seconds, however, the tone darkens: '... Monteleón – una escabechina que nos contaba [Gerard] con detalle, admirado del valor de nuestros paisanos -, y escapado después de Bailén por los pelos, cuando Castaños hizo que el ejército gabacho, con todos sus entorchados y sus águilas invictas, se comiera una derrota como el sombrero de un picador' (58). Whereas the Frenchman Gerard honestly recognises Spanish courage in Madrid 1808, the Spanish soldiers in Russia do not identify with the *Grande Armée* but with 'nuestros paisanos' [McI's emphasis]. The Spaniards take pride in General Castaños' victory at Bailén (July 1808) over the allegedly invincible French. Here, the use of 'gabacho' [frog, froggie] in the unit 'el ejército gabacho' goes beyond 'familiar' and 'colloquial' into 'pejorative': this word 'gabacho' is intended to demean, to hurt.

So: How extensive are the uses of 'franchute' and 'gabacho' in the novella?

The seventeen other uses of 'franchute' include: 'cercados por los franchutes y sus mamporreros daneses' (37); '... mientras el emperador de los osterreiches tragaba quina por un tubo, mordándose el cetro de humillación con los franchutes de amos del cotarro...' (74); 'alférez, levanta otra vez la bandera franchute...' (96); 'a un palmo habíamos estado de librarnos de los franchutes' (137); '... el pillaje, que a esas horas estaba siendo practicado con entusiasmo por todo el ejército franchute' (145); 'escuchando los cantos y la juerga de los franchutes...' (147); and 'cayeron prisioneros o fueron fusilados por los franchutes...' (158).

PÉREZ-REVERTE always has 'los franceses' available as a neutral general designation, and he uses it regularly, as in: '... el primer motín de la División del Norte contra las tropas francesas...' (31). This neutral designation and the warmer tone used momentarily to describe Major Gerard – though as the last remaining French officer in the Spanish battalion he is shot in the back to prevent him interfering with the plan to desert – seem to be outweighed by the repetitive use of the mildly contemptuous 'franchute'. A more hateful context using 'franchute' – admittedly with the addition of 'de mierda' - occurs when a French officer in Denmark, worried about Spanish contacts with English ships patrolling the Channel, remonstrates with a prickly Spanish officer who responds by defining the Frenchman as 'franchute de mierda' (34).

The French are also known as 'los franzuskis', as when a Russian artillery-man watches the French cavalry charge: 'están locos estos franzuskis' (81). The formation 'franzuski' is based on 'los ruskis', the latter unit used 26 times in the text. The use of 'estos franzuskis' seems at most slightly contemptuous, though when the Spaniards on the retreat from Moscow once again try to surrender to the Russians, they claim: ' – Aquí todos tovarich [= friends], y los franzuskis a tomar por saco.' (159), where 'los franzuskis' is set in a more hostile frame.

If ‘franchute’ and ‘franzuski’ are mildly but not exceptionally abusive, ‘gabacho’ meaning ‘frog, froggie’ is fully pejorative. Its first use in chapter II is clearly meant to offend: ‘... al comandante Dufour, el gabacho adjunto, que era un perfecto cantamañanas’ (31). Fourteen other uses include: ‘... los gabachos empezaron a desconfiar de nuestros contactos con los británicos’ (34); ‘...y que íbamos a intentar llegar a España como fuera para ajustarles allí las cuentas a los gabachos’ (35); ‘... no estaba dispuesto a pudrirse en un pontón gabacho’ (37); ‘tuvimos nuestra oportunidad: seguir pudriéndonos allí o combatir con uniforme gabacho’ (39); ‘... cuando Castaños hizo que el ejército gabacho, con todos sus entorchados y sus águilas invictas, se comiera una derrota como el sombrero de un picador’ (58: already cited); ‘... pero otras [veces] tenías encima del cogote la mirada de algún jefe gabacho...’ (62); ‘todo cristo luchando allí [= en la Península] para echar a los gabachos, y nosotros con su uniforme’ (63); and ‘y al 326 se le mantenía siempre entre otras unidades gabachas’ (161). A single use of ‘gabacho’ becomes almost warm in appreciation, when on the retreat from Moscow French hussars rescue the Spaniards from vengeful Cossacks: ‘ – Hay que joderse, François. En toda esta puta guerra nunca me he alegrado tanto de verle el careto a un gabacho como hoy a tí’. (160) On the other hand, the strength of hostile feeling possible in ‘gabacho’ is seen particularly in ‘Y es que hay que ser gabacho, o sea, gilipollas.’ (136). The unit ‘gabacho’ can be heavily pejorative.

French officers are mocked continually, especially when they speak Spanish. The phonetic difficulty in moving from the French ‘r’ to the Spanish ‘r’ is seen in ‘ - ¡Peggos espagnoles! ¡Tgaidogues!... [= Traidores] Jugaguéis [= Juraréis] fidelidad al Empegadog y al gey de Espagna Gosé Bonapagte o seguéis [= seréis] fusilados!’ (32); ‘Oh, les espagnols. Que son braves, los tíos. Quién nos lo iba a decir, Dubois. Vivir para ver. Togueadoges [= Toreadores], eso es lo que son. Unos togueadogues.’ (42); ‘... dale con lo de <<peggos espagnoles, necesitáis disciplina>>’ (57); ‘ – Que conste, guenegal [= general] Castanios, que me guindo [= rindo] pog evitag deggamamiento de sangge...’ (58); ‘y encima pasan vitoreándote, los tíos, hégoes espagnoles, te dicen, camagadas y todo lo demás’ (96); ‘... venga a dar vítores a los valegosos espagnoles...’ (97); ‘... diciéndole piropos a la cantinera, cosas del tipo guapa espagnola, si tú quegueg yo te hagué muy feliz y todo eso.’ (133); and in ‘Así que el mariscal Lafleur vino personalmente a traernos el vodka - <<bgavos espagnoles, el Empegadog y la Patgia están oggulosos de vosotgos>>. -’ (136) The French officers’ failure to deliver the Spanish ‘r’ should be trivial, but by dint of repetition becomes a matter of note and a signal of scorn.

Such tiny details of pronunciation are also turned to comical effect when the Spanish narrator or soldiers – perhaps told at some stage that they speak French ‘comme une vache espagnole’ – desecrate the French language with phonetic barbarities such as: ‘Que éramos españoles y que los alonsanfán [= Allons, enfants... = los franceses] verdes las habían segado’ (32); ‘mesié’ [= monsieur] (32); ‘... donde todos sus anfansdelapatri [= enfants de la patrie = los franceses] habían salido por piernas’

(42); 'le-jour-de-gluar [= le jour de gloire] y todo eso' (51); 'Se han cargado al general Nosequienocogne...' (62); '... haciéndole al Ilustre de claque. Alonsanfá, Sire.' (127); 'Así que dígale a la Madre Patria que me agarre de aquí, mi mariscal, silvuplé.' [= s'il vous plaît] (136); and '... estar metidos hasta las cejas en esta puñetera mierda, Sire. Porque la Frans [= la France] nos la trae floja y Vuecencia nos la refanfinfla, Sire.' (150).

Among the French senior officers Marshal Murat is particularly mocked. Murat, an incredibly brave cavalry commander, is very vain, and not very bright: 'El mariscal Murat, emperifollado como para un desfile, se cuadró con un taconazo. Iba de punta en blanco, con uniforme de húsar y entorchados hasta en la bragueta. Se rizaba el pelo con tenacillas y lucía un aro de oro en una oreja. Parecía un gitano guaperas vestido por madame Lulú para hacer de príncipe encantado en una opereta italiana.' (49); '... en Viena, o tal vez fuera un vals, con todas las frauleins mirándole el paquete al apuesto Murat' (74); 'tenemos a Murat, todo bordados y floripondios, con una capacidad mental de menos quince pero valiente como un toro español...' (92); and 'Y Murat, con su dolmán de seda y sus rizos de madame Lulú y su menos seso que un mosquito' (92). PÉREZ-REVERTE's presentation of Murat – 'el Rizos' (132, 134, 137) - before the Emperor after the successful charge is malicious in the extreme. Murat's attempt to quote from the classics – 'Llegué, vi y vencí, Sire' (128), his confusion of 'autómata/autónomo', 'enrollando/arrollando', 'osmérico/homérico' and Troy/Carthage (132-134) show him to be a cavalry commander of very little brain and limited culture.

The other senior commanders in the General Staff surrounding Napoleon are not spared criticism. They defer always in unison to their Supreme Commander: '... mientras los mariscales, secretarios, ordenanzas y correveidiles se inclinaban respetuosamente a su alrededor', with constant use of 'Sí, Sire. En efecto, Sire. Faltaba más, Sire.' [= No faltaba más] (13). Marshal Lafleur is 'siempre sonriente y untuoso, pegado a él [a Napoleón] como su sombra, quien igual le proporcionaba un mapa que la caja de rapé, que le mamporreaba sin empacho fulanas de lujo en los vivacs...' (14). They fear the Emperor's anger: 'mientras los mariscales se preparaban lo mejor que podían para encajar la bronca que iba a caerles encima de un momento a otro' (17). They re-act collectively to the Emperor's every gesture and word: 'Todos los mariscales se apresuraron a mirar en aquella dirección, e inmediatamente brotó un coro de mondieus, sacrebleus y nomdedieus.' (19). When General Labrquette, who stutters under fire and in brothels (20), defines the Spanish battalion's advance as suicidal, 'los otros mariscales, generales y edecanes asentían graves con la cabeza.' (22). Colonel Alaix 'tenía fama de numerero y fantasma, y nadie lo tragaba en el Estado Mayor.' (23), one example of many of the spiteful jealousies among the General Staff. Marshal Bernadotte is an outrageous flatterer (33). These senior commanders' motives are questioned: '...y todos los pechos galoneados en oro, todos los comparsas que lo rodeaban a la espera de un ducado en Holstein, una pensión vitalicia o un enchufe para su yerno en Fontainebleau, suspiraban a coro compartiendo solícitos su alivio, mais oui,

Sire, voila les braves y todo eso.’ (43). They are viewed as ‘la claque’, a faceless and witless audience paid to applaud (48). Invited to make positive suggestions to help the Spanish battalion, ‘Todos carraspearon adoptando gestos graves, igual que si tuviesen las sugerencias a montones en la punta de la lengua, pero nadie dijo esta boca es mía.’ (48). The French General Staff contribute very little to winning the battle.

Overall, how are the collective Russians designated?

PÉREZ-REVERTE on many occasions uses the standard ‘los rusos’ and ‘los cosacos’. He also uses ‘ruskis’ or ‘los ruskis’ on twenty-six occasions, the first time in: ‘Menos mal que a los artilleros ruskis debía de haberseles ido la mano con el vodka, porque tiraban fatal...’ (31). In spite of the mildly comic effect of the –ski ending, there are moments when Russian and Cossack behaviour is awful, as when ‘los supervivientes de un batallón italiano que intentó entregarse a los ruskis fueron degollados, desde el comandante al [sic] corneta, sin darles tiempo a ofrecer explicaciones, o sea, ni *ochichornia tovarich* ni espaguettis en vinagre’ (159) or when ‘... y los cosacos ¡Hurra, *pobieda!*, clavándonos las lanzas y degollando a mansalva, en una orgía de vodka y sangre.’ (169). Some justification for this Russian fury in revenge is seen in: ‘A fin de cuentas, como nuestros paisanos allá abajo, los ruskis se limitaban a defender su tierra contra el Enano y los mariscales y toda la pandilla de mangantes de París, los Fouchés y los Talleyrand, con sus medallas y sus combinaciones de salón y toda su mierda bajo los encajes y las medias de seda y las puntillas.’ (61). The French invasion of Russia is never given a proper justification. So ‘los ruskis’ and ‘los Iván’ in the role of victims do not seem to take on the vicious edge that can permeate ‘franchute’ and especially ‘gabacho’ applied to the foreign invader.

Overall, how does the Russian army perform?

The Russian artillery ‘había machacado concienzudamente a dos regimientos de infantería de línea a primera hora de la mañana, sólo un rato antes de que la caballería cosaca hiciera filetes, literalmente, a un escuadrón del Tercero de Húsares y a otro de lanceros polacos... El flanco derecho [del ejército francés] era una piltrafa...’ (15-16). The Russian artillery are still performing reasonably well as the Spanish battalion approaches the Russian lines under the cover of a ridge.

Behind the Russian artillery, three or four regiments of infantry – four to five thousand men – are resting, under the command of Prince Rudolfovski, close relation of Tsar Alexander. Half-asleep, with a ferocious headache after heavy sex and much vodka the previous evening, Rudolfovski sends his servant Igor to find out the cause of the sudden noise at the artillery battery. When Igor, from behind the Russian cannons, sees the advancing French cavalry and Spanish infantry, he beats a highly personal retreat. Taken completely by surprise, the 4,000+ Russians are driven back ‘hacia Sbodonovo, maricón el último, metiéndose por las calles del pueblo en dirección al río y al puente de la carretera de Moscú.’ (109). The Spaniards, still wanting to

surrender to a Russian unit, start to surrender to Rudolfovski. The latter tries to shoot Sergeant Ortega, whereupon Ortega kills Rudolfovski.

Two squadrons of Cossack cavalry (200 men), ordered to protect the fleeing Russians, confront the Spaniards in the town's main street. In restricted space the Spaniards form into three lines of riflemen. The first volley kills twenty horses, blocking further charges from the Cossacks. With three volleys every fifteen seconds, the Spaniards fire continuously for five minutes. Some Cossacks finally break through, to be dispatched by Spanish bayonets. The Spaniards drive forward to the bridge, having contributed massively to driving off four Russian regiments of infantry and destroying two squadrons of Cossack cavalry.

The text does not comment directly on Russian military failings, but the reader can see that Rudolfovski and the other Russian commanders, in the middle of a major battle, failed to post lookouts and be prepared for a surprise enemy incursion. They failed to press home the advantage won earlier by the Russian artillery and the Cossack cavalry. When their troops panicked and fled, Russian officers failed to rally them. And the Russian officers failed to take advantage of their superior numbers. In this phase of the battle only two squadrons of Cossacks performed well.

If Prince Rudolfovski is suspect in military terms, he also seems suspect for non-military reasons. He is in the habit of whipping his servant Igor, but only 'por faltas muy graves como plancharle mal el cuello de una camisa, no bruñirle la hoja del sable de modo conveniente, o retrasarse en las marchas en vez de correr junto a su estribo derecho con una botella de champaña razonablemente frío a mano.' (106-107) This snapshot of the relationship between the Russian aristocracy and their servants is frightening.

If Rudolfovski's command under-performed at Sbodonovo, during the French retreat from Moscow, the Russian army harried the French tirelessly. Some three hundred thousand French soldiers were lost to the weather, exhaustion and hunger, wolves, suicide - and to the merciless Russian persecution. Though other Napoleonic units managed to surrender to the Russians, and also managed to survive, this Spanish battalion did not manage to surrender. In the later stages of the retreat, the Cossacks, drunk with vodka and blood-lust, slice the throats of stragglers and anyone seeking to surrender. At the river Beresina, where French sappers struggle heroically to keep bridges open, a hundred Spanish survivors and a few Italians barely make up a company. In the face of ferocious Russian pressure, Captain García drives his men across the last bridge before himself dying alongside his faithful Rifleman Mínguez. In fourteen very briskly written pages PÉREZ-REVERTE catches the horror of the retreat, the incredible pressure from the Russians and the toughness and spiky bravery of the few survivors.

Though the Spaniards collectively might be thought to be the ‘heroes’ of the novella, PÉREZ-REVERTE contrives to build in some interesting critical commentary upon them. The author routinely refers to them as ‘los españoles’, as in the first application: ‘ – Españoles, Sire... – Repita eso, Alaix. ... – Españoles, Sire. El 326 batallón de Infantería de Línea, ¿recuerda?... Voluntarios. Aquellos tipos que se alistaron en Dinamarca.’ (25). The unit ‘Aquellos tipos que...’ adds a touch of Gallic scorn.

Most of the critical comment about the Spaniards comes not from the labels used to designate them as a group, but from the anecdotes, sometimes in extensive detail, related about them by the French, based on the French experience of the Spaniards in Spain, in Denmark and now in Russia. In chapter VIII ‘Confidencias en Santa Helena’, for example, PÉREZ-REVERTE projects forward in time to the moment when Napoleon is dictating his memoirs to his companion-in-exile, Les Cases. This allows Napoleon to look back particularly to the Spanish battalion’s performance at Sbodonovo and to the Peninsular campaign. According to Napoleon, Godoy, Prime Minister to Charles IV, ‘chuleaba a la madre’. [= a la reina] (121). While imprisoned at Valençay Fernando VII always entered Napoleon’s room ‘de rodillas’. (121). Fernando has executed hundreds since regaining the Spanish throne in 1814. The Spanish people demanded that they be given back their chains. In this presentation Spanish rulers and ruled seem utterly abject.

The Emperor, thinking Spain would be an easy conquest, now regrets getting into ‘semejante berenjenal. Eso ni era guerra ni era nada; una pesadilla es lo que era.’ (121-123). Napoleon remembers ‘aquellos desgraciados con sus ojos de desesperación, engañados por reyes, generales y ministros durante siglos de hambre y miseria, analfabetos e ingobernables, con su orgullo y su furia homicida como único patrimonio.’ (123) His mistake was to give Spaniards ‘un enemigo contra el que unirse, una guerra salvaje, un objeto para desahogar su indignación y su rabia.’ (123-125). Whereas in Russia he was beaten by the weather, ‘quien me venció en España fueron aquellos campesinos bajitos y morenos que nos escupían a la cara mientras los fusilábamos... España es un país con muy mala leche.’ (125). Napoleon wonders at ‘Una gente como aquella [sic], que hasta las mujeres empujaban cañones y tiraban de navaja para degollar franceses, y fijese qué gobernantes ha tenido durante toda su desgraciada historia.’ (125).

In similar vein, Marshal Murat recalls Madrid on the second of May 1808, with ‘los chuloputas y los jaques de los barrios bajos convergiendo hacia la Puerta del Sol con aquellas navajas enormes empalmadas, listos para acuchillar a sus mamelucos y coraceros’ (133). That day six French grenadiers were accused of killing the cantinera Manolita Malasaña: ‘Cuando, un par de horas después, los compañeros de los granaderos fueron en su busca, los trozos más grandes que pudieron localizar consistían

en doce criadillas ensartadas con un espetón en la puerta de la tasca' (133). Murat knew 'lo que era la furia española' (134). So between them Napoleon and Murat highlight the spinelessness of the Spanish ruling class, the people's unpreparedness for modern forms of government, their primeval patriotism, incredible bravery and unlimited capacity for violence.

Some positive things are said of the Spaniards collectively. Both Russians and Spaniards were defending their own land against a foreign invader: 'A fin de cuentas, como nuestros paisanos allá abajo, los ruskis se limitaban a defender su tierra contra el Enano y los mariscales...' (61). When executing the Russian wounded after a battle, the Spanish narrator claims: 'Te cepillabas un regimiento ruso y después, al rematar a los heridos a la bayoneta, veías las caras de campesinos que te recordaban a tus paisanos de Aragón o de La Mancha' (61). Spanish inclinations to identify with the Russians and therefore to slide the bayonet past rather than into the wounded Russian were spotted by French officers, who insisted the wounded be killed, especially in retaliation for the death of a French officer. After Sbodonovo, the Spanish battalion was not 'en condiciones de violar a nadie' (145). Planning still to surrender to the Russians, they did not want to be accused of raping Russian women. Whatever their motives on that occasion, the Spaniards looted in Moscow, but they did not rape. So, inclined to some measure of compassion for wounded Russians and not inclined to rape, Spanish soldiers in Moscow seem to occupy higher moral ground than the generality of the French army.

Two Spanish soldiers – Captain García and Rifleman Mínguez - display great qualities as soldiers and as human beings.

Captain García is first seen as '... buen tipo, un chusquero valiente, pequeñajo y duro como la madre que lo parió, de Soria, con aquellas patillas enormes, de boca de hacha, que casi le tapaban la cara' (29). He is totally identified with his 400 Spanish soldiers in their determination to use the confusion of the battle to surrender to the Russians. They know that other Spanish units trying to desert have been very severely punished. The battalion's two French officers are shot in the back to prevent any interference (57), leaving Captain García in command.

Just as they make to surrender, the French cavalry (1,200 men) arrive and ruin the Spanish plan (96). Captain García reacts quickly and cleverly: '... nos dirige una mirada de tranquila desesperación y después se encoge de hombros y le grita a Muñoz... alférez, levanta otra vez la bandera franchute, levanta el águila de los cojones...' (96-97). The Spaniards, still wanting to surrender to the Russians, are angry at the spoiling of the plan: García vents his anger on the first line of Russian artillerymen. While Murat's cavalrymen re-organise, the Spaniards pursue the fleeing Russians, who turn and shoot some of the Spaniards. Encountering Prince Rudolfovski, the Spaniards try to surrender to him. Not understanding their plea, the Prince fires at Sergeant Ortega:

Ortega kills the Prince. The Spanish momentum takes them into Sbodonovo village, where, still keen to surrender, they are confronted by 200 Cossacks protecting the Russian retreat and about to charge. Lacking space for their infantry square, Captain García arranges three lines of riflemen: ‘ya nos rendiremos otro día’ (112). Captain García and Lieutenant Arregui direct a withering sequenced fire – three volleys every fifteen seconds - into the Cossacks. García orders a bayonet charge to finish off the Cossacks. The Spanish charge finally stops at the bridge on the other side of the village (118).

Having come within a whisker of surrender to the Russians, the Spaniards – now less than 300 in number - have had to disguise their original intentions from the French by re-engaging in the battle – which they have done so well that they have helped to chase off four Russian infantry regiments and have destroyed two squadrons of Cossack cavalry. Napoleon sends congratulations and a hundred bottles of vodka to the Spanish battalion. Captain García keeps Spanish ambitions under control: ‘... al mal tiempo buena cara, hijos míos, de momento parece que somos héroes, así que paciencia y barajar. Ya desertaremos más adelante’ (136). A large part of this military success and the successful masking of the Spaniards’ intentions to desert is due to the professionalism, leadership and protective care of Captain García.

One survivor is Rifleman Mínguez, ‘un gaditano de San Fernando con más pluma que el sombrero de Murat’ (137-138). Mínguez, a veteran skilled at mending clothes and cooking, ‘... era muy maricón, pero en combate se volvía bravo como una fiera. Amaba en secreto al capitán García, aunque el suyo era un secreto a voces...’ (138). In the battle he ferociously protected Captain García: ‘Mínguez se había cargado él solo a una docena de cosacos’ (138). After the battle, as he sews the captain’s jacket at the camp-fire, ‘... le sonreía respetuosamente al capitán, que se dejaba querer, bonachón, porque el fusilero Mínguez era buena persona y nunca se pasaba de la raya’ (139). Mínguez, like his captain, is a very accomplished soldier.

The next day French commanders, fussing over the physical appearance of the Spaniards before they are presented to Napoleon in Moscow, proclaim that the Spaniards need discipline, ‘mucha disciplina’ (141). The French commanders resent the loss of relatives in battles in Spain to ‘estos salvajes’ (141). As García orders the battalion to attention, he mutters: ‘... poned cara de soldados, hijos míos, que no se os note mucho de qué vais. Más vale ser héroes a la fuerza que fusilados por sorteo, uno de cada dos, como aquellos compañeros a los que les echaron el guante en Vitebsk’ (143). García is very aware of the dangerous situation that Spanish soldiers minded to desert are in, and is doing all he can to protect his men. Napoleon has to take Labraguette’s Legion of Honour to decorate Captain García, promising to get Labraguette a new one ‘... cuando volvamos a París... Si volvemos’ (144). García cannot be sure if the Emperor spoke these words seriously or not.

The Spaniards are allowed to do a little looting, and are set that night as honour guard in the Kremlin citadel. Happy to loot, the Spaniards are unwilling to rape: ‘... tampoco era conveniente dejar mal cartel entre los ruskis’ (145). Captain García breaks a Spanish soldier’s jaw to prevent a possible rape. Clearly, the Spaniards do not wish to upset the Russians: they still plan to desert. From the Kremlin they can see French soldiers going round the city with torches and they hear ‘de vez en cuando... el grito de una mujer’ (148).

At midnight, Napoleon, with no escort, suddenly appears on the Kremlin walls. He and García listen to the guitar-playing and singing of Pedro el cordobés. García momentarily is tempted to shoot the unprotected Emperor. Knowing that he in turn would be shot, García gives up on the idea. Asked by Napoleon why the Spaniards had advanced as they did, García holds back on all the possible answers he might give and answers only: ‘ – No había otro sitio adonde ir, Sire’ (151). While Napoleon half-smiles at García, ‘entre irónico y comprensivo’ (151), García’s eyes do not blink: they are both ‘soldados profesionales y se estaban entendiendo sin palabras’ (151). The Emperor leaves, and García sees that Moscow is burning. Later, the Captain will report to his men: ‘ – Ese tío sabía que en Sbodonovo nos quisimos largar. Se dio cuenta pero le importa un carajo... Su instinto le dice que la *Grande Armée* tiene los días contados, y ni él mismo está seguro de salir bien de ésta’ (151). García’s ability to sniff out a military secret is as good as the Emperor’s.

It is ironic that French commanders should feel that the Spanish troops – ‘estos salvajes’ (141) - needed discipline. While French soldiers rape, Captain García personally prevents an act of rape by a Spaniard. Also, the city is apparently set on fire by the French: ‘... escuchando los cantos y la juerga de los franchutes que iban con antorchas de un lado para otro por la ciudad desierta’ (147-148), and ‘... Se asomó a la muralla, inquieto, y entonces vio el resplandor rojo que crecía en la zona este de la ciudad. Moscú estaba en llamas’ (153). The Spaniards are seemingly not responsible for either the acts of rape or for the burning of the city.

Early on in the retreat from Moscow, the French commanders, almost as if they had suspicions of the Spaniards, kept the Spanish battalion within the main body of the army. After capturing some Russian prisoners, the Spaniards thought to use very bad weather and the prisoners to hand themselves over to regular Russian army units. Confronted instead by charging Cossacks in thick woodland, they are rescued by French hussars and returned to the main body of the retreating French army.

As the weather worsens, Captain García every morning does all he possibly can to get and keep his men moving: ‘aunque sea a patadas en el culo tengo que devolveros a España’ (161). Many do die, and García ‘vencido, sorbiéndose lágrimas de impotencia y rabia que se le helaban en la cara, ordenaba coged los fusiles y vámonos

de aquí' (161). While enraged at his inability to protect his men better, García is careful not to leave the Spanish rifles for the pursuing Russians.

One day, Napoleon approaches the Spaniards. Not recognising García from the Kremlin, Napoleon asks the captain to identify the village. García's answer is impertinent: 'Ni lo sé ni me importa' (164). Even more impertinent is García's action in pulling the Legion of Honour from his pocket and throwing it into the snow at the Emperor's feet. Napoleon stops a senior officer from killing García, and rides on.

At the river Beresina, in a three-day battle, French sappers manage to make pontoon bridges for the French army to cross. By 28 November 1812 around one hundred Spaniards and a few Italians make up barely a company. An Italian colonel and major are killed, leaving Captain García in command. Some soldiers still want to surrender to the Russians though all reports say that Cossacks are killing all stragglers and anyone trying to surrender. García decides to attempt a bridge crossing before the French blow up the bridges: 'Tal y como están las cosas, a España sólo se va por ahí' (167). When Sergeant Ortega protests, García picks up a rifle, 'se fue hacia Ortega y le saltó los dientes de un culatazo. – Insisto – dijo, volviendo a señalar hacia el otro lado del río. - A España se va por allí. Después se cargó a hombros a Ortega, que estaba sin conocimiento, y nos pusimos de nuevo en marcha' (167-168). Captain García makes the decision, imposes it on the reluctant amongst his men, picks up the soldier whom he has just rendered unconscious and leads his men towards the only possible route to safety – that offered by the bridge. García's decisiveness, his physical ability to impose his leadership in a very fraught situation and his ongoing care for his misguided and unconscious rifleman demand the greatest respect.

The Spaniards fight a horrendous rearguard action to get onto the last bridge just as French sappers set fuses. Chaos ensues. With Russian shrapnel and Cossack lances everywhere, Captain García fights heroically as he urges his men across. Rifleman Mínguez drags a badly wounded García. Ordered to run by their Captain, the last Spaniards bolt for the other side. As García collapses, Mínguez stands over the Captain and confronts the advancing Russians. With García clutching one of his legs, Mínguez kills yet another Russian before he is overwhelmed. The bridge explodes.

These two Spaniards are very fine professional soldiers. Whatever the reasons for his devotion to Captain García, Rifleman Mínguez's loyalty to a comrade, his bravery and his savagery in battle are quite exemplary. The Captain's ability to shield his men from French suspicions and possible reprisals is excellent, as is his ability to stare through Napoleon's unvoiced questions, as are his qualities of leadership and sheer military skill and nerve in the confrontation with the Cossack cavalry. Captain García is a soldier and a military leader to his fingertips. As PÉREZ-REVERTE closes down the main narrative, the text slides from factual report of the explosion, from '... y los demás le caen todos encima, y en esto que el puente salta por el aire bajo sus pies...' - into a different tone: '... y Mínguez se larga, con su capitán, derecho a ese cielo donde van,

con dos cojones, los maricones de San Fernando que también son pobres soldaditos valientes.’ (170) Although the final unit contains rude items like ‘cojones’ and ‘maricones’, the tone has become almost benedictional: good soldiers do go to Heaven.

So PÉREZ-REVERTE is perfectly able to accentuate the positive. He has praised the action of the Russian artillery and the Cossack cavalry on the morning of the battle. He has lauded the bravery of Marshal Ney and that of Marshal Murat. The ranks of the 200 Cossacks in Sbodonovo main street and of the French sappers at the Beresina river must have contained characters like Captain García and Rifleman Mínguez, but we do not hear the heroic detail of these Russian or French actions. We do hear such heroic detail in the case of the Spaniards.

The final main target of PÉREZ-REVERTE’s hostile commentary is Napoleon himself. The opening lines show the Emperor in a classic pose, observing a battle from a vantage-point. He is described by his veterans as *le Petit Caporal*, *el Pequeño Cabo* – the Little Corporal. Instantly, the Spanish narrator, speaking on behalf of the battalion, shatters this tone of reverence and awe: ‘Nosotros lo llamábamos de otra manera. El Maldito Enano, por ejemplo. O Le Petit Cabrón’ (14). As early, then, as the second page of the novella the collective Spanish narrator in defining Napoleon as ‘The Damned Dwarf’ and as ‘The Little Swine/Bastard/Cuckold’ shows a willingness to use the most gross elements of the Spanish language to describe Napoleon. And, in spite of the fact that capital letters are relatively little used in Spanish, the use of capital letters in the French ‘*Le Petit Caporal*’ is carried over into Spanish in the first uses of ‘*El Maldito Enano*’ and ‘*Le Petit Cabrón*’ – and into all the subsequent uses of ‘*el Petit Cabrón*’, ‘*el Petit*’, ‘*el Enano*’ and ‘*el Ilustre*’. The choice of words to describe Napoleon and the use of the inflationary capital letters in those mocking designations is a systematic attempt to puncture the myth of the Napoleonic person and his Grand Imperial ambitions.

Such heavy mocking of Napoleon is odd in that Napoleon at one moment did offer Europe a possibility of profound reform and release from ancient structures into more modern societies. PÉREZ-REVERTE does recognise the broad European composition of Napoleon’s army in Russia, in: ‘... como esos españoles de allá abajo, en mi ejército de veinte naciones’ (77) and in: ‘Un tercio de los soldados de la *Grande Armée* no éramos franceses, sino españoles, alemanes, italianos, holandeses, polacos, enrolados de grado o por fuerza en la empresa imperial’ (157). Yet any noble conception of this continental army as a legitimate instrument to bring French-style liberty, equality and fraternity to the antiquated and autocratic monarchies of old Europe is barely visible in the text. Napoleon’s encounters with European monarchs and heirs are usually presented in anecdotal and comical detail rather than in terms of serious political ideas.

The presentation of Napoleon is, in fact, very physical and direct. Napoleon’s lack of stature is highlighted in eighteen uses of ‘*el Petit*’ and no less than fifty-three

uses of ‘el Enano’. Chapter IX alone has eleven uses of ‘el Enano’: ‘el Enano nos había hecho enviar un centenar de botellas de vodka...’ (136); ‘... el Enano tomó posesión del asunto’ (140); ‘el Enano que aparece pasando revista...’ (141); ‘Y a todo esto el Enano que se para ante García...’ (143); ‘El Enano despachó a Labragnette...’ (143); ‘Pero el Enano miraba a los ojos del capitán García...’ (144); ‘... el Enano hablaba en broma...’ (144); ‘... apareció el Enano en persona...’ (148); ‘... el Enano hizo una pausa...’ (150); ‘Entonces el Enano se volvió despacio...’ (151); and ‘... lo cierto es que al Enano debió de gustarle...’ (152).

It must be admitted that in fact the harsh designation ‘El Maldito Enano’ on the second page of chapter one is the only example of this unit in the whole novella. It also must be recognised that Napoleon often shows a cutting intelligence and a verbal brutality that are usually quite justified. Impatient, for example, at Colonel Alaix’s slow delivery of vital news, Napoleon warns him: ‘Le recuerdo que al duque de Enghien lo hice fusilar por menos de eso. Y que con esa mierda de flanco derecho deben de quedar cantidad de vacantes de sargento de cocinas...’ (23). Flattered by Marshal Bernadotte, Napoleon responds: ‘ – Deje de darme coba y mueva el culo, Bernadotte’ (33). Irritated by Marshal Laffleur’s preoccupation with menus and recipes when men are dying, Napoleon erupts: ‘ – Cierre el pico, Laffleur. – Ejem, naturalmente, Sire. - Es usted un bocazas, Laffleur... Imbécil. Tolili. Cagamandurrias. – Ese soy yo, Sire. Me retratáis. Clavadito’ (88-89). In exile in Santa Helena, Napoleon recalls that ‘Wellington no era más que un sargento chusquero con mucha potra. Que si Fouché un trepa y un pelota, Talleyrand una rata de cloaca y Metternich un perfecto gilipollas’ (120). He enjoys the memory of ‘las piernas de Désirée, por ejemplo,... aquello era gloria bendita, mujer de bandera...’ (120). He boasts: ‘Mi mayor venganza tras la guerra de España fue devolverlo [= Fernando VII] a sus paisanos’ (120). Asked by Captain García to keep him alive, Napoleon admits: ‘Eso no está en mi mano, capitán’ (152). Napoleon is given some of the sharpest lines in the novel.

However commanding a presence Napoleon might be to his General Staff and to most of the army, the Spanish narrator sixteen times over describes the Emperor woundingly as ‘el Petit Cabrón’. And just as the official portraits of Napoleon between 1799 and 1812 move from poses in fairly standard uniform to a ‘Grand Imperial’ pictorial style, so in this novel set mainly in 1812, PÉREZ-REVERTE exercises a parallel ‘Grand Imperial’ verbal designation for Napoleon – that of ‘el Ilustre’. This term is used forty-three times in the text, on many occasions with mischievous intent, as at the moment when the supposedly all-conquering Emperor orders the retreat: ‘Incapaz de sostenerse en la ciudad [= Moscú], con el invierno encima, el Ilustre convocó a sus mariscales y generales para tocar retirada, o sea, caballeros, a casita que llueve’ (155).

If we add up the main pejorative units used against the French and Napoleon - franchute (18), gabacho (15), el Maldito Enano (1), el Petit Cabrón (16), el Petit (18), Le Petit Caporal (1), el Pequeño Cabo (1), el Enano (53), el Maldito Enano (1) and el

Ilustre (43) – the total of 167 pejorative terms gives an average of almost 1.27 pejorative or abusive forms on every page of the novel. Chapter IX with sixteen pages deploys 36 of these pejorative terms. And the term of supposed respect – ‘Sire’, with 89 usages – with over-use and insincerity becomes quite sickening. Such a systematic use of pejorative language applied particularly to the French and to Napoleon cannot be accidental. Nor can it be accidental that the second-last paragraph includes the unit: ‘Tras la caída del Monstruo, confinado ahora en la isla de Elba...’ The final hostile image delivered of Napoleon in the novella is that of ‘The Monster’ – that which is abnormal, unnatural, awesomely destructive - and deserving of destruction.

So PÉREZ-REVERTE in this novella applies pejorative designations across a broad spectrum of targets. Are these targets in fact the main thrust of this text? Might the pejorative designations be part of a wider purpose? Is there evidence that PÉREZ-REVERTE perhaps rejoices in colloquial, spicy and rude Spanish generally?

A listing of the hundreds of familiar expressions, colloquialisms and vulgarisms used in the novella would over-load this article⁸. In Chapter I alone (11 pages, c. 2,100 words) PÉREZ-REVERTE makes occasion to use ‘parir’; ‘fulanas de lujo’; ‘colear’; ‘joder’; ‘casa de putas’; ‘semental’; ‘macró’; ‘culo’; ‘tragarlo’; ‘meterle un paquete’; and ‘gilipollas’. This is as authentic a core-sample of Hispanic colloquialisms and vulgarisms as one could expect to find in such a small space. A sampling from Chapters II to X yields: ‘carajo’; ‘palmarla’; ‘follón’; ‘qué coño’; ‘cagar en tus muertos’; ‘maricón el último’; ‘ – No jodas.’; ‘domingueros de mierda’; ‘amariconarse’; ‘cenuitrio y horterá’; ‘un auténtico pelmazo’; ‘irse al carajo’; ‘tirarse a’ (una mujer); ‘cargarse a’; ‘pasarse por la piedra’; ‘todo cristo’; ‘nos cascaban’; ‘cabreado’; ‘la puñetera granja’; ‘el paquete’; ‘giñando leches’; ‘los hijoputas’; ‘una que te cagas’; ‘cagar gloria’; ‘Cagüentodo’; ‘le pateá los huevos’; ‘nos puteó bien’; ‘beneficiarse a’ (una mujer); ‘poner los pies en polvorosa’; ‘Hostia’; ‘cabrearse’; ‘tener guasa’; ‘endiñarse por lo bajini’; ‘los tiene bien puestos’; ‘me llevaron al huerto’; ‘un país con muy mala leche’; ‘cargando a la izquierda’; ‘cabrón’; ‘navegar a vela y vapor’; ‘mamporrear’; ‘meterla de matute’; ‘cortes de mangas’; ‘darse el piro’; ‘con más pluma que...’; ‘de lo más guarro’; ‘acojonada’; ‘descojonarse de risa’; ‘convertirse en una merienda de negros’; ‘a tomar por saco’; ‘una puñetera mierda’; ‘Fue la leche’; and ‘de una puta vez’. PÉREZ-REVERTE calls on the full resources of colloquial Spanish.

So: The use of pejorative designations applied particularly to the French and to Napoleon may be part of a wider commitment in this novella to thoroughly familiar, colloquial and vulgar forms of language. It is worth recalling that PÉREZ-REVERTE, in the six novels of the capitán Alatraste series published so far (1996-2010), makes an amazing success of re-invigorating the everyday Spanish language of the 1620s. And in his acceptance speech to the Real Academia de la Lengua Española in June 2003, he

⁸ Full lists of pejorative designations and colloquialisms available from the author of this article.

delivered a very accomplished exercise in linguistic analysis entitled ‘El habla de un bravo del siglo XVII’: ‘El bravo, el valentón, se levanta tarde. La noche, que él llama sorna, es su territorio; y a veces, para su gusto y oficio, algunas clareas (algunos días) tienen demasiada luz. Ya empieza a bajar el sol sobre los tejados de la ancha, la ciudad (que en este caso es Madrid), cuando nuestro hombre se echa fuera de la piltra, carraspeando para aclararse la gorja. Se le nota en la cara, que él llama sobrescrito, en lo desordenado de los bigotes y en los ojos inyectados en sangre, que anoche y hasta de madrugada dio a la bufía y besó el jarro más de lo prudente, que el sueño ha sido escaso, y que la borrachera, la zorra, aún está a medio desollar...’⁹. In PÉREZ-REVERTE Spain may have found not only an exciting novelist but a veritable master of language.

Some minor criticisms may be allowed. For some readers a number of the colloquialisms deployed may seem very – too – contemporary: ‘... y qué he hecho yo para merecer esto [= title of Almodóvar film, 1985]; ‘Domingueros’ [= Sunday drivers = amateurs] (47-48); ‘hortera’ [= naff, uncool] (54); ‘un auténtico pelmazo’ [a real ***** bore] (54); ‘currículum’ [= c.v., résumé] (64); ‘paquete’ [= ‘genital bulge’] (74); ‘gilipollas’ [guy, prat, jerk, stupid fellow] (96); ‘una puñetera mierda’ [a damned load of shit] (165). The vast majority of the colloquialisms are well-established and much, much used in ordinary everyday Spanish speech. Perhaps occasionally a high-frequency usage of today takes on an extra edge of humour when used in the context of 1812.

Are there any other narrational or presentational flaws that should be highlighted?

Those determined to find fault might worry that Captain García splits the battalion into two on page 112 whereas on page 113 he has the riflemen arranged in three sections (112-113). The same critic would perhaps argue that the query about possible bisexuality in the Emperor expressed in 1812 as ‘... no creo yo que el Ilustre navegue a vela y vapor’ (129) virtually antedates the first working steamboat. At one particular point the move from the first person plural voice of the narrator into second person singular ‘tú’ might cause a frisson (61-64). More generally, the narrative point of view switching freely and without warning or signal from the first-person plural point of view of the Spanish soldiers in their corner of the battlefield to an omniscient external view of the French General Staff to the actions, reactions, words and thoughts of the Emperor will to some readers seem untidy rather than fluent. The ‘leístas’ will note the widespread use of ‘lo’ for direct object ‘him’: ‘... lo llamaban los veteranos de su Vieja Guardia... Nosotros lo llamábamos de otra manera...’ (14); ‘... los miran acercarse inmóviles...’ (101) and ‘... los dejaron pasar con indiferencia...’ (171). The occasional repetition of a stock phrase – ‘maricón el último’; ‘tenerlos bien puestos’; ‘pasarlos por la piedra’; ‘la madre que lo parió’ - might be thought a stylistic flaw. Lack

⁹ Text available on Internet requesting ‘El habla de un bravo del siglo xvii’ or at www.perezreverte.com/upload/ficheros/noticias/201002/discurso_rae.pdf.

of the capital letter in ‘el ilustre’ (52; 77; 126) is an oversight. The stress-mark omitted occasionally on demonstrative pronouns (ese 45; ese 105; esos 111; de esta 112) may irritate the traditionalists. The unit ‘... ya estáis oyendo que se impacienta el Emperador, esa carga es para hoy o para mañana’ makes more sense as ‘... esa carga es para hoy, no para mañana’ (79). And a Spanish patriot might enjoy the critique of the French yet wince at the similar brutal treatment handed out to Godoy, Carlos IV, Fernando VII and even to ordinary Spaniards.

These are pardonable details in a short, short novel which engages with a real episode in history and delivers a fascinating story in a rumbustious narrative charged with both thoughtfulness and rough good humour. The narrative tone – en todo momento vivo, picante, escabroso y festivo – carries strong echoes of two of Spanish literature’s great sharp-hitting prose texts - the *Lazarillo* and Quevedo’s *El Buscón*. Seeking both serious comment upon history and great good fun for the reader, PÉREZ-REVERTE deploys a very broad range of idiomatic expression that is very open and free-wheeling, refreshingly frank, rude and jocular. *La sombra del águila* joyfully celebrates the expressive possibilities of colloquial Spanish as understood and used not just by *la soldadesca* but by *el pueblo llano de siempre*.

Bibliography.

Pérez-Reverte, Arturo. *La sombra del águila*, Ediciones Santillana, Madrid, 1993.

Pérez-Reverte, Arturo. *La sombra del águila*, séptima edición, Santillana-Punto de lectura, Madrid, 2004.

Pérez-Reverte, Arturo. Text available on Internet requesting ‘El habla de un bravo del siglo XVII’ or at
www.perezreverte.com/upload/ficheros/noticias/201002/discurso_rae.pdf

Hernán Cortés en la obra periodística y literaria de Emilia Pardo Bazán

Hernán Cortés in Emilia Pardo Bazán's journalistic and literary work

María Luisa Pérez Bernardo

University of Dallas

Recibido el 31 de abril de 2010
Aprobado el 29 de mayo de 2010

Resumen: Emilia Pardo Bazán al escribir *Hernán Cortés y sus hazañas*, y al publicar toda una serie de artículos en la prensa periódica de la época sobre el conquistador español, quería revalorar la imagen que España había tenido a lo largo de la historia. En concreto, doña Emilia quería contrarrestar la historiografía que había surgido a partir del siglo XVII en Europa, aquella que había difundido la leyenda negra, aprovechándose de todos los medios a su alcance para desprestigiar el papel de España durante la conquista y colonización de América. En este ensayo, se analizará no sólo la novela *Hernán Cortés y sus hazañas*, sino también una serie de artículos que aparecieron en diversas revistas, en los que Emilia Pardo Bazán trataba este tema.

Palabras clave: Emilia Pardo Bazán. *Hernán Cortés y sus hazañas*. Nueva España. Historia. Colonización. Conquista. Leyenda negra.

Summary: When Emilia Pardo Bazán wrote *Hernán Cortés and his heroic deeds*, she wanted to re-evaluate the image that Spain had throughout history. In other words, Bazán wanted to counteract the historiography that had emerged after the 17th century in Europe: The historiography that had spread the black legend that wanted to discredit the role of Spain during the American conquest and colonization. In this essay, I will analyze not only *Hernán Cortés and his heroic deeds*, but also a series of articles by Bazán dealing with the conquistador that appeared in different magazines.

Key Words: Emilia Pardo Bazán. Hernán Cortés. New Spain. History. Colonization. Conquest. Black legend.

La última década del siglo XIX va a estar caracterizada por una serie de acontecimientos políticos y militares que van a afectar gravemente a España. Los más importantes fueron la guerra de Cuba, la de Filipinas y la fulgurante contienda con los Estados Unidos, concluida con la catástrofe nacional de 1898. Todo esto significaría la liquidación del resto del imperio colonial español. En este sentido, el 98 fue el determinante de una conciencia de naufragio en las minorías más atentas a los problemas nacionales, y provocó una poderosa renovación de la preocupación por España, que había caracterizado durante siglos.

Los escritores de esta época parten del dolor que España les produce: sus quebrantos inmediatos, las innumerables deficiencias que descubren, la impresión de que no es lo que era, y todavía más: la sospecha de si gran parte de la historia habrá sido un error, un desvío de lo que hubiera podido ser. De esta manera, “la preocupación por España”, tan persistente a lo largo de la Edad Moderna entera, alcanza su culminación con la obra de estos autores.

Emilia Pardo Bazán también colabora activamente en la prensa periódica de la época, y la mayoría de sus artículos aparecen marcados por un acendrado patriotismo y por un profundo pensamiento regeneracionista. La sección titulada “La vida contemporánea”, que a partir de 1895 publica en *La Ilustración Artística* de Barcelona, es buena prueba de su aptitud y su deseo intenso de participar, en todos los sectores de la vida española, sobre todo en los relacionados con la historia y la política. Efectivamente, a partir de la última década del siglo XIX, doña Emilia comienza a mostrar a través de sus escritos los males de su patria, y en alguna medida, sus posibles remedios. Como bien indica David HENN, es a partir de esta época cuando la escritora sugiere el cambio hacia una literatura de contenido político: *Pardo Bazán signals the urgent need to the publication of essays that would expose problems and inspire a dynamic response* (pág. 45). Así, cuando a finales de siglo asiste al “desastre nacional”, publica una serie de relatos, *Cuentos de la patria* (1902), en los que, olvidándose completamente de todas sus prevenciones sobre la literatura sentenciosa, se lanza abiertamente a la denuncia de la triste situación, con una clara defensa de la literatura comprometida a favor del interés nacional, diciendo en el prólogo de esta obra¹:

No cabe duda de que los grandes acontecimientos modifican profundamente nuestros criterios y nuestras convicciones, o por lo menos las colocan en tela de juicio ante el tribunal de nuestra conciencia. Hasta la fecha creí yo que la literatura debía desatenderse, con cierto aristocrático desdén de las cuestiones sociales... Un pueblo como el español tan atrasado, tan desorientado, y tan infeliz, necesitaría más bien una literatura de acción, estimulante y tónica, despertadora de energías y fuerzas, remediadora de daños (pág. 24).

¹ Emilia PARDO BAZÁN, “Asfixia”, *La Ilustración Artística*, 17 de abril de 1899.

Efectivamente, en la última década del siglo XIX la escritora gallega vuelve su mirada al pasado, a la historia, para de esta forma analizar los errores y remediar las causas. En un artículo publicado en *La Ilustración Artística* comenta como es necesario recordar el pasado y comprender el presente²:

Vano es hablar ya de lo que pasó, claman algunos, como si lo que pasó no fuese la historia, y la historia no fuese maestra de la verdad, y el conocer la historia contemporánea, reciente, actual, no fuese cosa necesaria, indispensable, para la enmienda y la corrección de los procedimientos que nos han precipitado en esta honda sima (pág. 346).

Es justamente la revaloración de la historia que hizo doña Emilia Pardo Bazán el tema de este ensayo. De hecho, parece ser que a partir del 98, la condesa percibió y denunció la desaparición de muchas tradiciones dignas de ser conservadas, incluso percibió la falta de culto a ilustres personajes históricos, que en su opinión eran necesarios para revitalizar el país. En concreto, se analizará una obra que no ha tenido mucha atención por parte de los críticos, *Hernán Cortés y sus hazañas* (1914), figura histórica que ejerció especial atención sobre doña Emilia desde que era niña. Además de esta novela, se estudiarán diversos artículos periodísticos donde la escritora quiso sacar a la luz las proezas de Cortés, oponiéndose a aquellos estudiosos que habían tergiversado la historia española, sobre todo, en relación con la conquista y colonización de América.

La revalorización de la historia americana.

Emilia Pardo Bazán siempre estuvo muy interesada por la historia, la literatura y cultura de Latinoamérica. El estudio de sus ensayos, artículos, reseñas y conferencias dedicados a dicho tema son numerosísimos. Pero es sobre todo, a finales del siglo XIX, cuando su interés se acrecienta, manteniendo el recuerdo de los tiempos pasados, evocando la grandeza histórica de la madre patria.

Ahora bien, parece que existe un cambio de pensamiento de la escritora, ya que el 18 de abril de 1899 había pronunciado en la Salle Charrás de París una célebre conferencia titulada *La España de ayer y de hoy* (*L'Espagne d'hier et celle d'aujourd'hui*) *La mort d'une légende*. En ella, doña Emilia versa no sólo sobre la península ibérica, sino también sobre Hispanoamérica. Para ella, de las dos leyendas sobre España, la dorada y la negra, la que más deterioro había producido era la áurea, conduciendo a la situación de decadencia en que se encontraba este país a finales del siglo XIX, diciendo: *Esa funesta leyenda que ha desorganizado nuestro cerebro, ha preparado nuestros desastres y humillaciones* (pág. 62). Incluso denuncia a los historiadores que habían engrandecido el Imperio: *Porque lo que habían hecho era recrearse en su pasado glorioso, siendo incapaces de corregir el presente* (pág.

² Emilia PARDO BAZÁN, “Del Parlamento”, *La Ilustración Artística*, 30 de mayo de 1898.

63)³. De hecho, ante las continuas acusaciones que se habían recibido desde el exterior, algunos españoles adoptaron una posición defensiva y radicalmente contraria, creando una España en la que sólo existían aspectos positivos e idealizadas exaltaciones de lo hispánico, comentando: *El ayer se nos ha subido a la cabeza; hemos creído que bastaba evocar las blancas carabelas de los conquistadores para conservar las conquistas* (pág. 63). También la escritora subraya que si España es culpable de haberse creado la leyenda rosa, en cambio, los Estados Unidos y otros países cargan con la culpa de la leyenda negra: *La contra leyenda española, la leyenda negra, divulgada por esa asquerosa prensa amarilla, mancha e ignominia de la civilización en los Estados Unidos, es mil veces más embustera que la leyenda dorada* (pág. 63).

Juan PAREDES NUÑEZ también indica que los cuentos que doña Emilia escribe a finales de siglo, relacionados con la patria, expresan también el dolor y la amargura de la autora ante esa España mutilada que, anquilosada en unos moldes, permanecía envuelta en la leyenda áurea⁴:

Son en definitiva un desesperado intento de destruir esa legendaria imagen de la España tradicional, románticamente idealizada, quitándole la opresora armadura que le asfixiaba, para poner al descubierto la verdadera faz de una España destrozada y dormida, que había que edificar de nuevo con el esfuerzo y el trabajo diarios (pág. 30).

Ahora bien, frente a lo que había defendido en su discurso en París o en *Cuentos de la Patria*, parece ser que hubo un cambio en la actitud de la escritora a partir de 1907, pues en esta época es cuando doña Emilia intenta resaltar el patriotismo nacional que consideraba muerto. Si anteriormente había denunciado como los historiadores españoles se habían recreado en el Imperio, alabando desmesuradamente el carácter hispano, es sobre todo, a partir de esta fechas, cuando la escritora vuelca su mirada al pasado, y más concretamente a la colonización americana. Por estos años, la escritora gallega reflexiona sobre el descubrimiento y la conquista de América, suceso que siempre le había interesado. La autora sostiene que los hechos habían sido con frecuencia intencionadamente desenfocados y voluntariamente minimizados para restar importancia a una de las gestas más importantes de la historia de todos los tiempos (SOTELO VÁZQUEZ, 20). De esta forma, doña Emilia reivindica los valores hispánicos frente a las duras críticas recibidas durante siglos desde el extranjero, diciendo⁵:

El ya tan sorprendente engrandecimiento de España en el siglo XV tuvo algo de magia en el XVI, con la vista aventura de América; y al despertarse la envidia y la codicia de tantas

³ Walter T. PATTISON dice al respecto: *She adopts the ideas of Joaquín Costa who believed that Spain should stop looking backward at its glorious past to concentrate on economic and educational problems* (pág. 82).

⁴ Emilia PARDO BAZÁN, *Cuentos completos*, Vol. I., Juan PAREDES NUÑEZ (Ed.), Fundación Pedro Barrié de la Maza, La Coruña, 1990, pág. 30.

⁵ Emilia PARDO BAZÁN, “Los conquistadores”, *ABC*, 30 de diciembre de 1918.

naciones europeas que empezaban a echar dientes y uñas, se inició la campaña antiespañola por todos los medios, desde el libelo y la piratería (pág. 5).

Otro aspecto que demuestra el interés que tuvo Emilia Pardo Bazán por Latinoamérica y, sobre todo, por la historia de este continente, es su activa participación en el “Cuarto Centenario del Descubrimiento de América”, celebrado en 1892. Como bien ha señalado Marisa SOTELO VÁZQUEZ, durante este año doña Emilia incrementó cuantitativamente los trabajos relacionados con la cultura y la historia de América. El *Nuevo Teatro Crítico* se convirtió entonces, como lo fuera en otros momentos sobre diversas cuestiones estéticas y sociales, en caja de resonancia de todos los debates, conferencias, actividades culturales, publicaciones e incluso certámenes literarios relacionados con el tema colombino. Además, doña Emilia habló en el Ateneo de “Los franciscanos y Colón”, señalando el papel, a su juicio, decisivo de la mencionada orden religiosa, y más concretamente, de la importancia de Raimundo Lulio en el descubrimiento⁶. También en esos meses publicó numerosos artículos relacionados con la vida del Almirante: “Un santo problemático” en el *Diario de la Marina* de La Habana⁷, o “Colón otra vez” en *La Nación* de Buenos Aires⁸.

Incluso la escritora asistió a numerosas conferencias en el Centro de Cultura Hispano Americano, dirigidas por el profesor Bonilla San Martín, donde se discutían asuntos sobre el descubrimiento y la conquista de América⁹. También doña Emilia publicó *Francisco Pizarro, historia de la conquista de Perú*, así como un cuantioso número de artículos periodísticos en el *ABC* titulados “Los conquistadores” (1914) o “De aquellos tiempos”, y en *La Ilustración Artística* “Defensa de la misión colonizadora española”.

Hernán Cortés y sus hazañas.

Desde la niñez, la pequeña Emilia sintió una gran atracción por México y, sobre todo, por Hernán Cortés. En sus *Apuntes autobiográficos* (1886) Pardo Bazán confiesa que a los ocho años su padre le dio a leer *Historia de la conquista de Nueva España* (1684) de Antonio de Solís y Rivadeneyra, ejerciendo desde ese momento una gran admiración por el conquistador español. Para ella, Solís y Bernal Díaz del Castillo eran las fuentes más importantes para el estudio de la conquista de México. Todavía en un artículo de 1911 comenta:

⁶ Marisa SOTELO VÁZQUEZ, “La literatura hispanoamericana en la crítica literaria de Emilia Pardo Bazán (1891-1906)” *Actas del XXIX Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*, Joaquín MARCO (Ed.), Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona 1994, págs. 363-376.

⁷ Emilia PARDO BAZÁN, “Un santo problemático”, *Diario de la Marina*, 21 de agosto de 1910.

⁸ Emilia PARDO BAZÁN, “Colón otra vez”, *La Nación*, 9 de septiembre de 1910.

⁹ Hay una referencia a estas conferencias en un artículo publicado por Emilia Pardo Bazán en el *Diario de la Marina*, 21 de mayo de 1911.

Ya que tanto he manejado y seguiré manejando, hasta que Dios quiera, a los historiadores que escribieron sobre la conquista de México, encuentro entre ellos a uno tenido por clásico admirable, y que acaso, por defectos de su época literaria, no lo sea tanto, no tenga el jugo sabroso y genuino que a otro a quien nadie ensalza: me refiero a D. Antonio Solís y a Bernal Díaz del Castillo. El primero, citado siempre como modelo de habla, es un escritor de decadencia, lo mismo que Ribadeneyra, y aunque en su estuche haya perlas magníficas, no le propondría yo para que nadie le imitase: sugiere amaneramiento. El segundo es un lego, un soldadote; pero en él abundan los que el mismo Sr. Saralegui llama felizmente giros geniales, imágenes pintorescas y gentiles modismos de oro acendrado del pueblo. El estilo de Solís lleva golilla, y el de Bernal Díaz del Castillo es la misma naturalidad¹⁰.

Además de esta primera obra, parece ser que Pardo Bazán se interesó a lo largo de su larga vida por la lectura de obras relacionadas con el conquistador extremeño y con las expediciones que llevó a cabo. A través de sus artículos periodísticos, se comprueba como la escritora hizo un exhaustivo estudio para conocer de forma fidedigna la historia de Nueva España, reseñando en numerosas ocasiones textos como: *Recuerdos de Méjico* de Nicolás Rivero, incluso la labor realizada por muchos estudiosos norteamericanos como la obra de William H. Prescott *History of the Conquest of Mexico* (1843) y *The Spanish Pioneers* (1894) escrita por Charles Fletcher Lummis. También doña Emilia publicó numerosos artículos sobre esta figura y sobre la historia de este país latinoamericano. Así en *La Ilustración Artística* escribió “La conquista de México”¹¹, y en esa misma revista reseñó un par de libros que acababa de recibir: *Documento para la historia de México* de Jenaro García y *México viejo y anecdótico* de Luis González Obregón¹².

Como previamente indiqué, parece ser que la escritora gallega se documentó lo mejor que pudo para hacer este estudio de *Hernán Cortés y sus bazañas*. A través de sus páginas, sale a relucir el estudio de los cronistas españoles, en concreto, cita en numerosas ocasiones a Bernal Díaz del Castillo y su *Historia verdadera de la conquista de Nueva España*, y cómo no, *Las cartas de relación* del propio Hernán Cortés. Pardo Bazán continuamente hace referencia a estos historiadores, sobre todo a Díaz del Castillo, ya que según la escritora, evita las ponderaciones y suposiciones gratuitas, siendo para doña Emilia una de las fuentes más fidedignas para entender la historia de la conquista, diciendo:

La epopeya, en este periodo, adquiere un carácter semifantástico; y el soldado Bernal Díaz, a quien principalmente sigo, por su sinceridad y su realismo sabroso y detallista como el del romancero, lo comprende, y dice con ingenuidad: Los curiosos lectores se hartarán de ver cada día combates, y no se puede hacer menos, porque noventa y tres días estuvimos sobre esta tan

¹⁰ Emilia PARDO BAZÁN, “Cartas de la condesa”, *Diario de la Marina*, 21 de mayo de 1911.

¹¹ Emilia PARDO BAZÁN, “La Conquista de Mexico, *La Ilustración Artística*, n. 695, 1914.

¹² Emilia PARDO BAZÁN, “Documentos para la conquista de México” *La Ilustración Artística*, n. 1452. 1909.

fuerte ciudad, cada día y noche teníamos guerras y combates... y sería cosa para nunca acabar, y parecería a los libros de Amadís y otros (pág. 127).

Uno se puede preguntar cuál era el objetivo que perseguía la escritora gallega con la publicación de esta obra, y por qué tuvo tanto interés en revitalizar la figura del conquistador extremeño. Por un lado, Pardo Bazán quería recorrer la historia de México en la etapa tan interesante que va desde el descubrimiento, hasta la caída de Tenochtitlán, el corazón del mundo *nahuatl* en poder de los españoles y los aliados que seguían a Hernán Cortés. Por otro lado, la escritora revela el objetivo que persigue su novela; rendir homenaje a un personaje tan importante de la historia y vindicar su verdadero papel de la conquista de lo que sería Nueva España. Para esto, intenta discrepar abiertamente de las interpretaciones que, hasta esa época, los historiadores europeos habían realizado sobre Hernán Cortés; en concreto, trataba de contrarrestar la leyenda negra de la colonización, diciendo que todas estas historias eran “fábulas” basadas en la falsificación de los hechos:

En esta historia, tan prodigiosa de suyo, de la conquista de Nueva España, se han ingerido fábulas, innecesarias por completo, pues sobra la verdad para el asombro. La leyenda es bella; la fábula, no, porque dándole su nombre propio, se reduce a mentira. Una de estas fábulas es la que presenta a Cortés, tea en mano, quemando sus naves (pág. 56).

De hecho, doña Emilia, al igual que el historiador Julián Juderías, al que tanto admiraba la escritora, comenta como la existencia de la leyenda negra se debía principalmente a que la historia de España no la habían escrito los españoles, sino los extranjeros, los cuales habían procurado distorsionarla todo lo posible. En un artículo periodístico publicado en el *ABC*, la escritora denuncia a los historiadores europeos por haber iniciado lo que ella denomina “la campaña antiespañola” y que en su opinión: *la conjura contra España persiste y recientes y contundentes serían los ejemplos que pudiésemos aducir*¹³. Incluso, cita a fray Bartolomé de las Casas y su obra *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552), ya que en su opinión, los escritos del dominico estaban redactados con apasionamiento y frecuentes exageraciones, y que eran sólo una parte de la verdad. También dice que la obra de las Casas asentó la base de la leyenda negra, dando lugar a una amplia literatura en el extranjero, que se traduce en un estado de opinión basado en sus soflamas¹⁴.

Efectivamente, para crear esta epopeya en torno a la figura de Cortés, desde el comienzo, doña Emilia pretende hacernos un retrato exhaustivo del conquistador extremeño. Muchas veces la impaciencia en el decir acelera la pluma y entonces dibuja

¹³ Emilia PARDO BAZÁN, “Un poco de crítica”, *ABC*, 3 de noviembre de 1920.

¹⁴ Emilia PARDO BAZÁN en un artículo en el *Diario de la Marina* de la Habana, el 21 de mayo de 1911 llega a decir sobre Bartolomé de las Casas: *Su estilo es llorón y sentimental, él es el verdadero fundador de la esclavitud* (pág. 9).

rápidos bocetos en los que capta, no obstante, los rasgos esenciales que ella quiere mostrar. Otras veces retoca hábilmente rasgos externos con pinceladas que exponen las facetas de su carácter, queriendo de esta forma desdecir las opiniones de aquellos historiadores que habían tachado al conquistador de cruel, diciendo: *Transcurre un periodo durante el cual se afirman las cualidades de Cortés, su perseverancia y lo intenso de sus designios* (pág. 117). Y en otra ocasión: *En el testamento de Cortés hay una cláusula que demuestra el ánimo excelso de aquel hombre, a quien sólo la estricta necesidad obligó a ser duro* (pág. 154).

Además de hacer una apología de Cortés, doña Emilia sale a la defensa de los españoles, siendo este apoyo fruto de lo que Pilar FAUS denomina *impertinente patriotismo* de la escritora gallega, un nacionalismo que aconsejaba posturas políticas y literarias comprometedoras (FAUS: 482). Así cuando nos habla de la traición de Cholula por parte de los conquistadores, Pardo Bazán añade un juicio de valor, para así rebatir las duras opiniones de los críticos. En concreto, comenta como Cortés se encontró en medio de una celada y salió de ella en defensa de su vida y de la de sus hombres mediante una acción intrépida y un escarmiento colectivo:

Se ha censurado el castigo del “trato doble” de Cholula, tachándolo de cruel; y lo confieso: en las circunstancias que a Cortés rodeaban, entiendo que la palabra crueldad carece de sentido. En el pellejo de Cortés en Cholula quisiera yo ver a los historiadores que así se expresan, y también en su pellejo a Napoleón y Alejandro y a los más excelsos y clementes capitanes de la historia (si alguno hubo que en clemencia se inspirase) (pág. 66).

En contra de la leyenda que propugnaba que los españoles se habían movido simplemente por fines económicos, Emilia Pardo Bazán resalta, una y otra vez, como la conquista fue, además de una ocupación militar, una gigantesca empresa evangelizadora que supuso para el indígena el fin de sus creencias y la muerte de sus dioses. Para la escritora, la llamada “conquista espiritual” acabó con las antiguas deidades autóctonas e implementó el credo monoteísta cristiano. Doña Emilia en ningún momento se muestra partidaria de la antropofagia de los sacrificios humanos, ya que al igual que las crónicas de la conquista (en las que ella se basa), nos dice que no merecen otro calificativo que “cosa horrible y abominable”. En todo caso, la práctica de los sacrificios le sirve para hacer las más duras críticas y su descripción roza, a veces, con lo macabro:

Fue la nota de los españoles poco menor que la de la Noche triste, y pudieron mirar con sus ojos, en tanto que hería sus oídos el son del tambor, de las bélicas caracolas, cornetas y trompas, como llevaban a empujones y palos a sus compañeros prisioneros a la azotea del alto templo, visible desde todas partes, y como les ponían plumajes en las cabezas, y como les hacían danzar, ante Huchilobos, la convulsiva danza del sacrificio, y cómo luego, extendiéndolos en la piedra ritual, les sacaban bullendo los corazones, y como precipitaban

los cuerpos escalinata abajo, y los despedazaban, para luego lanzar sus miembros, asados, a la tropa de Cortés (pág. 130).

En este sentido, Pardo Bazán trata de erradicar el mito del “buen salvaje”, aquel que nos presenta a unos indios nobles y desinteresados, aunque a veces víctimas de extravíos, que están a la merced de los codiciosos españoles. De esta manera, cuando nos presenta la figura de Moctezuma, no lo hace como el cronista español Bernal Díaz del Castillo, que lo dota de humanidad y generosidad, sino al contrario, la escritora resalta que el emperador azteca *Sufría la incurable enfermedad del tedio* (pág. 76), o *Moctezuma es de fijo melancólico, bastiado de todo, porque todo le sobró* (pág. 77). Doña Emilia también subraya como la religiosidad de este hombre era *Dar culto cada vez más ferviente de su sangre* (pág. 74) o cuando nos habla del Gobierno señala que: *No hubo absolutismo comparable al de México* (pág. 75). Además, cuando menciona la muerte del Emperador de los mexicas, en concreto, la famosa “Noche Triste”, la escritora comenta que Moctezuma murió a consecuencia de las lesiones que le causaron sus propios súbditos en un momento de furor, rechazando así otras fuentes que nos hablan de la traición de Cortés:

Tal vez, entre las muchas acusaciones sin base histórica que a Cortés se han dirigido, no exista ninguna menos verosímil que la de haber mandado matar a Moctezuma. Ni concuerda con el modo de ser de Cortés, que no derramó sangre sin objeto, ni con su gran entendimiento y previsión, que había de sugerirle cómo hasta el último instante y en la situación crítica por que atravesaban los españoles, el Emperador podía servirles de algo vivo, y muerto, de nada (págs. 102-103).

Ahora bien, cuando describe a los indígenas, Emilia Pardo Bazán nunca los trata con inferioridad o desprecio. Desde su confesión católica la escritora estaba obligada, a lo menos en sus formulaciones teóricas, a dejar siempre a salvo la dignidad del ser humano, considerándolo como lo había hecho fray Bartolomé de las Casas, “un ser dotado de belleza, inteligencia y moralidad”. De esta forma, al presentar las relaciones entre los españoles y los autóctonos, la escritora confiesa que a diferencia de otros pueblos europeos, que vieron como inferior la raza conquistada, los españoles nunca menospreciaron a los indios¹⁵:

La gente que acompañaba a Cortés nunca creyó en la inferioridad de los indios, y entendió con López de Gómara, que el alma de aquellas razas rojas era exactamente igual a la nuestra, criada por Dios con las mismas excelencias y condiciones de racionalidad (pág. 138).

Para enfatizar la dignidad que los aborígenes tenían a los ojos de los conquistadores, doña Emilia vuelve a reincidir en la evangelización, en la misión que tuvieron los

¹⁵ Emilia PARDO BAZÁN, “Cartas de la condesa”, *Diario de la Marina*, 21 de mayo de 1911.

religiosos católicos al convertir a los indios, comparándolo con la labor realizada por otras naciones, que nunca habían mostrado interés por la espiritualidad de los conquistados:

Mientras hacía Cortés salir de la tierra una nueva y amplia ciudad de México, y traía frailes que enseñasen y catequizasen a los indios, a quienes ni un momento pensó destruir, como han hecho con la población indígena otras naciones que pasan por más cultas que nosotros, no perdía de vista el nuevo anhelo de los descubrimientos del Pacífico, y la hipótesis del Estrecho que geógrafos y cosmógrafos de entonces suponían existente entre los dos mares (págs. 138-139).

De hecho, para ella, los misioneros aprendieron las lenguas de los indios, salvaron para la posteridad restos de las historias y las civilizaciones que habían existido en América antes de su llegada y mitigaron en muchos casos los abusos de que eran víctimas los indios.

Conclusión.

Emilia Pardo Bazán, al escribir *Hernán Cortés y sus hazañas* y al publicar toda una serie de artículos en la prensa periódica de la época sobre el conquistador español, quería revalorar la imagen que España había tenido a lo largo de la historia. En concreto, doña Emilia quería contrarrestar la historiografía que había surgido a partir del siglo XVII en Europa, aquella que había difundido la leyenda negra, aprovechando todos los medios a su alcance para desprestigiar el papel de España durante la conquista y colonización de América.

Si bien es cierto que, a partir de 1899 y, sobre todo, tras el pronunciamiento de la conferencia “La España de ayer y hoy”, la escritora había arremetido contra la leyenda áurea que muchos españoles habían creado en torno a la conquista y la colonización de América, parece ser que hay un cambio muy profundo a partir de la primera década del siglo XX. De hecho, la escritora veía como era importante echar una mirada al pasado español, con el deseo de regenerar España y levantarla al grado de esplendor que había tenido durante la época imperial.

Al escribir *Hernán Cortés y sus hazañas*, doña Emilia quería rescribir la historia, que según ella había sido tan tergiversada. En concreto, pretendía revalorizar el papel del conquistador español, porque, en su opinión, la conquista no tuvo como único objetivo la incorporación de nuevas tierras y de sus riquezas; su meta fue también el alma de los conquistados. Ahora bien, a través del análisis de estas obras en torno a la figura de Cortés, se observa como Emilia Pardo Bazán ve la conquista y la colonización de México de acuerdo con unos patrones eurocéntricos, sin querer reconocer los límites y las culpas de los conquistadores, aflorando en todo momento ese afán nacionalista tan frecuente en la escritora gallega.

Bibliografía.

Arrom, José Juan. *Imaginación del Nuevo Mundo*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1991.

Bravo Villasante, Carmen. *Vida y obra de Emilia Pardo Bazán*, Revista de Occidente, Madrid, 1962.

Espejo-Saavedra. *El reto de la novela histórica: narrativa y poder en Galdós, Valle-Inclán y Max Aub*, Juan de la Cuesta, Delaware, 2002.

Faus, Pilar. *Emilia Pardo Bazán. Su época, su vida, su obra*, Fundación Pedro Barrié de la Maza, La Coruña, 2003.

García Cárcel, Ricardo. *La leyenda negra*, Grupo Anaya, Madrid, 1990.

Henn, David. "Looking for Scapegoats. Pardo Bazán and the War of 1898", *A Further Range. Studies in Modern Spanish Literature from Galdós to Unamuno*, Anthony H. Clarke (Ed.), University of Exeter Press, Exeter, 1999, págs. 44-60.

Iglesia, Ramón. *Cronistas e historiadores de la conquista de México. El ciclo de Hernán Cortés*, Colegio de México, México, 1942.

Juderías, Julián. *La leyenda negra. Estudios acerca del concepto de España en el Extranjero*, Editora Nacional, Madrid, 1974.

Lucena Salmoral, Manuel. *Hernán Cortés. La espada de Quetzalcoatl*, Anaya, Madrid, 1988.

Molina Martínez, Miguel. *La leyenda negra*, Editorial Nerea, Madrid, 1991.

Pardo Bazán, Emilia. *Cartas de la condesa en el "Diario de la Marina" de la Habana, Cuba (1909-1921)*, Juliana Sinovas Maté y Juan de la Cuesta (Ed.), Delaware, 2006.

Pardo Bazán, Emilia. *Crónicas en la Nación de Buenos Aires 1909-1921*, Cyrus Decoster (Ed.), Editorial Pliegos, Madrid, 1994.

Pardo Bazán, Emilia. *Cuentos completos*, Juan Paredes Nuñez (Ed.), Fundación Pedro Barrié de la Maza, La Coruña, 1990.

Pardo Bazán, Emilia. *La vida contemporánea (1896-1915)*, Carmen Bravo Villasante (Ed.), Editorial Magisterio Español, Madrid, 1972.

Pardo Bazán, Emilia. *Un poco de crítica. Artículos en el ABC de Madrid (1918-1921)*, Marisa Sotelo Vázquez (Ed.), Publicaciones de la Universidad de Alicante, Alicante, 2005.

Pattison, Walter T. *Emilia Pardo Bazán*, Twayne Publishers, Nueva York, 1971.

Prescott, William H. *History of the Conquest of Mexico*, James Lockhart (Ed.), The Modern Library, Nueva York, 2001.

Ruiz-Ocaña Dueñas, Eduardo. *La obra periodística de Emilia Pardo Bazán en la Ilustración Artística de Barcelona (1895-1916)*, Fundación Universitaria Española, Madrid, 2004.

Sotelo Vázquez, Marisa. "La literatura hispanoamericana en la crítica literaria de Emilia Pardo Bazán (1891-1906)". *Actas del XXIX congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana*, Joaquín Marco (Ed.), Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1994, págs. 363-376.

Artículos periodísticos consultados:

- Pardo Bazán, Emilia. “Asfixia”, *La Ilustración Artística*, 17 de abril de 1899.
- Pardo Bazán, Emilia. “Cartas de la condesa”, *Diario de la Marina*, 21 de mayo de 1911.
- Pardo Bazán, Emilia. “Colón otra vez”, *La Nación*, 9 de septiembre de 1910.
- Pardo Bazán, Emilia. “Del Parlamento”, *La Ilustración Artística*, 30 de mayo de 1898.
- Pardo Bazán, Emilia. “Documentos para la conquista de México”, *La Ilustración Artística*, 13 de marzo de 1909.
- Pardo Bazán, Emilia. “La conquista de México”, *La Ilustración Artística*, 14 de mayo de 1914.
- Pardo Bazán, Emilia. “Los conquistadores”, *ABC*, 30 de diciembre de 1918.
- Pardo Bazán, Emilia. “Un poco de crítica”, *ABC*, 3 de noviembre de 1920.
- Pardo Bazán, Emilia. “Un santo problemático”, *Diario de la Marina*, 21 de agosto de 1910.

Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática

Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar

Miguel A. Martín Sánchez

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Formación del Profesorado

Recibido el 10 de enero de 2010
Aprobado el 20 de febrero de 2010

Resumen: A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. En cada método o enfoque metodológico, la gramática ocupa un determinado papel: central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación... En algunos métodos la gramática es totalmente deductiva, en otros inductiva, o mixta. El presente trabajo trata de recoger la evolución y reflexión pedagógica sobre las diferentes teorías y métodos para enseñar gramática a alumnos no nativos.

Palabras clave: Historia. Enseñanza. Adquisición. Gramática. L2.

Summary: Through the history of the methodology of foreign languages, there have been a variety of methods to facilitate, improve and solve the educational problems that were indissolubly arising in the educational process. In every method or methodological approach, grammar occupies a certain role: central, peripheral, focused on the process, on the form, on the communication... In some methods the grammar is totally deductive, in others inductive, or mixed. The present work tries to gather the evolution and pedagogic reflection on the different theories and methods to teach grammar to non native pupils.

Key Words: History. Teaching. Acquisition. Grammar. L2.

Introducción.

La enseñanza de la gramática en la clase de ELE no está exenta de controversias y dificultades. Las primeras se deben al papel e importancia que se otorga a la enseñanza de la gramática en el método, así como a la elección de la forma de presentarla: inductiva, deductiva, y otras cuestiones. En cuanto a las dificultades, se basan en la manera de presentar, enseñar y trabajar los diferentes contenidos gramaticales, lo cual es todo un reto didáctico. Todas estas cuestiones hacen que la gramática represente, todavía hoy, un motivo de discrepancia entre los profesores de español, y una causa del fracaso en el aprendizaje de la lengua meta.

El aprendizaje de lenguas extranjeras no está liberado de problemas, y como todo aprendizaje humano se basa en unos estímulos y respuestas, además de otra serie de complejas variables que todo profesional debe tener en cuenta. Por mis años de experiencia, he podido observar múltiples variables en los sujetos discentes que influyen en su proceso de aprendizaje. Con las páginas que siguen, intentaré aclarar algunos aspectos y problemas que subyacen a la enseñanza de la gramática en la clase de ELE, independientemente del nivel en el que se encuentren los estudiantes.

1. ¿Qué es la gramática?

Objeto de trabajo, herramienta de aprendizaje, requisito imprescindible, son sólo algunos de los calificativos que muchos profesores y profesionales de la educación otorgan a la gramática. Pero debemos ir un poco más allá. Todo profesor de ELE es un profesional de la enseñanza cuya materia de estudio es la lengua española. El profesor de ELE debe contar con unos sólidos conocimientos gramaticales, ya que su tarea diaria consiste en enseñar español a hablantes no nativos, con las dificultades y problemas que entraña. Así, a través del estudio y conocimiento científico de la gramática, bien sea adquirido en un marco académico o bien sea adquirido personalmente a través de un estudio individual, el profesor de ELE podrá resolver las dudas de sus estudiantes de una manera sencilla y práctica, de forma veraz y elocuente.

Los profesores de español como lengua extranjera deben ser unos profesionales formados adecuadamente. Entre las necesidades de formación de un profesor de ELE se encuentra, sin duda, un conocimiento amplio y profundo de la gramática. Ahora bien, este conocimiento académico de la gramática española debe completarse con el conocimiento de la gramática de ELE (es decir, aquello que es útil al estudiante, solamente los aspectos gramaticales útiles y necesarios para un estudiante no nativo) además de ciertas técnicas y habilidades didácticas. Esto es lo que se denomina la gramática del profesor.

En lo que respecta al conocimiento académico de la gramática, hay que recordar que estamos hablando de una ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus posibles y diferentes combinaciones, así *puede considerarse integrada por la fonología y fonética, la morfología, la sintaxis y la lexicología*¹. Sin embargo, no todos los gramáticos se ponen de acuerdo a la hora de delimitar y definir la gramática. Unos consideran que sólo comprende la morfología y la sintaxis, otros que también abarca los fonemas, pero que se queda fuera la semántica². En mi opinión, la gramática es una ciencia en sentido amplio, y comparto la opinión de Ignacio Bosque cuando indica que:

*La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua*³.

La controversia está aquí clara desde el principio: los diferentes gramáticos no se ponen de acuerdo a la hora de definir la propia materia de estudio. Sin embargo, esto es algo que no debe afectarnos profundamente a los profesores de ELE, ya que independientemente de la definición que adoptemos tenemos que tener claro que el profesor debe buscar información y trabajar con las diferentes gramáticas que existen: tradicional, comparada, estructural, generativa, histórica o descriptiva.

En cuanto al conocimiento de la gramática de ELE, las gramáticas más útiles para los profesores de ELE, y que conformarían la llamada gramática del profesor, serían las descriptivas, además de tener en cuenta los destinatarios de los mismos (los estudiantes no nativos de español), conformando todo un mundo de manuales de gramática dirigidos a estudiantes y de gramáticas didácticas⁴.

El último apartado de la gramática del profesor es el conocimiento de didáctica. Evidentemente no basta con conocer gramática, hay que saber *cómo enseñar* gramática. El profesor de ELE debe tener el conocimiento y la formación precisa para decidir qué contenidos tiene que enseñar, cómo, cuándo y por qué, además de saber evaluarlos⁵. Este conocimiento le llega a través de la formación específica en didáctica de lenguas extranjeras y a través de la experiencia. Pero además, actualmente los

¹ F. LÁZARO CARRETER, *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1999.

² L. GÓMEZ TORREGO, *Gramática Didáctica del Español*, SM, Madrid, 1998.

³ I. BOSQUE; V. DEMONTE, (Eds), *Gramática Descriptiva de la Lengua*, Espasa Calpe, Madrid, 1999.

⁴ Una gramática didáctica consiste en la descripción gramatical de una lengua con fines pedagógicos, como por ejemplo para la enseñanza de lenguas, la elaboración de programas o la preparación de materiales didácticos. Cf.: RICHARDS ET AL., *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*, Ariel, Madrid, 1997.

⁵ Un estudio sobre la programación docente de una clase de ELE puede consultarse en MARTÍN SÁNCHEZ, "Aspectos didácticos básicos de la programación de la clase de ELE", *Frecuencia L*, 30, 2005, págs. 54-57.

profesores cuentan con otros recursos útiles, como las gramáticas para estudiantes de ELE, los estudios específicos de didáctica de gramática destinados a profesores y los manuales de ELE, por citar sólo algunas posibilidades.

Lo dicho hasta ahora hace referencia a la gramática del profesor, pero éste es sólo un agente más en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. El auténtico protagonista es el alumno, y éste también tiene mucho que decir respecto a la gramática. Aquí reside uno de los principales problemas y dificultades de aprendizaje de la L2, la toma de conciencia gramatical por parte del alumno de español como lengua extranjera.

Evidentemente no es lo mismo enseñar gramática a alumnos hispanohablantes nativos, que enseñar a comunicarse a alumnos no nativos. En el segundo caso, que es el que nos ocupa, el papel de la gramática está supeditado a las funciones comunicativas, y por lo tanto la gramática no será un fin, sino un medio para que los alumnos alcancen la competencia comunicativa.

Al igual que los profesores, los estudiantes de ELE cuentan con una gramática del alumno, que estaría conformada por los libros y materiales publicados, así como el conocimiento gramatical que poseen, tanto explícito como implícito, en cada uno de los estadios de su interlengua. Y aquí nos encontramos con otra cuestión clave para analizar: la interlengua.

La interlengua hace referencia al tipo de lengua de un estudiante de L2 que aún no ha terminado el proceso de aprendizaje de dicha lengua, es decir, el sistema que puede observarse en una fase concreta del desarrollo de una L2⁶, o como indica SELINKER (1972) la interlengua es un sistema lingüístico observable provocado por el intento de producción de una lengua no materna por parte de un estudiante⁷.

Uno de los principales problemas y errores detectados a la hora de enseñar y presentar la gramática a los estudiantes de español como lengua extranjera es hacerlo de igual o semejante manera a cómo lo haríamos con estudiantes nativos. Es evidente, y la literatura científica así lo corrobora, que los procesos de adquisición de la LM son diferentes a los de la L2. Los hablantes nativos no necesitan una enseñanza explícita para reconocer si ciertas expresiones son gramaticales o no. Por el contrario, el estudiante de ELE necesita una instrucción formal, una enseñanza explícita de la gramática que le permita interiorizar las normas y convertir ese conocimiento explícito⁸ en implícito⁹.

⁶ R. ELLIS, *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994, pág. 710.

⁷ L. SELINKER, "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, págs. 209-231.

⁸ Se trata del conocimiento adquirido conscientemente, a través de una instrucción gramatical.

⁹ Hace referencia a un conocimiento gramatical de carácter intuitivo, inconsciente.

El conocimiento gramatical es un conocimiento interiorizado distinto en cada sujeto, bien se trate de hablantes nativos o de estudiantes de L2. Cada hablante nativo posee un conocimiento propio e interiorizado que le permite hacer producciones en su lengua materna, es decir, posee un número finito de reglas que le permiten crear y reconocer un número infinito de enunciados. A partir de la publicación de la gramática generativa de Noam Chomsky, se creó una división del lenguaje en competencia y actuación, entendiendo que la lengua está regida por reglas de carácter finito que permiten al individuo crear un número infinito de frases, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera debe permitir al estudiante producir e interpretar infinitas oraciones en esa lengua, librándole de las prácticas estructurales mecánicas. Chomsky introdujo la llamada gramática generativa en 1965, e indicó que la mente humana cuenta con una serie de principios de estructuración del lenguaje que se ponen automáticamente en funcionamiento en el momento mismo en que el sujeto se pone en contacto directo con la lengua meta. Postula, desde un modelo innatista, que los seres humanos cuentan con una dotación genética, llamada Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) que les permite interpretar lo que oyen y hacer generalizaciones gramaticales¹⁰.

Los estudiantes de ELE persiguen, como objetivo principal y prioritario, alcanzar una competencia comunicativa, expresarse, comprender, comunicarse en definitiva (con todo lo amplio del término), y para ello, y como parte integrante de la competencia comunicativa, necesitan dominar la subcompetencia gramatical.

Siguiendo las ideas de CANALE y SWAIN, la enseñanza-aprendizaje de ELE debe atender a la enseñanza de la competencia comunicativa, entendiendo ésta como una gran macrocompetencia compuesta por varias subcompetencias¹¹.

La subcompetencia gramatical estaría conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas*¹², define la competencia

¹⁰ N. CHOMSKY, *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.

¹¹ Desde la lingüística aplicada, CANALE y SWAIN, y más tarde CANALE, expresan que la competencia comunicativa es una macrocompetencia compuesta por cuatro microcompetencias o subcompetencias, las cuales se refieren al conocimiento del código lingüístico, la sintaxis y la semántica en el nivel de la gramática, de la oración, de la fonología (competencia gramatical); al modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros (competencia discursiva); a las reglas sociales (competencia sociolingüística); y al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para favorecer la efectividad de la comunicación (competencia estratégica). Cf.: CANALE; SWAIN, "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol. I, 1980, págs. 1-47; CANALE, "From a communicative competence to communicative Language pedagogy", *Language and communication*, RICHARDS Y SMITH, Longman, Londres, 1983, págs. 2-27.

¹² El lector puede consultar dos ediciones, la original en inglés y la versión española: Consejo de Europa *Common European Frameworks for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Language Policy Division, 2001; Instituto Cervantes *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, MEC, Madrid, 2002.

gramatical como el conocimiento de los recursos gramaticales de la lengua y la capacidad para utilizarlos, así como la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas. Y para alcanzar esta subcompetencia, los estudiantes que están aprendiendo una L2, en nuestro caso español, deben dominar tres aspectos fundamentales: la forma, el uso y el significado. Todos estos componentes forman la denominada gramática del alumno.

¿Y cómo presentamos los diferentes contenidos gramaticales? ¿Qué enfoque metodológico adoptamos para enseñar la gramática a nuestros alumnos de ELE? ¿Cómo programamos una clase de gramática de la manera más eficaz, precisa y profesional posible? A todos estos interrogantes trataremos de darle respuesta en las páginas que siguen.

2. La enseñanza de la gramática: enseñanza deductiva vs. enseñanza inductiva.

A lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo. La puesta en práctica de los diferentes métodos educativos significaba una ligera o sustancial (depende de los casos) mejora en el aprendizaje de la lengua objeto, pero también evidenciaba una necesaria reforma. Estas pretensiones, esta búsqueda del método ideal, responden a la obvia necesidad de encontrar respuestas a los problemas de orden metodológico que presenta la enseñanza del español como lengua extranjera.

Desde el siglo XVIII, con la aparición del método tradicional, también conocido con el nombre de método de gramática y traducción¹³, hasta los principios metodológicos de los enfoques comunicativos, se han ido sucediendo una serie de métodos con la intención de resolver y mejorar las técnicas didácticas para enseñar y aprender una segunda lengua. Sin embargo, no está de más tener en cuenta que se trata de una evolución científica, ya que la mayoría de los métodos toman como punto de partida de sus reflexiones ideas, propuestas, creencias, técnicas y procedimientos de otros métodos anteriores que les precedieron, por lo que no podemos hablar de métodos revolucionarios, sino más bien evolutivos.

En cada método o enfoque metodológico la gramática ocupa un determinado papel: central, periférico, centrado en el proceso, en la forma, en la comunicación... En algunos métodos la gramática es totalmente deductiva, en otros totalmente inductiva, o

¹³ En 1845, un profesor americano de lenguas clásicas, SEARS, publicó un libro titulado *El método ciceroniano o prusiano para la enseñanza de los elementos de la lengua latina*, donde expuso los fundamentos del método tradicional que se habían planteado a mediados del siglo XVIII pero que se desarrolló plenamente en el siglo XIX. Cf.: KONDO; FERNÁNDEZ; HIGUERAS, *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.

mixta. Los contenidos gramaticales, por tanto, y la enseñanza de la gramática, por ende, pueden ser presentados por el profesor, deducidas por los alumnos, o combinarse ambos tipos de procedimientos.

Por enseñanza deductiva de la gramática entendemos el procedimiento por el cual el profesor presenta a los estudiantes la regla gramatical o de uso, acompañada de los correspondientes ejemplos. El siguiente paso consiste en la práctica por parte de los alumnos de la regla presentada, aplicando a los ejercicios los contenidos aprendidos. El procedimiento didáctico de tipo deductivo consiste por lo tanto en la explicación de la regla por parte del profesor, la presentación de ejemplos también por parte de profesor, y la práctica de los estudiantes ejercitando los contenidos presentados.

Opuesta a este procedimiento deductivo se presenta la enseñanza de la gramática de manera inductiva. El procedimiento se centra en el alumno y no en el profesor. Con el procedimiento deductivo la responsabilidad y protagonismo recae sobre el profesor, mientras que con la enseñanza inductiva de la gramática es el alumno el que, después de observar muestras reales de lengua, elabora sus propias hipótesis acerca de la regla gramatical que rige el proceso. El procedimiento didáctico consiste en la formulación de hipótesis por parte de los estudiantes tras haber sido expuestos a muestras reales de lengua, verificación de esas hipótesis, y comprobación y corrección de las hipótesis acerca de las reglas gramaticales presentadas.

¿Y cuál es el mejor procedimiento para enseñar gramática? ¿Me inclino por la enseñanza deductiva o inductiva? A muchos profesores les asaltan estas dudas a la hora de programar sus clases de ELE. Muchos son los docentes que, atrincherados detrás de los planteamientos más radicales del enfoque comunicativo, han desterrado la gramática de sus clases y han cultivado un sentimiento negativo hacia ella. Nada más lejos de la realidad, ya que tal y como se ha indicado, la subcompetencia gramatical es parte de la competencia comunicativa, y ésta no puede alcanzarse sin aquélla. Entonces, la elección de un procedimiento u otro en muchos casos depende del enfoque metodológico adoptado, pero en la realidad, el profesor deberá decidir uno u otro según las necesidades y características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva, y la experiencia nos dice que en la mayoría de las situaciones se precisa de los dos procedimientos para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado.

En mi opinión, pienso que no se debe radicalizar posturas, y que la propuesta ecléctica es la más adecuada para enfrentarnos a la ardua tarea de enseñar español como lengua extranjera. Así, la adopción de un procedimiento mixto basado en la funcionalidad se presenta como el más adecuado. Por lo tanto, se debe presentar los contenidos gramaticales dentro de un proceso comunicativo con unos objetivos funcionales basados en las posibles comunicaciones que nuestros alumnos deberían producir. Se trata, en definitiva, de enseñar gramática en base a una funcionalidad, con unos objetivos y fines útiles y comunicativos, que permitan a nuestros estudiantes

realizar las correspondientes producciones correctas y precisas en las diferentes situaciones comunicativas reales y contextualizadas a las que deben enfrentarse diariamente.

3. La enseñanza de la gramática en los diferentes métodos.

El método es parte fundamental en cualquier trabajo que se precie de ser llamado científico, y asimismo de cualquier actividad educativa. Con una buena aplicación del método o métodos más correctos, se conseguirán resultados educativos serios, rigurosos y formales.

La elección de un método apropiado para la enseñanza del español como lengua extranjera es una de las cuestiones básicas que todo profesor debe plantearse. La opción por uno u otro método determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo.

El método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden¹⁴. Por otro lado, el enfoque puede generar varios métodos, ya que es el nivel en el que se especifican los supuestos sobre la lengua y su aprendizaje¹⁵.

La historia de la metodología de lenguas extranjeras no es larga, pero sí intensa. Podemos diferenciar varios métodos para la enseñanza de una segunda lengua, desde el tradicional hasta los enfoques comunicativos. A continuación veremos brevemente el tratamiento de la gramática en algunos de los métodos más utilizados.

El método tradicional o prusiano, también conocido como método de gramática y traducción, desarrollado plenamente por el estadounidense SEARS a partir de 1845¹⁶, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. El objetivo lingüístico era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto. Sus procedimientos habituales se centraban en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica, morfológica y sintáctica, la traducción de textos literarios, el análisis contrastivo, y otros que se centraban fundamentalmente en la enseñanza de la gramática. El tratamiento del error era muy importante, y debía ser corregido

¹⁴ J. C. RICHARDS; T. S. RODGERS, *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.), Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Vid.*, nota 13.

inmediatamente y evitado a toda costa. La gramática se presentaba mediante un procedimiento totalmente deductivo, con largas y exhaustivas explicaciones gramaticales, haciendo uso del análisis contrastivo, los ejercicios de huecos, y la memorización de reglas.

El método directo presenta un avance significativo frente al método tradicional, al considerar la necesidad de plantear una didáctica que promueva la comunicación oral para atender a las necesidades de los estudiantes, y el cambio de opinión respecto a la metodología tradicional al considerar que la expresión oral debe prevalecer frente a la escrita. La enseñanza de la gramática se lleva a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario y las situaciones, los diálogos y la interacción oral. No hay explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurre a ejercicios de huecos, pero completados oralmente por los alumnos. El procedimiento de enseñanza es inductivo, aunque con limitaciones.

Hacia mediados del siglo XX, FRIES¹⁷ desarrolló el método oral o método estructural. Los métodos estructurales y audiolinguales consideran que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos. Este método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo¹⁸ y la psicología conductista¹⁹. La enseñanza de la gramática es inductiva, el estudiante debe aprender la L2 de forma automática, mediante la repetición de un modelo hasta que lo aprende. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. La estructura gramatical es más importante que el vocabulario, por lo que se recurre en ocasiones al análisis contrastivo.

¹⁷ Fries fue el director del *English Language Institute de la University of Michigan*. Aplicó los principios del estructuralismo a la enseñanza del inglés. Publicó en 1945 *Teaching and Learning English as a Foreign Language*.

¹⁸ El estructuralismo lingüístico origina dos enfoques aplicados al estudio de la lengua, uno europeo y otro americano. Para el estructuralismo europeo, que tiene su origen en la filología comparada del siglo XIX, el interés se centra en el análisis histórico de las lenguas y en la expresión escrita. El lingüista suizo Ferdinand de Saussure introdujo un cambio importante al poner el énfasis en el estudio de los principios que rigen las lenguas vivas; Por otro lado, el estructuralismo americano, génesis del método Audio-oral, se desarrolló a partir de las reflexiones de los antropólogos americanos. Al estudiar las lenguas indígenas, se dieron cuenta de la importancia y valorización de la lengua hablada frente al registro escrito, y abandonaron la idea de que el estudio de una lengua debía limitarse a los textos escritos. La figura clave del estructuralismo americano es Bloomfield, que aportó una visión conductista al significado. Para este autor, la situación en la que se produce el habla es lo que determina el significado, o dicho con otras palabras, lo importante es qué impulsa y estimula a alguien para hablar y el efecto producido de lo que se dice. Cf.: C. M. KONDO; C. FERNÁNDEZ; M. HIGUERAS, *op. cit.*, págs. 37-39.

¹⁹ El conductismo aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras es una teoría que explica la adquisición de otras lenguas mediante la imitación y el reforzamiento. Para los conductistas, la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera. El estudiante aprende por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento.

El método situacional es un método conductista centrado en la imitación y el reforzamiento. Se desarrolló principalmente en Gran Bretaña entre los años 1930 y 1960. Palmer, Hornby y Pittman son los nombres propios asociados a este método, que también es conocido como Enseñanza Situacional de la Lengua. Se pretendió corregir los errores de métodos anteriores, y para ello se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales.

La teoría de la lengua de la que parte este método es la del estructuralismo británico, y se basa en la teoría conductista, dando más importancia a las estructuras en la programación. La gramática es importante, y se exige de los estudiantes la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y con un procedimiento inductivo, teniendo los alumnos que deducir la regla después de la muestra de lengua y dependiendo del contexto en el que se presenta la situación. Para fijar las reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de sustitución y a los *drills*.

Otro método importante es el de la Respuesta Física Total. Se desarrolló en Estados Unidos a lo largo de los años 70 del siglo XX. Su creador fue ASHER²⁰, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. Se trata de un método natural, ya que considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es similar al de la lengua materna. Se basa en los principios constructivistas de Piaget, fundamentando el aprendizaje en el modelo estímulo-respuesta. Para este método, la comprensión auditiva es prioritaria, pero aunque considera muy importante el significado, otorga gran importancia a la gramática, que se enseña de manera inductiva.

El Enfoque Natural fue desarrollado en 1983 por TERREL y KRASHEN²¹. Para ellos, existe una clara diferencia entre adquisición y aprendizaje. El objetivo principal es la comprensión de significados. Este método sostiene la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo²², otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo, tanto que no existen explicaciones gramaticales en el aula, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos, y la práctica gramatical se realiza fuera de la clase.

La Sugestopedia fue elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien indicó que los problemas para aprender una lengua extranjera se

²⁰ Cf. J. ASHER, *Learning Another Language Through Actions*, 2nd edition, CA. Sky Oaks Productions, Los Gatos, 1982.

²¹ S. D. KRASHEN; T. D. TERREL, *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.

²² El innatismo sostiene la teoría de que el cerebro humano está genéticamente preparado para desarrollar el lenguaje. El aprendizaje de una lengua, por lo tanto, es una capacidad innata del sujeto, una dotación genética propia del ser humano.

basaban en las dificultades y en la ansiedad que presentaban los sujetos. Así, para LOZANOV²³, las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. El contexto es muy importante: una buena música de fondo, uso de carteles del país cuya lengua se aprende, canciones, juegos, etc. Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. En las paredes del aula se cuelgan carteles sobre gramática, pero no se trabaja con ellos, simplemente se exhiben. El método tiene una programación cerrada, partiendo de un diálogo, la presentación de una lista de vocabulario, y reduciéndose la gramática a los comentarios del profesor.

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo pasado. Surgieron en Europa como reacción a los métodos estructurales anteriores: el Audiolingual en Estados Unidos y el Situación en Europa. Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación, y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones.

La enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas²⁴. La gramática mostrada y presentada en la clase de ELE tiene que tender a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en español. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo²⁵. En el siguiente apartado analizaremos más profundamente el papel de la gramática en los enfoques comunicativos.

4. La gramática en el Enfoque Comunicativo.

El objetivo de los enfoques comunicativos es la enseñanza de la lengua con fines comunicativos, es decir, que los alumnos alcancen una competencia comunicativa, y la gramática es fundamental para este objetivo, ya que como parte fundamental de la competencia comunicativa se encuentra la subcompetencia gramatical.

²³ Cf.: G. LOZANOV, *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon and Breach, New York, 1978; G. LOZANOV; E. GATEVA, *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Gordon and Breach, New York, 1988.

²⁴ Un interesante trabajo acerca de la ELMT es el de Sheila Estaire. Cf. S. ESTAIRE, *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.

²⁵ Cf.: M. MARTÍN SÁNCHEZ; C. NEVADO FUENTES, "En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE", *Oggigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 2007. Disponible en www.oggigia.es, pág. 65 (Consulta: 10 de marzo de 2010).

El concepto de competencia está formado por unos contenidos y unas habilidades o destrezas lingüísticas. Desde la publicación de la gramática generativa de CHOMSKY²⁶, hasta la aparición en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras del término de macrocompetencia acuñado por CANALE y SWAIN²⁷, el concepto de competencia ha evolucionado sustancialmente. Desde la evolución metodológica de los últimos años, se parte del concepto de competencia comunicativa de HYMES²⁸, quien desde la Sociolingüística pretendió dotar a los estudiantes no sólo de una corrección fonética y gramatical, sino también de enseñarles a utilizar la lengua como un instrumento de comunicación, ya que según Hymes los hablantes se encuentran sujetos a emociones que se desarrollan dentro de un contexto real y social. Actualmente, y siguiendo las ideas de CANALE y SWAIN (1980), la enseñanza-aprendizaje de ELE debe atender a la enseñanza de la competencia comunicativa, entendiendo ésta como una gran macrocompetencia compuesta por varias subcompetencias, tal y como ya se ha apuntado antes.

La subcompetencia gramatical estaría conformada por el conocimiento del código lingüístico, del léxico, las reglas de la morfología y la sintaxis, pronunciación y ortografía. Se trata por lo tanto de una preocupación importante para cualquier programa de enseñanza de lenguas²⁹.

Con todo lo dicho hasta el momento, entendemos que los conocimientos gramaticales no tienen un fin en sí mismos, sino que sirven como un medio, una herramienta para construir la competencia comunicativa de los alumnos. Se trata por tanto de un recurso fundamental, necesario e imprescindible para llevar a cabo con éxito el proceso de comunicación.

Se presta necesario, por lo tanto, adoptar una postura coherente entre gramática y comunicación. Ya se ha dicho anteriormente que hay que alejarse de

²⁶ Chomsky divide el lenguaje en competencia y actuación, entendiendo que la lengua está regida por reglas internas de carácter finito que permiten al individuo crear un número infinito de frases. Cf.: Chomsky, N., *Aspectos de la Teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid, 1970.

²⁷ Para Canale y Swain el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es conseguir que los estudiantes alcancen una competencia comunicativa real, entendida como una macrocompetencia compuesta por cuatro subcompetencias. Cf.: M. CANALE; M. SWAIN, *op. cit.*, págs. 1-47.

²⁸ Según Hymes la enseñanza de la lengua extranjera debe entender la lengua como un instrumento de comunicación. Para alcanzar una completa, correcta y plena competencia comunicativa es necesario contar con un buen conocimiento de la lengua, secundado por un uso preciso de la misma, una correcta fluidez y una contextualización adecuada. Cf.: D. HYMES, "Acerca de la Competencia Comunicativa", en: *Competencia comunicativa*, M. LLOBERA (Comp.), Edelsa Madrid, 1995, págs. 27-46.

²⁹ La competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico (...). Se incluyen aquí características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones. Cf.: M. CANALE, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", *Competencia comunicativa*, M. LLOBERA (Comp.), Edelsa, Madrid, 1995, págs. 63-81.

radicalismos y buscar una postura ecléctica. No se trata de centrar la enseñanza de la lengua en la gramática, pero tampoco enviarla al ostracismo. Se debe, en definitiva, plantear la enseñanza de la gramática teniendo en cuenta los objetivos comunicativos y como una herramienta más en nuestro proceso de enseñanza de la lengua extranjera.

Comunicación y gramática no son términos contradictorios, sino convergentes. Ambos forman parte del proceso de aprendizaje de la lengua. La gramática es, junto con el léxico, el pilar de la lengua. La gramática en los enfoques comunicativos evoluciona cada día. Se ha avanzado de la corrección gramatical hasta la eficacia comunicativa, del ejercicio estructural y cerrado a las actividades comunicativas, y desde la atención en las formas al uso de las mismas. Un último apunte: la presentación de reglas gramaticales en la clase de ELE, independientemente del procedimiento que adoptemos, debe atender a la rentabilidad³⁰, que faciliten en gran medida la generalización, la transferencia a otras situaciones y permitan la autocorrección³¹.

5. La gramática en la clase de ELE.

Tal y como hemos venido comentando hasta el momento, la gramática ha suscitado controversias y diferentes puntos de vista. Así, desde los planteamientos más tradicionales en los que la gramática era el centro de la clase, hasta las posturas comunicativas actuales en las que la gramática se supedita a los objetivos comunicativos, la enseñanza de los contenidos gramaticales siempre ha estado presente y ha sido objeto de controversias, dudas, críticas, e incluso enfrentamientos.

Sea como quiera que sea, lo indiscutible es que la gramática debe estar presente en la clase de español. Sin gramática es imposible hablar. Independientemente del enfoque metodológico adoptado, de la enseñanza gramatical inductiva o deductiva, del contexto de aprendizaje, y de los demás factores que condicionan la adquisición de la L2, lo cierto es que la gramática está ahí. La forma de presentarla y trabajarla es lo que difiere. A continuación voy a presentar una forma de programar la gramática en la clase de ELE que, en mi opinión, es la más efectiva y motivadora.

La programación de una clase de español como lengua extranjera debe estar sustentada en tres pilares fundamentales: para qué, qué y cómo. Estas preguntas se responden con los objetivos que pretendo alcanzar, los contenidos que voy a presentar

³⁰ “Se entiende por rentabilidad, el hecho de conseguir grandes resultados con un mínimo esfuerzo”. Cf.: C. MORENO, “Gramática y contexto. La estructura y el significado”, en *Actas de las Jornadas de Explotingua*, Madrid, 1999, pág. 197.

³¹ A este respecto, ELLIS señala en su trabajo que “la docencia fracasa a menudo en proporcionar la adquisición de nuevas estructuras lingüísticas; sin embargo, la docencia permite un aprendizaje más rápido y con unos resultados de competencia más altos”. R. ELLIS, *The Study of Second Language Acquisition*, Londres, Longman, 1995, pág. 196.

para alcanzar esos objetivos, y la forma de presentarlos y trabajarlos, es decir las actividades que llevaré al aula.

La clase de español debe permitir al estudiante aprender la lengua con fines comunicativos, por lo que los objetivos y las funciones comunicativas serán los que marcarán los contenidos y las actividades. De manera general, podemos hablar de cuatro contenidos fundamentales: los gramaticales, léxicos, funcionales y socioculturales. Los dos primeros atienden a la forma, mientras que los dos últimos lo hacen hacia el uso de la lengua. Se trata, por lo tanto, de relacionar equilibradamente los cuatro tipos de contenidos. En mi opinión, si debiera resaltar un tipo de contenido, resaltaría los contenidos funcionales, debiendo el resto, incluidos los contenidos gramaticales, adaptarse a aquellos.

Cuando programamos la clase de español, el profesor es consciente de la importancia de la gramática, y del papel que ésta debe ocupar en la clase. Así, a la hora de plantear los contenidos gramaticales, debe tener en cuenta el tipo, número, clase y dificultad, en función de los objetivos que queramos alcanzar. Se deberá seleccionar, programar, graduar y adaptar los contenidos a los objetivos, y será necesario realizar un análisis y adecuación previa de los objetivos y los contenidos³².

A la pregunta *qué contenidos gramaticales voy a enseñar*, es preciso apuntar que éstos deberán ajustarse e integrarse con los contenidos léxicos, socioculturales y, principalmente, con los funcionales. La selección de contenidos se efectuará de acuerdo con los objetivos, y la elección de éstos en función de su validez, significación y adecuación. En la mayoría de los casos, la selección de los contenidos gramaticales ya viene impuesta, y los profesores se encuentran con el inconveniente de seguir una programación rígida predeterminada por el departamento correspondiente. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que el docente esté atado de pies y manos. Siempre tiene libertad de elección, aunque en muchos casos se reduzca a la mínima expresión. Por lo tanto, la selección de los contenidos gramaticales, en la medida que lo permita la situación de cada uno, deberá atenerse al criterio de utilidad para la comunicación, significación, validez y adecuación, siempre teniendo en cuenta las variables del alumnado, la situación y el contexto de enseñanza.

En cuanto al *cuándo*, será responsabilidad del profesor distribuir y organizar los contenidos, diferenciando entre temporalización (distribución de objetivos y contenidos por cursos) y secuenciación (organización lógica de los contenidos), siempre y cuando, tal y como ya he apuntado, tengamos libertad de programación. La presentación de los contenidos gramaticales se hará de manera cíclica o en espiral, presentando las estructuras gramaticales periódicamente, repetidamente, pero no de la misma manera, sino que cada vez se presentarán con variantes, contextos, situaciones, e informaciones

³² M. LOVELACE, *Proyecto Curricular*, Edelvives, Zaragoza, 1993, pág. 39.

nuevas. Con este tipo de programación, a lo largo de los diferentes cursos se presentan los contenidos gramaticales precisos y necesarios para favorecer la comunicación, según el uso, las necesidades y el nivel de los estudiantes. Se parte por tanto del uso, seleccionando las formas necesarias para favorecer la comunicación en un contexto y situación determinada. Por lo tanto, el objetivo comunicativo es el que nos determinará el *cuándo* debemos introducir el contenido gramatical. En definitiva, la programación y gradación de los contenidos gramaticales se abordará a lo largo de los diferentes cursos, por lo que un mismo contenido gramatical se trabajará en distintos momentos, dependiendo del objetivo comunicativo. De nada sirve presentar determinado contenido gramatical en su totalidad si el alumno no observa un uso práctico y aplicado a la comunicación.

Por último, hay que reflexionar acerca de *cómo vamos a enseñar la gramática* en la clase de español. La consideración de una serie de actividades y planteamientos y su integración en un acto didáctico constituye el *cómo* enseñar. El papel de la gramática en las actividades se limita al de servir de herramienta, de puente en la construcción de la comunicación. Las actividades tienen que ser comunicativas, y por lo tanto los contenidos gramaticales deben estar al servicio de esta comunicación. Estas actividades pueden estar centradas en el uso, en la forma, o en el uso y en la forma al mismo tiempo, que en mi opinión son las más certeras. Será responsabilidad de cada profesor la selección y programación de estas actividades, pero siempre partiendo de que la comunicación es lo primordial.

En conclusión, podemos afirmar que la gramática en la clase de ELE está supeditada a los objetivos comunicativos que queremos conseguir de nuestros alumnos. La selección de los contenidos gramaticales se hará en base a las funciones comunicativas, de manera cíclica y graduada. Para la consecución de estos contenidos gramaticales, se deberán presentar actividades comunicativas, variadas y significativas.

Conclusión.

A lo largo de las páginas precedentes hemos estado analizando el papel de la gramática en la clase de español como lengua extranjera. Durante años, la enseñanza de la gramática ha generado controversias y polémicas. No exenta de dificultades, la enseñanza gramatical siempre debe estar presente en un curso de ELE, sea de la naturaleza que sea. En este trabajo he querido presentar una panorámica de la situación, y una pequeña reflexión de la forma y método para enseñar la gramática, así como algunas ideas para presentarla en la clase de lengua extranjera. Independientemente del método o enfoque que se adopte, de la forma de presentar la gramática, de la programación utilizada, lo cierto siempre será que la gramática estará ahí, como parte imprescindible de la competencia comunicativa. Las controversias y polémicas están servidas, y cada uno tendrá una opinión particular sobre el caso. Lo aquí escrito tenía como objetivo hacer reflexionar sobre el proceso de enseñanza de los contenidos

gramaticales. Ahora es turno de cada uno la reflexión, interna, sincera y científica, de nuestra forma de enseñar gramática. ¿Gramática? Sí, gracias. Con un poquito de azúcar, por favor.

Bibliografía.

- Asher, J. *Learning Another Language Through Actions*, 2nd edition, CA. Sky Oaks Productions, Los Gatos, 1982.
- Bosque, Ignacio; Demonte, V. (Eds.). *Gramática Descriptiva de la Lengua*, Espasa Calpe, Madrid, 1999.
- Canale, M.; Swain, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1980, págs.1-47.
- Canale, M. "From a communicative competence to communicative Language pedagogy", *Language and communication*, Richards y Smith, Longman, Londres, 1983, págs. 2-27.
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*, MIT Press, Cambridge, 1965.
- Chomsky, N. *Aspectos de la Teoría de la Sintaxis*, Aguilar, Madrid, 1970.
- Consejo de Europa. *Common European Frameworks for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Language Policy Division, 2001.
- Ellis, R. *The study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1994.
- Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*, Longman, Londres, 1995.
- Estaire, S. *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 1999.
- Gómez Torrego, L. *Gramática Didáctica del Español*, SM, Madrid, 1998.
- Hymes, D. "Acerca de la Competencia Comunicativa", en *Competencia comunicativa*, M. Llobera (Comp.), Edelsa, Madrid, 1995, págs. 27-46.
- Instituto Cervantes. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*, Madrid, MEC, 2002.
- Kondo, C.M.; Fernández, C.; Higuera, M. *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras*, Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1997.
- Krashen, S. D.; Terrel, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford, 1983.
- Lázaro Carreter, F. *Diccionario de términos filológicos*, Gredos, Madrid, 1990.
- Llobera, M. (Comp.), *Competencia comunicativa*, Edelsa, Madrid, 1995.
- Lovelace, M. *Proyecto Curricular*, Edelvives, Zaragoza, 1993.
- Lozanov, G. *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*, Gordon and Breach, New York, 1978.
- Lozanov, G.; Gateva, E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, Gordon and Breach, New York, 1988.

Martín Sánchez, M. “Aspectos didácticos básicos de la programación de la clase de ELE”, *Frecuencia L*, 30, 2005, págs. 54-57.

Martín Sánchez, M.; Nevado Fuentes, C. “En busca de una explicación didáctica del subjuntivo para estudiantes de ELE”, *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2, 2005. Disponible en www.ogigia.es, págs. 61-75 (Consulta: 10 de marzo de 2010).

Moreno, C. “Gramática y contexto. La estructura y el significado”, en *Actas de las Jornadas de Expolingua*, Madrid, 1999, págs. 195-211.

Richards, J. C.; Rodgers, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2nd ed., Cambridge University Press, Cambridge, 2001.

Richards y Smith. *Language and communication*, Longman, Londres, 1983.

Richards *et al.* *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lengua*, Ariel, Madrid, 1997.

Selinker, L. “Interlanguage”, *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, págs. 209-231.

La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas

The building up of the lyrical subject. A proposal for a didactic action out of the instruction writing

María Rosal Nadales

Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Córdoba

Recibido el 22 de febrero de 2010.

Aprobado el 22 de marzo de 2010.

Resumen: La preocupación del profesorado por encontrar estrategias didácticas que faciliten la interrelación del alumnado con los textos es una constante en el contexto socioeducativo actual. Las actividades de taller de escritura pueden constituir un vínculo interesante para facilitar tanto la lectura e interpretación como la composición y revisión de textos, con el fin último de aumentar la competencia comunicativa del alumnado y contribuir a la formación de lectores y lectoras críticos y creativos. En este sentido proponemos un conjunto de actividades de intervención didáctica en el aula de Lengua Castellana y Literatura, a partir de textos poéticos.

Palabras clave: Competencia comunicativa. Análisis de textos poéticos. Taller de escritura.

Summary: The teacher's concern about tackling didactic strategies that ease the interaction between students and texts is a constant feature in today's socioeducative panorama. The activities of a writing workshop may make up an interesting link to lead both to the reading and the working-out as well as the composition and checking of texts. All the former will make its contribution to reinforce and enhance the communicative competence of students as well as developing the readers' skill to be creative and critical. Along those lines, we propose a corpus of activities aiming at a didactic action within the Language and Literature teaching realm, built up out of poetic texts.

Key words: Communicative competence. Poetic analysis of texts. Writing workshop.

1.- Introducción.

El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado requiere por parte del profesorado el diseño minucioso de estrategias de intervención didáctica que los acerquen a los textos literarios de manera sistemática y coherente en propuestas en las que el componente lúdico tenga especial relevancia, por lo que contribuye a facilitar una actitud positiva ante la lectura. El incremento de la competencia literaria y la ampliación del intertexto del lector debe ser en este contexto unos de los objetivos prioritarios, como ha señalado Antonio MENDOZA FILLOLA⁵⁷: *El desarrollo del intertexto lector amplía el bagaje literario y cultural, de modo que los distintos conocimientos y experiencias se interrelacionan y se transforman en conocimiento disponible para establecer la coherente comprensión que corresponde a las concretas producciones literarias.*

En este sentido las propuestas de creación literaria, y muy especialmente las diseñadas a partir de consignas⁵⁸, nos parecen idóneas para tal fin, en un contexto en el que el profesorado debe dar respuesta a múltiples interrogantes como los que se refieren a “la falta de interés, atención y motivación del alumnado por todo lo académico” (LÓPEZ VALERO, 2000: 45). Por lo que entendemos que las actividades de talleres de creación literaria son lo bastante motivadoras como para captar la atención del alumnado y para ofrecerle un espacio de expresión.

La utilización del taller es una respuesta válida a los problemas con que se enfrenta a diario el profesorado, siempre con la intencionalidad de experimentar metodologías alternativas, de poner en uso nuevas y variadas opciones didácticas, instrumentos, procedimientos, situaciones de interacción y actividades diversas que se basen en los intereses y actividades del alumnado (LÓPEZ VALERO, 2000: 45).

Así planteamos el acercamiento a cuatro textos poéticos de autores de diferentes orientaciones estéticas, edades y lugares de procedencia, pero todos unidos por el denominador común de los que nos han parecido textos motivadores capaces de captar la atención del alumnado por su carácter divergente, tremendamente creativo, capaces de suscitar la producción poética. Para ello nos hemos valido de los procedimientos creativos a partir de consignas que ya pusiera en práctica el taller de Grafein a partir de la

⁵⁷ Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/p0000001.htm#L_1_

⁵⁸ Sobre el taller literario y la escritura por consignas hemos aportado la comunicación “El autorretrato en la poesía. Propuesta didáctica para el taller de creación literaria”, SEDLL, XI Simposio Internacional, Sevilla, diciembre, 2009.

década de los setenta, y que han tenido amplia acogida en las aulas de enseñanza media, nivel para el que hemos adaptado los actividades propuestas.

2.- El sujeto lírico como construcción.

Vamos a trabajar con la idea de que el sujeto lírico es una construcción textual que, sin embargo, puede tener mucho que ver con la realidad o incluso casi nada, sin que ello le reste al poema eficacia estética.

Es bastante habitual entre los lectores, y muy particular entre la adolescencia, considerar que los poetas y las poetisas son los seres más sinceros del universo. Ello hace que muchas veces entiendan la poesía como un género confesional que les puede causar cierto sentido del ridículo, y les lleve a alejarse de la poesía, o a considerar que es un género marcado por una especial sensibilidad de la que estiman carecen. En ocasiones se ha llegado a decir incluso que la poesía es un género marcadamente femenino, porque se asocian erróneamente las ideas de sinceridad y alma sensible con las mujeres y un cierto concepto de poesía⁵⁹. Queremos, no obstante, aportar aquí una serie de propuestas de lectura que nos lleven también a propuestas de escritura en las que el alumnado se adentre en la lectura del poema, en su comprensión y disfrute, a la vez que se atreva a inventar sus propios sujetos poéticos que, no necesariamente, deben responder a su “verdad” biográfica.

Queremos también poner al alcance del profesorado de educación secundaria estas reflexiones para proporcionar propuestas de análisis y de creación que fomenten la relación lúdica con la poesía en el aula. Que los textos sean recibidos como atractivos y cercanos, y que puedan ser tomados como modelo, o incluso modificados y reescritos pueden ser caminos de acercamiento a la poesía. De la misma manera que nos parece importante mostrar a nuestro alumnado que para escribir poesía no es necesario tener ninguna sensibilidad especial, sino haber adquirido y continuar incrementando nuestras posibilidades expresivas a través de la lectura y el disfrute continuado de poemas, así como del conocimiento de las técnicas poéticas, no concebidas de manera abstracta, ni aprendidas como una retahíla de recursos retóricos, sino como instrumentos capaces de facilitarnos la construcción y la expresión de nuestro pensamiento, en el caso que nos ocupa, con intención estética. Se trata, en definitiva, de ampliar la competencia comunicativa y en particular la competencia literaria.

Por tanto no pretendemos formar alumnos poetas, o alumnos que se sientan en la obligación de ser sinceros y mostrar sentimientos o imágenes de sí mismos que no desean desvelar, sino alumnos y alumnas lectores, capaces de disfrutar con el poema y

⁵⁹ De ello nos hemos ocupado en ROSAL NADALES, *Poeta o poetisa*, 2006.

capaces de inventar, de escribir, de corregir, de reescribir; que se atrevan, en suma, a construir sujetos poéticos que pueden o no ser reflejo de su propia circunstancia vital.

3.- Propuesta de intervención didáctica.

3.1.- Objetivos.

Entre los objetivos destaca de manera fundamental y prioritaria, con una intención capaz de englobar a las demás, el deseo de desarrollar la competencia comunicativa a través de la competencia literaria. Se trata de incentivar el acercamiento a los textos desde múltiples perspectivas (lectura, análisis, recreación) con el fin de fomentar las habilidades comunicativas a través de las actividades de lectura y escritura, con un claro componente estético. Estamos en la idea que ya señalara el profesor SÁNCHEZ CORRAL (2003: 321) al afirmar que *El objetivo central de la didáctica de la literatura no puede ser otro que el de propiciar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria, entendida, claro está, no como una propiedad inmanente a la literalidad del texto, sino como una actividad discursiva que realiza el sujeto durante la recepción estética*. De esta manera entendemos que los objetivos de nuestra propuesta pueden ser definidos desde la intención de:

- Desarrollar la competencia comunicativa.
- Incrementar la competencia literaria.
- Favorecer el acceso a nuevos textos con el consiguiente incremento del intertexto del lector.
- Practicar la lectura expresiva.
- Analizar y comprender discursos poéticos.
- Desmitificar la lectura poética como un acercamiento “difícil” a la hermenéutica textual.
- Valorar las posibilidades discursivas que facilitan el uso estético del lenguaje.
- Fomentar una actitud positiva ante la creación poética.
- Utilizar la lengua escrita para expresar sentimientos, emociones, ideas, con intención estética.
- Producir textos poéticos a partir de consignas dadas.
- Entender la creación literaria como espacio de juego y de libertad.
- Concebir la fase de corrección como espacio riguroso de revisión y recreación.
- Adquirir información sobre los temas propuestos en páginas Webs, en bibliotecas virtuales y en la biblioteca de centro.
- Valorar el patrimonio cultural y literario.

3.2.- Contenidos.

- Lectura expresiva de poemas.
- Interpretación de textos poéticos.
- El sujeto poético: La construcción de la voz.
- La máscara autobiográfica.
- El tono serio, el sentido del humor.
- La prosopografía y la etopeya. El retrato irónico.
- Las figuras retóricas y su uso significativo en el poema.
- El taller literario. La escritura de poemas mediante consignas.
- Poemas propuestos para el comentario y como modelo textual para las actividades de escritura.
 - Poema 1: Rafael Alberti⁶⁰: “Balada de la bicicleta con alas”.
 - Poema 2: Nicanor Parra⁶¹: “Epitafio”.
 - Poema 3: José M^a Fonollosa⁶²: “United Nations Plaza”.
 - Poema 4: Abel Feu⁶³: “Pero es que siempre estoy comunicando”.

3.3.- Estrategias metodológicas.

Nuestro modelo de enseñanza pretende la construcción del aprendizaje en un contexto participativo que permita al alumnado, a partir de una lectura activa de los textos, la formulación de hipótesis y de propuestas de análisis de los poemas que puedan ser contrastados con el grupo clase y con la profesora o profesor. Proponemos una serie de actividades, encuadradas en las estrategias metodológicas del taller de escritura, que aúnen las destrezas interpretativas con las de lectura expresiva y se vean culminadas con la incitación para construir textos poéticos a través de consignas lúdicas y motivadoras, tratando de superar las dificultades habituales en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Con frecuencia nos lamentamos de que los estudiantes de literatura (aprendices de lectores) no acierten a comprender los textos que se les presentan. En su enseñanza no se desarrollan las necesarias estrategias ni las referencias explícitas para asociar las distintas producciones y escasamente se atiende a las personales aportaciones que toda lectura exige para establecer una recepción personal. En realidad, la metodología empleada (historia literaria, comentarios de textos, actividades de producción literaria) no siempre muestra al alumno el establecimiento de interrelaciones entre los diversos textos que componen la literatura (MENDOZA FILLOLA, 1996: 270).

⁶⁰ Rafael ALBERTI (El Puerto de Santa María, 1902-1999).

⁶¹ Nicanor PARRA (San Fabián de Alico, Chile, 1914).

⁶² José M^a FONOLLOSA (Barcelona, 1922-1991).

⁶³ Abel FEU (Ayamonte, 1965).

Por ello coincidimos con la opinión de Luis SÁNCHEZ CORRAL cuando afirma que el profesorado debe buscar estrategias que permitan al alumnado ser los sujetos de su propia enunciación, a través de actividades lúdicas y creativas.

No cabe la menor duda de que, cuando el maestro o el profesor les ofrecen a sus alumnos situaciones comunicativas de naturaleza literaria, les están entregando no solamente los enunciados placenteros y lúdicos de los textos, sino que también les están entregando el proceso mismo de la enunciación: el ser dueños de la enunciación, bien como enunciadores, bien como enunciatarios, es uno de los mayores placeres que procura el dominio del discurso (SÁNCHEZ CORRAL, 2003: 304).

La escritura bajo consigna ha ocupado un papel principal como técnica creativa. Especialmente desde que en 1974 se fundara el primer taller de escritura, Grafeín, han sido múltiples las propuestas de intervención didáctica en el aula por medio de actividades de creación literaria y talleres⁶⁴ creativos: *La consigna es una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto (DELMIRO COTO, 2002: 64).* La eficacia de la consigna como impulsora de la producción textual ha sido puesta de relieve en múltiples ocasiones:

Escribir en el aula textos literarios a la manera de (al modo retórico, a partir de modelos expresivos de la tradición literaria, a partir de consignas, con mayor o menor libertad con respecto a las convenciones habituales, de forma individual o colectiva...) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la creación literaria como a la hora de estimular el uso poético y creativo del lenguaje (LOMAS, 1999: 114).

Planteamos pues la escritura bajo consigna, secuenciada en actividades de taller de Lengua y Literatura, entendiendo que éste no se puede concebir, según ha indicado LÓPEZ VALERO, como una actividad complementaria o como un espacio de relajación sino que posee *una entidad propia entendido como una forma concreta de plantear el trabajo, una técnica que implica un cambio de actitudes en nuestro papel como docentes. Aquí el alumnado se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, aportando frecuentemente vivencias y datos más enriquecedores y creativos. El rol del docente será el de orientador más que de protagonista, sirviendo de apoyo para quien lo requiera (LÓPEZ VALERO, 2000: 43).* En esta línea proponemos como procedimiento de trabajo:

⁶⁴ De ellos hace un completo recuento Delmiro COTO, *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, 2002.

Primera fase: Lectura, análisis y comentario.

- En primer lugar es conveniente que el alumnado se enfrente al texto de manera individual, realizando una lectura personal en la que perseguimos un primer acercamiento que trata de entender sus líneas generales, dejándose llevar por lo que más les llame la atención: sonoridad, título, imágenes, ideas, palabras...
- En segundo lugar proponemos una lectura en voz alta, en la que la entonación debe adecuarse al tono y al sentido del poema.
- A continuación los alumnos y alumnas deben leer nuevamente los poemas y responder a las cuestiones planteadas, que pueden servir de guía para el debate posterior.
- Una vez respondidas de manera individual las cuestiones, pasaremos al comentario en grupo de cada poema. Así facilitamos una arquitectura.

Segunda fase: Creación

- Tras el comentario de los poemas estamos en disposición de pedir que escriban su texto poético. Para ello propondremos consignas concretas que deben ser respetadas para la composición del poema.
- Después cada alumno/a lee en voz alta sus textos.

Tercera fase: Corrección.

- Todos los integrantes del grupo pueden aportar su punto de vista y ofrecer ideas para la revisión del texto.
- El profesor/a debe proponer indicaciones muy concretas para la corrección del texto. Es en este momento en el que, como hemos señalado más arriba, conviene hacer al alumnado consciente de que han de ser muy rigurosos en la revisión del texto, muy en particular con las cuestiones de ortografía y sintaxis.
- En el ejercicio de la autocorrección el estudiante debe revisar su poema, atendiendo también de manera importante a lo que le dicten sus propias apreciaciones. En la clase siguiente puede leer el texto revisado.
- Algunas pautas para la autocorrección:
 - Leer el texto en voz alta, a solas, varias veces, y observar si encuentran versos o palabras o expresiones que disuenen.
 - Releer el comienzo del poema y escribir, al menos, otro comienzo alternativo que el autor considere más significativo y con mayor potencial expresivo.

- Observar los dos últimos versos y reflexionar sobre si aportan o no una conclusión convincente al texto, desde el punto de vista semántico y estético. Si es así deben explicar por qué y si no es así, deben escribir otro final.
- Perseguir y eliminar los adjetivos sobrantes, especialmente los antepuestos.
- Revisar los signos de puntuación teniendo en cuenta el sentido del poema. Es conveniente volverlo a leer en voz alta para “oír” el texto.
- Descubrir las asonancias o rimas no deseadas que impongan un sonsonete al poema.

3.4.- Actividades de lectura, análisis, comentario y creación.

Poema 1⁶⁵: Rafael Alberti: “Balada de la bicicleta con alas”.

*A los 50 años, hoy, tengo una bicicleta.
Muchos tienen un yate
Y muchos más un automóvil
Y hay muchos que también tienen ya un avión.
Pero yo,
A mis 50 años justos, tengo sólo una bicicleta*

*He escrito y publicado innumerables versos.
Casi todos hablan del mar
Y también de los bosques, los ángeles y las llanuras.
He cantado las guerras justificadas,
La paz y las revoluciones.
Ahora soy nada más que un desterrado.
Y a miles de kilómetros de mi hermoso país,
Con una pipa curva entre los labios,
Un cuadernillo de hojas blancas y un lápiz
Corro en mi bicicleta por los bosques urbanos,
Por los caminos ruidosos y calles asfaltadas
Y me detengo siempre junto a un río
A ver cómo se acuesta la tarde y con la noche
Se le pierden al agua las primeras estrellas.*

⁶⁵ Todos los poemas están incluidos en *Los ojos dibujados*, Litoral, 2003.

Para las cuestiones:

- El poema se estructura gráficamente en dos partes. Comenta las diferencias de contenido que justifican esta división.
- Busca en Internet páginas Web que traten la vida y la obra del poeta gaditano. Señala el título de sus obras que aparecen implícitamente aludidas en el poema anterior.
- ¿Crees que el poema tiene un tono serio, dramático, de protesta, irónico...? Explica qué adjetivo le adjudicarías y por qué.
- ¿Qué opinas de la conclusión del poema? ¿Te sientes identificado/a o es otro tu punto de vista?
- Señala dos figuras retóricas en el poema. Indica con qué intención las utiliza el autor.

Para el comentario.

El sujeto poético que habla en el poema de Rafael Alberti es el de un hombre que a los cincuenta años de edad hace balance de su vida en términos de lo obtenido, enfrentándolo a lo que han conseguido otros. El poema se estructura en dos partes: la primera, la más breve (6 versos), desarrolla la antítesis entre lo que tiene el “yo” y lo que tienen los otros a partir del campo semántico de los medios de locomoción. Ya desde el primer verso la bicicleta se constituye en el símbolo de lo humildemente conseguido frente al poder de la sociedad de consumo que aparece representado por “yate”, “automóvil” y “avión”. Tres objetos que a su poder simbólico unen el que permitan circular por todos los medios: agua, tierra y aire, frente a las limitaciones de la bicicleta que sólo permite deambular apegado a la tierra y con bastante inseguridad y desprotección. Pero no perdamos de vista el complemento con el que aparece el sustantivo “bicicleta” en el título, pues al presentarse “con alas” va a permitir al sujeto poético volar metafóricamente por otros caminos menos transitados.

Es en la segunda parte del poema (14 versos) cuando se hace inventario de lo conseguido en cincuenta años de vida. Supone, por otra parte, una completa alusión intertextual a la obra poética de Rafael Alberti, que se presenta en este caso construyendo un sujeto poético autobiográfico que podemos identificar fácilmente. Así se refiere a sus poemas que hablan del mar (*Marinero en tierra*, 1925) o de los ángeles (*Sobre los Angeles*, 1929) y sobre todo se presenta como un desterrado que añora su país, pero que es capaz de encontrar las alas suficientes para escribir y pintar (“un cuadernillo de hojas blancas y un lápiz”) y para encontrarse a sí mismo en la naturaleza.

Para la escritura:

- Escribe un poema de no más de 15 versos en el que hagas un balance de tu vida, tomando como modelo el poema de Rafael Alberti.
- Escribe un poema en el que inventes un sujeto poético que hace balance de su vida. Te proponemos alguna idea: Un chico joven que ha estado a punto de naufragar en una patera y ha llegado a las costas de un país extranjero.
- Otra propuesta: Imagínate con cincuenta años. ¿Qué poema escribirías entonces? ¿Cómo te ves?

Poema 2: Nicanor Parra: “Epitafio”.

*De estatura mediana,
con una voz ni delgada ni gruesa,
hijo mayor de un profesor primario
y de una modista de trastienda;
flaco de nacimiento
aunque devoto de la buena mesa;
de mejillas escuálidas
y de más bien abundantes orejas;
con un rostro cuadrado
en que los ojos se abren apenas
y una nariz de boxeador mulato
baja a la boca de ídolo azteca
—todo esto bañado
por una luz entre irónica y pérfida—.
Ni muy listo ni tonto de remate
fui lo que fui: una mezcla
de vinagre y de aceite de comer
¡un embutido de ángel y bestia!*

Para las cuestiones:

- Busca en Internet y en la biblioteca ejemplos de textos que recojan epitafios. Clasifícalos en serios, humorísticos, tristes, filosóficos y coméntalos con tus compañeros.

- El poema es ante todo un retrato. Comenta las figuras retóricas, señalando los versos en los que podemos observar prosopografía y etopeya.
- La antítesis aparece en repetidas ocasiones. Señala las palabras en las que se encuentra.
- ¿Crees que el poema está escrito con un lenguaje culto o coloquial? Justifica tu respuesta con palabras extraídas del texto.
- En los últimos versos el sujeto poético se define. ¿Podrías explicar la figura retórica que aparece y el sentido que estos versos aportan como conclusión al poema?

Para el comentario.

El poema de Nicanor Parra es ante todo un autorretrato dibujado con un lenguaje bastante llano y con un tono irónico que ofrece un lado humorístico que lo hace cercano, aunque no por ello abandona su perspectiva seria y profunda, que se incrementa en los versos finales. La prosopografía, más presente en la primera parte del poema, va dejando paso a la etopeya para perfilar un retrato que, con líneas sobrias, concluye en un doloroso final. La antítesis contribuye a fundamentar el armazón del poema que avanza sobre la superación de contrarios hasta llegar a la síntesis final de dos términos antitéticos que no obstante se funden paradójicamente en su nivel metafórico.

El conjunto bastante plástico y visual, con un lenguaje directo y sencillo en los primeros versos, va creciendo en el nivel metafórico hasta culminar en el epifonema de los últimos dos versos. Así lo nutricio del aceite se mezcla con el vinagre, lo que duele y escuece. Términos que aparecen hermanados por medio de la correlación con “ángel” y “bestia” en una síntesis paradójica de lo humano.

Para la escritura:

- Escribe en primera persona un poema que sea el epitafio que alguien deja escrito para su tumba.
- Debes escribir también el fragmento en el que dice que ese es su epitafio, indicando a quién va dirigido, las instrucciones que le da a esa persona y el tipo de texto: un testamento, una carta, un mail, un SMS, una nota dejada en el frigorífico...
- Redacta el epitafio que escribirías en la tumba de alguien (puede ser una persona, animal o cosa, incluso). Es importante que no identifiques ante tus compañeros de quién se trata. Deben adivinarlo por los datos y los guiños que ofrezcas en tu texto.

Poema 3: José M^a Fonollosa: “United Nation Plaza”.

*Muchas veces sonrío complacido
a mi cuerpo pletórico de aciertos.
Tiene aspecto atrayente. Es un modelo
de sobria perfección físicamente.
Es un fuera de serie indiscutible.*

*Un prototipo para un experimento
cuyo exacto sentido se me escapa.
Irradia seducción, fuerza... es espléndido.
A veces me deseo y me masturbo.*

*He de reconocer que me entusiasma.
Cuando pasen los años por mi lado
él continuará siendo un arquetipo.*

*Y hasta un día la muerte, enamorada
de él, lo guardará incorrupto por el tiempo.*

Lo merece este cuerpo. Bello. Mío.

Para las cuestiones:

- El tono irónico del poema hace que nos llame la atención la mirada sobre el propio cuerpo. ¿Qué te resulta más sorprendente? ¿Se parece a algún poema que hayas leído en otra ocasión?
- ¿Qué figura retórica aparece en los versos 13 y 14? ¿De qué manera contribuye a incrementar la mirada irónica del poema?
- ¿Por qué crees que se titula así? ¿Crees que el título guarda alguna relación con el contenido del poema o con otras circunstancias externas?
- El poema forma parte de un libro titulado *Ciudad del hombre, Nueva York*⁶⁶, en el que podemos encontrar la construcción de muchas voces poéticas en el paisaje urbano, desde el que es feliz al escéptico o al rencoroso. Elige tres poemas de dicho libro que te hayan gustado especialmente y explica por qué.
- ¿Qué relación guardan los títulos de los poemas que has elegido con el que te proponemos aquí?

⁶⁶ Se puede leer una selección de esta obra en http://internettrash.com/users/v4vendetta/jmf_ny.html

Para el comentario.

La ironía es el motor de este poema. En él el sujeto poético se desdobra, sale fuera de sí y observa el propio cuerpo como si éste estuviera en un expositor o una vitrina. No es su cuerpo el que sonríe, sino que él sonríe a su cuerpo. Frente a la frecuente presencia de la mujer como objeto para la contemplación de la mirada masculina en la literatura, José M^a Fonollosa da otra vuelta de tuerca y se sitúa en la posición del sujeto autocontemplativo. El léxico respalda el entusiasmo del sujeto poético, ya sea en los adjetivos (pletórico, atrayente, espléndido, bello), ya sea en los verbos: irradia seducción, me deseo, me entusiasma. A ello contribuyen los recursos retóricos, como la hipérbole de los versos finales, en los que la exaltación de las cualidades del cuerpo se subliman tanto que pueden si no vencer a la muerte, sí convencerla para que lo respete eternamente.

El último verso, construido sobre la trimembración, supone un epifonema o reflexión final altamente significativo. El desdoblamiento que hemos apreciado en todo el poema, presente aún en el último verso “este cuerpo”, se funde e identifica completamente con el sujeto poético a través del pronombre final, que incrementa su sentido de conclusión al aparecer exento de cualquier frase, como único vocablo tras un punto, y como palabra que ocupa un lugar de privilegio en el poema antes de la pausa final.

Para la escritura:

- Escribe un poema que sea la antítesis del poema de José M^a Fonollosa que ofrecemos como modelo. El tono puede ser serio o humorístico.
- Por supuesto no es necesario dirigir la mirada al propio cuerpo, ni siquiera al de los compañeros/as. Preferimos en este caso la invención de un sujeto poético que no tenga nada que ver con el autor o la autora del poema. Para ello podemos pensar en una persona mayor que quien escribe o mucho más joven, o de otro sexo, o de otro siglo, o de otra cultura, o de otra raza...
- También se puede proponer la escritura de este poema desde el supuesto sujeto poético de un personaje literario o histórico, por ejemplo, Alonso Quijano, Dulcinea, El Cid, Caperucita, Pinocho...

Poema 4: Abel Feu: “Pero es que siempre estoy comunicando”.

*Todos los días, de noche, me pregunto por mí.
de verdad, hablo en serio. Me llamo, si es posible,
por teléfono, inquiero por mi yo, me busco
con afán (hasta apago la tele),
pero me pongo triste cuando veo que no estoy.*

*Miro mi habitación, entre los libros,
por entre las carpetas de poemas, los discos
preferidos, los álbumes de fotos, pero nada,
sigo sin encontrarme, tal cual, sinmigo mismo,
vívito y coleando, tan campante, digo, tan ajeno,
y tras las huellas raras de mi yo.*

*(Me digo: “a buenas horas esta búsqueda.
Nunca en tu vida te has echado cuenta,
perdido por ahí, y ahora quieres, de pronto,
llegarte hasta lo íntimo del alma.”)*

*Coyo más confianza y hasta vislumbro un gesto
de mi yo, en lo hondo, donde el alma
está sola, la pobrecita mía (eso mismo,
pero con más razón, dice ella de mí),
harta de soledad y esperando que un día
me ocupe ya de ella...*

*Todos los días me llamo. Marco el número
propio: a, be, e, ele, prefijo de la vida
que debía yo tener,
pero qué pena: siempre comunico.*

Para las cuestiones:

- ¿Qué te parece la expresión “sinmigo mismo” del verso nueve? ¿Con qué palabras se relaciona?
- ¿Qué quiere el autor mostrarnos con este uso del lenguaje?
- ¿Te resulta extraño que un poema tenga un título como el presente? Escribe al menos dos títulos alternativos.
- ¿Puedes encontrar en el poema expresiones coloquiales? ¿Cuáles?
- ¿Qué intención comunicativa crees que poseen?

Para el comentario.

El poema alude a la imposibilidad de comunicación entre los sujetos, aunque paradójicamente hable de la comunicación: Nace de un planteamiento singular en el que el sujeto poético se convierte a la vez en sujeto y en objeto de sí mismo, pues la llamada de teléfono va dirigida al propio “yo”. En una búsqueda cotidiana y constante, el momento que aguarda para llamarse o “buscarse” es el final del día cuando, con la llegada de la noche, llegan la reflexión y el balance.

El poema, estructurado en cinco estrofas, ofrece un planteamiento simétrico, pues la estrofa central, delimitada por un paréntesis, actúa como intermedio en el proceso de búsqueda que va a culminar con la persistencia en lo cotidiano como algo ineludible e inútil, por otra parte. La búsqueda del yo se realiza con un procedimiento de intensificación, pues si bien en la primera estrofa se llama por teléfono, en la segunda la exploración se materializa en la corporeidad del individuo. Así se busca, como un objeto cualquiera olvidado, perdido o escondido, entre sus propias pertenencias, entre las más queridas y que más lo identifican. Pero tampoco está. Tras un paréntesis reflexivo en la tercera estrofa, en el que apela al tú en estilo directo, vuelve a indagar con más empeño, tras el espejismo de algún rastro de sí mismo, velado por la soledad. Concluyen los últimos versos con la constatación de la imposibilidad de comunicación y de encuentro con el propio yo y con los demás, una vez ha comprendido que el alma se encuentra “harta de soledad”.

Uno de los procedimientos discursivos para atraer la atención sobre el tema son los abundantes rasgos de humor, por ejemplo en el verso cuarto, —cuando afirma que hasta apaga la tele para mejor oírse—, o bien en el uso coloquial del lenguaje —“vivito y coleando”, “tan campante”— o el recurso de deletrear las palabras del propio nombre (v. 23), así como la creación de la palabra “sinmigo”, que por medio de un prefijo antitético dialoga con el pronombre “conmigo” e insiste en la soledad más absoluta. También el hecho de que el título repita el epifonema del último verso, como un camino circular ajeno al cambio contribuye a crear este clima de desolación, que no obstante aparece minimizada merced a la ironía.

Para la escritura:

- Escribe un poema en el que partas del mismo presupuesto que el sujeto poético de este poema: la búsqueda de la identidad. ¿Cómo te buscarías a ti mismo? ¿Un SMS quizás?
- Para escribirlo partimos de la idea de no extendernos más de quince versos, el primero de los cuales debe ser: “Todos los días me llamo. Marco el número”.

- Otra posibilidad consiste en escribir un poema en el que cambiemos el sujeto o el objeto de la búsqueda; así comenzaría: “Todos los días te llamo” o bien “Todos los días me llamas”.

4.- Conclusiones.

Como indicábamos al principio, al elaborar estas reflexiones nos guía la idea de encontrar propuestas de intervención didáctica que puedan contribuir a incrementar la competencia comunicativa. Para ello nos parece una apuesta privilegiada la del acercamiento a los textos literarios, por lo que endentemos deben proponerse textos que puedan captar el interés de los lectores y lectoras a la vez que entendemos que las actividades de escritura creativa pueden contribuir de manera lúdica a la interpretación y valoración del texto literario, así como a la producción de nuevos textos, lo que sumado a la revisión y corrección de éstos redundaría en el fomento de la competencia comunicativa.

En este sentido y en el de la formación literaria, estamos convencidos de que debemos situarnos en la perspectiva del receptor-creador. Debemos formar al ser humano para que sea capaz de crear, recrear, interpretar y valorar la obra literaria, es decir para que llegue a ser competente literariamente y el primer paso sería el que fuese un buen receptor. Desarrollemos, pues, estrategias de recepción, ya que dicho proceso se realiza a través de la interacción que se produce entre el texto y el receptor (LÓPEZ VALERO, 2000: 40).

Por ello entendemos que las actividades orientadas al taller literario en general, y en particular las que se desarrollan a partir de consignas, contribuyen a fomentar de manera activa y participativa la recepción de los textos literarios, el interés por la lectura, el desarrollo del intertexto del lector y las capacidades expresivas, en suma el incremento de la competencia comunicativa.

5.- Referencias bibliográficas.

Delmiro Coto, Benigno. *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*, Graó, Barcelona, 2002. Capítulo 2: “Los talleres literarios como alternativa didáctica”, págs. 39-80.

Mesa Toré, José Antonio. “Los ojos dibujados. El autorretrato en la poesía española y el arte contemporáneos”, *Litoral, Revista de poesía, arte y pensamiento*, 234, Málaga, 2003.

Lomas, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras II*, Paidós, Barcelona, 1999.

López Valero, Amando. “El taller de creación como estrategia de iniciación literaria”

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12142742029037162321435/p0000001.htm#3> *Literatura infantil en la escuela*, Antonio Mendoza Fillola [et al.], Ramón F. Llorens García (Ed.), Edición digital a partir de la edición de Ramón F. Llorens García, Caja de Ahorros del Mediterráneo, Universidad de Alicante, Alicante, 2000.

Mendoza Fillola, Antonio. “El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura”, *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº 5, 1996, págs. 265-288.

http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01472845544836106454480/p0000004.htm#I_17_

Mendoza Fillola, Antonio. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008 http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12470624320125064621457/p0000001.htm#I_1_ Edición digital de *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, Colección Arcadia, Cuenca, 2001.

Rosal Nadales, María. “¿Poeta o poetisa? Una denominación conflictiva”, *Diversidad de voces y formas: Mujeres Poetas*, Ed. Universidad del País Vasco, Álava, 2006.

Sánchez Corral, Luis. “Didáctica de la literatura: relaciones entre el discurso y el sujeto”, *Didáctica de la lengua y la literatura*, A. Mendoza Fillola (Coord.), Pearson Educación, Madrid, 2003, págs. 291-317.

Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa

Diagnosis of orthographic problems. An educational experience

Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)

Francisco Guerrero Serrano (IES “Bioclimático” de Badajoz)

Charo Ríos (IES “Castillo de Luna” de Alburquerque)

Recibido el 29 de noviembre de 2009

Aprobado el 1 de mayo de 2010

Resumen: El estudio de la ortografía resulta a veces tan árido para los alumnos como desalentador para los profesores. El desánimo cunde por la sensación de enfrentarse a un enmarañado reglamento. Sin embargo, la ortografía se puede estructurar a fin de discernir sus problemas concretos y así poder superarlos más fácilmente. Nuestro proyecto presenta un método claro para detectar esos problemas ortográficos. Para ello hemos diseñado un “Informe sobre problemas ortográficos detectados”, una plantilla personalizada y diacrónica en la que aparecen, estructurados, los problemas ortográficos más habituales que el profesor debe detectar y señalar. Ese documento remite decimalmente a un sencillo y práctico “Resumen de las reglas ortográficas”.

Palabras clave: Ortografía. Diagnóstico. Detección. Didáctica. Informe.

Summary: The study of spelling is sometimes as arid for the pupils as discouraging for the teachers. The sensation of facing an entangled regulation causes discouragement. However, spelling rules can be structured in order to discern the specific problems more easily. Our project presents a clear method to detect orthographic problems. With this purpose, we have designed a "Report on spelling problems detected", a personalized report containing the most habitual orthographic problems that the teacher must detect. This document refers to a practical and simple "Summary of spelling rules".

Keywords: Spelling. Diagnosis. Detection. Didactics. Report.

I.- Introducción: el estudio de la ortografía y la nueva didáctica¹.

El buen uso de la Ortografía se convierte en un medio para facilitar y mejorar la comunicación, especialmente en esta nueva sociedad de las comunicaciones. Las normas, en los códigos de signos, son necesarias para que el sistema se sostenga y perpetúe. Como afirma José A. MARTÍNEZ (2004: 11), *en su origen, y de forma ininterrumpida, la Ortografía es una disciplina normativa, es decir, formula reglas (de obligado cumplimiento u optativas) para escribir de una determinada manera*. No todas las lenguas tienen un sistema de escritura, ni siquiera la mitad de ellas, aunque todas son susceptibles de ser vertidas en signos gráficos. La lengua española escrita, antes patrimonio de una aristocracia cultural, es ahora propiedad de todos, y somos más de 400 millones en nuestro idioma repartidos por todo el mundo, por tanto debe velarse por unas mínimas normas lingüísticas, incluidas las ortográficas, para garantizar la comunicación entre todos. De ahí el esfuerzo de la Real Academia Española en elaborar una Ortografía *verdaderamente panhispánica* (RAE: XIII). Es obvio que, aunque la transmisión de mensajes escritos es posible sin necesidad de estrechas normas ortográficas, toda comunidad lingüística necesita unas pocas normas para entenderse, un código común sin el cual no habría un mínimo de unidad necesaria para la comunicación. Comoquiera, el establecimiento y fijación de cualquier sistema ortográfico, por fonético que sea, debe revisarse cada cierto tiempo por la propia evolución de la lengua. Al mismo tiempo, debe existir un equilibrio entre innovación y conservadurismo en la normativa ortográfica, ya que modificar a menudo las reglas, *sobre todo si no es para simplificarlas, está en contradicción con el principio de fijeza* (Círculo Lingüístico de Praga, *apud*. ESTEVE SERRANO, 1982: 7).

El estudio de la ortografía española como ciencia lingüística tiene una larga tradición que se remonta a *El arte de trovar* (1433) de Enrique de Villena y tiene su primer estudio monográfico en la *Orthographia en la lengua castellana* (1517) de Elio Antonio de Nebrija. La primera compilación ortográfica de la Real Academia Española es la *Orthografía Española* de 1741. Ya Antonio de Nebrija había fijado el principio fundamental de la ortografía de nuestra lengua, que no es otro que la máxima correspondencia entre grafía y fonética, criterio básico que ha permanecido posteriormente, haciendo que nuestra ortografía se aparte *mucho menos que la inglesa o la francesa de lo que se ha llamado el principio fonémico* (ALVAR EZQUERRO y MEDINA GUERRA, 1995: 9). Junto a este principio, los otros que se han disputado el poder han sido la etimología, el uso y la autoridad. Como vemos, algunos de estos criterios son dispares y no facilitan la sistematización para un aprendizaje regularizado (MENDOZA FILLOLA, 1996: 333).

¹ El presente artículo es fruto de las líneas de investigación desarrolladas por el Grupo de investigación de literatura infantil y juvenil de la Universidad de Extremadura (LIJ).

Por otro lado, los intentos y propuestas de reformas ortográficas, a veces bastante integrales, han sido numerosos: el propio Antonio de Nebrija en 1517, Mateo Alemán en 1608, Gonzalo Correas en 1613, Andrés Bello en el siglo XIX, etc. y las propuestas reformadoras se han presentado en casi todos los congresos de la Lengua celebrados (CHACÓN BERRUGA, 2001, 19).

Como afirma J. A. MARTÍNEZ (2004: 11-12), aunque la Ortografía sea una parte de la Lingüística, no deja de ser una disciplina periférica o de segundo orden, ya que tiene como objeto la representación gráfica de la lengua; esto ha hecho que, desde el origen de los estudios lingüísticos, haya habido vacilaciones a la hora de incluirla o no en los estudios gramaticales, como demuestra la historia de las publicaciones de la Real Academia Española, que en muchas ocasiones le ha dedicado obras independientes o autónomas. Con todo, lo más habitual ha sido incluirla dentro de las gramáticas generales y dedicar también obra independiente, desde el mismo Antonio de Nebrija hasta la vigente *Ortografía* de la R.A.E. de 1999.

Dentro de las variedades lingüísticas que nos podemos encontrar, parece que el lenguaje de los medios de comunicación, especialmente el periodístico, se convierte en el modelo o estándar del uso correcto de la lengua escrita (CASADO, 2000: 14). Los grandes periódicos y agencias de información publican sus manuales de estilo, que son seguidos por todos los medios, erigiéndose finalmente en la norma del lenguaje escrito. Por lo general, estos manuales de estilo se adaptan al pie de la letra a las últimas ediciones oficiales del diccionario y de la ortografía de la Academia (AGENCIA EFE, 1985: 9), pero incorporan cuestiones de uso escrito no suficientemente desarrolladas por las normas académicas, tales como transcripción, topónimos, gentilicios, siglas y abreviaturas, léxico, etc.

Como dijimos, la historia de la investigación ortográfica (ESTEVE SERRANO, 1982: 15-124; ALVAR EZQUERRO y MEDINA GUERRA, 1995: 9-13; CHACÓN BERRUGA, 2001: 19 y ss.) ha presentado variadas propuestas de análisis, distintos criterios, numerosos desencuentros entre las academias y muchas más revisiones que propuestas en firme. Pese a la importante bibliografía sobre Ortografía, no han sido muchos los manuales que hayan realizado una aproximación didáctica a los problemas ortográficos, obsesionados quizá por la claridad de exposición, la mejor estructura y la exhibición de la norma. Es paradójico que no se haya hecho más ahínco en la reflexión didáctica cuando el objetivo perseguido por los escritores de la norma ha sido siempre que los usuarios de la misma escriban conforme a los criterios de corrección ortográfica. Ha habido, eso sí, algunas propuestas interesantes y originales de acercamiento a la ortografía o a la presentación de ésta de una forma más didáctica. Cabe destacar en la década de los años veinte el método viso-audio-motor-gnósico de José D. FORGIONE (1963: 1), una verdadera revolución para su tiempo que continúa con numerosos adeptos. Conviene nombrar también el *Diccionario de Ortografía* de Martínez DE SOUSA (1985: 9-12), interesante obra de consulta de los problemas ortográficos. Paulatinamente han ido apareciendo manuales de ortografía con

contenidos o enfoques más didácticos. A sabiendas de las limitaciones de la utilidad de los catálogos de normas ortográficas tradicionales, Samuel GILI GAYA (1993: 5-6) introduce ejercicios prácticos cuidadosamente escogidos, los cuales tienen un lugar preferente en su *Ortografía práctica española*. También con un claro afán didáctico, Vicente BARBERÁ (1988: 7) propuso una enseñanza de la ortografía a partir del uso del vocabulario básico.

Sólo en el ámbito editorial escolar han aparecido tradicionalmente manuales de ortografía, si no con planteamientos didácticos integrales, sí al menos con actividades con que acompañar la teoría. Estos manuales fueron y siguen siendo numerosos a partir de los años sesenta. Las propuestas, incluso dentro de una misma editorial, cubren todos los niveles educativos, desde escolar (QUINTANILLA SÁINZ, 1969: 7) hasta educación superior (QUINTANILLA SÁINZ, 1987: 3). Enseguida aparecieron algunas ediciones educativas que vinculan de forma didáctica la corrección ortográfica con la competencia comunicativa por una parte, y con la práctica y el desarrollo de la destreza escrita, por otra, trabajando y proponiendo ejercicios con textos completos donde interviniera también la comprensión de textos (DE LAS HERAS, 1998, 12-19). En algunos manuales, frente a planteamientos teóricos o descriptivos, se muestra una relación de cuestiones idiomáticas que afectan al uso diario de la lengua, creando una especie de guía idiomática para ayudar a resolver las dudas y dificultades de los hablantes, en especial de los medios de comunicación (CASADO, 13-14). Otras propuestas, como la de Leonardo GÓMEZ TORREGO (2000: 5), sin duda una de las mejores y más completas del mercado, *introduce como novedades cuestiones generalmente ausentes en otros manuales ortográficos: toponimia, numerales, pronunciación, uso del corrector ortográfico de los procesadores de textos, una correcta presentación de textos escritos*, incluye una selección de actividades y además atiende a las *dificultades específicas que pueden tener los hablantes de castellano en las diferentes áreas geográficas*.

En la actualidad han surgido numerosas propuestas para paliar los problemas ortográficos del alumnado, tanto en soporte de papel como en la web, que propone numerosas actividades interactivas de interesante valor didáctico². Aparte de los manuales escolares de ortografía, lo cierto es que hasta el nacimiento de la nueva Didáctica de la Lengua en los años setenta no hubo una seria reflexión didáctica en torno a la enseñanza de la ortografía, abandonando progresivamente el carácter normativo y descriptivo de toda ortografía e incorporando nuevos enfoques comunicativos. Vamos a comentar algunos casos. José POLO (1974: 23-105) realizó un estudio sobre Ortografía a partir del análisis de los errores ortográficos más frecuentes entre los alumnos de primeros años de carrera universitaria, tanto en pruebas

² Vid., entre otras, <http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.htm>
<http://www.reglasdeortografia.com/>
<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/>

específicas como en exámenes generales; amplió el estudio a alumnos de posgrado; seguidamente comparó esos errores con los que se encuentran en carteles de publicidad, televisión, revistas universitarias y libros de distinto signo. A partir de ese análisis de campo se planteó la extensión de los errores ortográficos y formuló algunas hipótesis sobre el error ortográfico. El estudio supone, en conjunto, un interesante y acertado análisis didáctico que parte de las aulas y revierte en ellas a partir del análisis de los casos más frecuentes y del recomendable tratamiento del error.

Otra interesante contribución en el sentido didáctico la constituye el *Manual de ortografía española* de Fernando CARRATALÁ (1997: 15-24). Se trata de un libro con claras explicaciones terminológicas que viene acompañado de ejercicios en cada capítulo. Pero nos interesa destacar sobre todo las buenas intenciones del acertado prólogo, que pone en liza buena parte de las cuestiones claves de la nueva didáctica de la Ortografía y pretende eliminar las complejidades y limitarse a lo básico y funcional: “La capacidad ortográfica como resultado de la experiencia lectora”; “La ortografía como problema: la omnipresencia de reglas de ortografía de escasa validez. La utilidad de las reglas ortográficas de acentuación”; “La construcción de familias de palabras como alternativa al aprendizaje de reglas ortográficas que no merecen excesiva credibilidad”; “La prevención del error”, “De la Lengua a la Gramática, y no al revés”; “Aprendizaje que fomenta las capacidades creativas”.

En efecto, sólo la nueva Didáctica de la Lengua ha desvelado y tratado los problemas de la enseñanza de la Ortografía desde una nueva óptica que ha revolucionado la enseñanza de la misma. Ha cuestionado la metodología y los criterios ortográficos tradicionales, muchas veces arbitrarios, cuando no dispares; ha revelado el abuso de normas, excepciones y opciones; ha analizado la serie de factores que inciden en la sistematización; ha criticado el peso normativo y descriptivo de los manuales en detrimento del peso didáctico; ha planteado los nuevos roles del maestro y del alumno en la Ortografía; ha replanteado cómo deben ser la evaluación y el tratamiento del error en Ortografía; ha analizado los problemas físicos y neuronales que intervienen en algunos errores ortográficos concretos; ha descubierto y puesto de relieve las conexiones entre Ortografía, comprensión lectora y expresión o composición escrita, etc. Como botón de muestra, en “La enseñanza de la Ortografía”, Antonio MENDOZA FILLOLA (1988: 423-435) advierte que el planteamiento del estudio de la Ortografía exige tener en cuenta el proceso de comunicación y los factores que condicionan el aprendizaje ortográfico atendiendo no sólo a la norma sino también al alumno.

No podemos detenernos en estas páginas a analizar cada una de estas cuestiones en los libros de Didáctica de la Lengua, aunque todos ellos dedican un apartado al asunto. Tan sólo nos limitaremos aquí a exponer algunos de los puntos que señala Carlos LOMAS (1999: 356-380) en torno al asunto, pues consideramos que con la simple mención a los temas tratados el lector puede apreciar el cambio radical de orientación que propone esta nueva disciplina.

Carlos Lomas enfoca la cuestión desde el enfoque comunicativo, entendiendo el dominio de la Ortografía como una de las condiciones para la destreza de la composición escrita. O sea, no es un fin, sino un medio para alcanzar una habilidad y de este modo hacer cosas con las palabras. No se trata de saber Ortografía sino de saber escribir. En efecto, según el autor, *el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por sí solo una escritura coherente, adecuada y creativa* (LOMAS, 1999: 361). Por tanto escribir es una actividad compleja en la que intervienen multitud de factores, y enseñar a escribir no sólo exige la corrección ortográfica, sino la composición de textos coherentes y adecuados a la intención, a la situación de comunicación y a las características del destinatario. Los estudios sobre Ortografía sólo han tenido en cuenta el concepto de palabra y no han vuelto sus ojos hacia la Lingüística Textual y la Gramática del Discurso (LOMAS, 1999: 360-368). Basándose en los estudios de M^a. Teresa Serafini, Carlos Lomas pasa a enumerar algunos de los criterios para el aprendizaje de la composición (se deben usar muchos tipos de escritos, muchos destinatarios y fines; se debe escribir frecuentemente; se deben usar temas y contextos reales; se deben usar modelos de escritos, etc.) y, tras diseñar un completísimo cuadro sobre tipos de escritura (LOMAS, 1999: 371), analiza la cuestión del tratamiento del error y la revisión de los escritos, siempre enfocándolo desde el alumno, desde la pregunta de cómo se puede contribuir a la mejora de las capacidades de expresión escrita del alumnado.

Entendemos que este nuevo enfoque se instala en una orientación más interesante desde el punto de vista didáctico, o al menos viene a completar la manida cuestión de la norma. En conclusión, sin olvidar su carácter normativo y descriptivo intrínseco, el estudio de la Ortografía debe orientarse hacia el alumno, hacia la composición escrita y hacia la textualidad, que es verdaderamente donde cobra sentido al instalarse en el contexto y en la realidad.

II.- Nuestra propuesta.

En el *Diccionario* de la RAE se define *diagnóstico* de la siguiente manera: *Arte o acto de conocer la naturaleza de una enfermedad mediante el examen de sus signos*. No otra cosa queremos hacer aquí: descubrir los problemas ortográficos de nuestros alumnos adecuadamente con el fin de que el alumno comience a analizarlos y a trabajar con ellos para erradicarlos de su redacción. Desde luego, no hemos elegido la palabra *diagnóstico* para alarmar a la comunidad educativa con la connotación de que las carencias ortográficas constituyen una enfermedad. Para estar enfermo es necesario haber gozado de salud anteriormente y, por lo general, ni nadie comienza escribiendo correctamente, ni quien aplica con corrección una vez las reglas ortográficas suele recaer en incorrecciones posteriormente. No obstante, la connotación médica nos viene bien en

el sentido de que se pueden, primero, detectar, y después, curar, es decir, se pueden superar esas carencias.

El primer paso para solucionar un problema es conocerlo, saber dónde está. Éste es el principal objetivo de nuestro proyecto: idear un método claro para detectar los problemas y comunicárselos a los alumnos. De ese modo, el alumno podrá trabajar aspectos concretos de ese a menudo tan enmarañado y extenso conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua que es la ortografía. Con ese fin hemos diseñado en uno de los documentos adjuntos un “Informe sobre problemas ortográficos detectados”, una plantilla de diversos usos en la que, estructurados en cuatro bloques, hacemos una relación de 41 aspectos relacionados con la correcta escritura. Esa plantilla cuenta, al lado de cada uno de los aspectos, con una casilla que el profesor puede señalar si detecta ese problema o esa carencia. La plantilla, además, tiene otras características y posibilidades de aplicación:

- a. Es personalizada.
- b. Es diacrónica, en el sentido de que se puede percibir la evolución del alumno de trimestre en trimestre o de año en año.
- c. Puede tener diversas aplicaciones informáticas, desde figurar en las carpetas de inicio de los alumnos a figurar en las del profesor como vínculo en su listado de alumnos.
- d. Pinchando sobre cada uno de los aspectos, el alumno puede acceder como vínculo a la norma ortográfica que debe conocer para solucionar su problema concreto, tal como explicamos seguidamente.

Conviene realizar pruebas de diagnóstico al comienzo del curso para observar el nivel ortográfico de los alumnos y pasarse al final de cada bimestre, o del curso, para comprobar mediante análisis comparativo el progreso del alumnado (MENDOZA FILLOLA, 2003: 288). Del mismo modo, la observación de los problemas ortográficos deberá hacerse desde los presupuestos planteados por M^a Teresa JOSEFINI, de los que dimos cuenta anteriormente.

El siguiente documento de este proyecto consiste en un “Resumen de las reglas ortográficas” donde, de un modo escueto y sencillo, repasamos las principales reglas ortográficas. Aparecen numeradas en el mismo orden en que figuraban en la plantilla, de modo que al alumno no le costará ningún esfuerzo localizarlas y analizar teóricamente sus errores. Hemos tratado de exponerlas de la forma más sencilla posible, adecuándola a un nivel general de enseñanzas medias.

Las posibilidades de aplicación son numerosas. Sólo vamos a referirnos a una que fue el punto de partida de este proyecto. En diversas reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica del I. E. S. “Castillo de Luna” de Alburquerque (Badajoz) celebradas durante el curso 2004-2005, se trató el tema de los problemas ortográficos de los alumnos. Hubo acuerdo en que el problema era mucho más amplio pues

afectaba, en conjunto, a distintos aspectos relacionados con destrezas básicas como la expresión y la comprensión de textos. Hubo también consenso en la idea de que la ortografía, la redacción, la destreza oral, el fomento del hábito de lectura y la comprensión de textos no podían ser patrimonio exclusivo del Departamento de Lengua Castellana y Literatura, por la sencilla razón de que todas las asignaturas trabajan con la Lengua como instrumento común de expresión y conocimiento de la realidad, instrumento que debe ser atendido y cuidado por todos. El Departamento de Lengua Castellana y Literatura elaboró un informe con una serie de propuestas y sugerencias de actuación concretas en las que se podían implicar todos los demás departamentos, cada uno, por supuesto, en la medida de sus posibilidades³. En ese paquete de medidas figuraban apartados de lectura, destreza oral, elaboración de resúmenes, sugerencias de páginas de Internet destinadas a la comprensión de textos y, en lugar destacado, ortografía. En este contexto, y en el apartado concreto de la corrección ortográfica, los Departamentos de Orientación y de Filosofía sugirieron la oportunidad de diseñar una especie de informe personalizado sobre carencias ortográficas de los alumnos. Con ello se podría dar una solución satisfactoria a las reservas que mostraban algunos profesores ante la idea de penalizar como único sistema para solucionar problemas ortográficos. Así, con este informe, el alumno podría tener una noción exacta de dónde radicaban sus problemas ortográficos. Se deduce de esto que el profesor no debe limitarse a afirmar que el alumno tiene problemas ortográficos, sino dónde están esos problemas, de la misma forma que un médico no se limita a comprobar la existencia de la enfermedad sino que, analizados los síntomas, señala dónde radican los problemas, y no opera sobre todo el cuerpo sino sólo sobre las partes afectadas.

Hasta aquí nuestra modesta aportación. Por la naturaleza de la misma (concreta y precisa), no creemos necesario entrar en otras informaciones como relación de objetivos, otras posibilidades de aplicación y adaptación, posibles adiciones o modificaciones, etc. que a buen seguro se harán para mejorar un proyecto que, por supuesto, está abierto a cualquier sugerencia.

Para la elaboración del *Informe* sobre problemas ortográficos y del *Resumen de Normas Ortográficas* hemos intentado ser claros, precisos y concretos, presentando una estructura sencilla y adaptando los contenidos teóricos al nivel de nuestros alumnos de secundaria. No por ello hemos prescindido del rigor y exhaustividad que toda cuestión normativa debe presentar, acudiendo a las fuentes de autoridad más importantes y a trabajos de indudable valor didáctico: ARRIBAS (2001); SECO (2002); REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999; 2001) y, especialmente, MARTÍNEZ SÁNCHEZ (2003) y GÓMEZ TORREGO (2000), en donde nos apoyamos constantemente en la

³Consúltese:

http://iescastillodluna.juntaextremadura.net/paginas/departamentos/dpto_lengua/webs_lectura_ortografia.htm

normativa). Por último, a la hora de seleccionar los problemas ortográficos que aparecen en la plantilla, no sólo se han elegido los clásicos que aparecen en todos los manuales sino también aquellos que la experiencia del aula nos ha revelado como más frecuentes.

III.- Diagnóstico sobre problemas ortográficos detectados. Informe.

ALUMNO:.....CURSO:.....AÑO:.....

BLOQUE 1: ORTOGRAFÍA DE LAS LETRAS Y LAS PALABRAS

- 1.1 Ortografía de la h
- 1.2. Ortografía de la b/ v/ w.
- 1.3 .Ortografía de la g/j
- 1.4. Ortografía de la x.
- 1.5. Ortografía de la c/k/qu/cc/z
- 1.6. Ortografía de la d
- 1.7. Ortografía de la y/ll
- 1.8. Ortografía de la r/rr
- 1.9. Ortografía de la n/m
- 1.10. Las conjunciones y/e, o/u
- 1.11. Uso de las letras mayúsculas
- 1.12. Tipos de porqués
- 1.13. Con qué/con que/conque
- 1.14. Adónde/adonde/a donde
- 1.15. Si no/Sino
- 1.16. También/tan bien; tampoco/tan poco
- 1.17. Demás/de más
- 1.18. Haber/a ver
- 1.19. Aparte/a parte
- 1.20. Asímismo/Así mismo/ a sí mismo
- 1.21. Otras palabras juntas o separadas con distinto significado
- 1.22. Palabras que se pueden escribir juntas o separadas
- 1.23. Ortografía de palabras extranjeras

BLOQUE 2: ACENTUACIÓN

- 2.1. Reglas generales de acentuación
- 2.2. Acentuación de diptongos e hiatos
- 2.3. Acentuación de monosílabos (acentuación diacrítica)
- 2.4. Interrogativos y exclamativos
- 2.5. Demostrativos
- 2.6. Acentuación de palabras compuestas

BLOQUE 3: PUNTUACIÓN

- 3.1. La coma
- 3.2. El punto
- 3.3. El punto y coma
- 3.4. Los dos puntos
- 3.5. Los puntos suspensivos
- 3.6. Los signos de interrogación y exclamación
- 3.7. Otros signos de puntuación.

BLOQUE 4: OTRAS CUESTIONES ORTOGRÁFICAS Y DE REDACCIÓN

- 4.1. Abreviaturas, siglas, acrónimos y símbolos
- 4.2. Escritura de los numerales
- 4.3. Topónimos
- 4.4. Presentación de textos y documentos
- 4.5. Concordancia

OTRAS OBSERVACIONES (imprecisión léxica, falta de vocabulario, caligrafía, descoordinación sintáctica, pobreza de nexos, capacidad de síntesis y/o de abstracción, distinción de ideas principales y secundarias, separación al final de renglón, cambio de lugar, trazos erróneos u otras dislexias gráficas, trazos erróneos de grafías, marcas de oralidad, mayúsculas arbitrarias, etc.)_____

IV.- Resumen de las reglas ortográficas.

Bloque1.- Ortografía de las letras y palabras.

1.1.- Ortografía de la *h*.

Se escriben con *h*:

- Las formas de los verbos *haber*, *hacer*, *hallar*, *hablar*, *habitar* y los verbos prefijados correspondientes: *hay*, *hice*, *deshice*, *deshecho*, *hallamos*, *rehabía*, etc.
- Las palabras de uso actual que empiezan por los diptongos *-ia-*, *-ie-*, *-ue* y *-ui-*: *hiato*, *hierro*, *huevo*, *huida*.
- Las palabras compuestas por los prefijos *hecto-*, *helio-*, *helo-*, *hemi-*, *hetero-*, *hexa-* y *homo-*: *heliocentrismo*, *hemisferio*, *hexágono*, *homosexual*.
- Por regla general, las palabras que comienzan por *histo-*, *hosp-*, *horm-*, *herm-*, *hern-*, *holg-*, *hog-*: *historia*, *hospital*, *hormiga*, *hermano*, *hernia*, *holgado*, *hogar*.
- Cuando una palabra de la familia léxica lleva *h*, generalmente también la llevan las demás de su misma familia: *huésped*/*hospedaje*, *hierro*/*herrero*, *hierba*/*hierbabuena*. Hay excepciones que deben conocerse porque son muy habituales: *huérfano*/*orfanato*, *hueso*/*óseo*, *huevo*/*óvulo*/*ovalado*.
- Se escriben con *h* algunas interjecciones, incluso al final de palabra: *ah*, *eh*, *oh*, *hala*, *buy*, *burra*.

1.2.- Ortografía de la *b*, *v* y *w*.

Se escriben con *b*:

- Los verbos *deber*, *haber*, *saber*, *beber* y *caber* en todas las formas en que aparezca el fonema /b/: *sabía*, *debía*, *debíó*.
- Los verbos terminados *-buir* y en *-bir*: *escribir*, *percibir*, *recibir*. Excepto: *hervir*, *servir*, *vivir* y sus derivados. Por ejemplo: *servimos*, *convivir*.
- Todas las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la 1ª conjugación (en *-aba*) así como las del mismo tiempo del verbo *ir*: *iba*, *íbamos*.
- Las palabras que empiezan por las sílabas *bu-*, *bur-*, *bus-* (*butano*, *busca*, *burla*); por los elementos compositivos *biblio-* (*biblioteca*), *bio-* (*biografía*) y *bi-*, *bis-* y *biz-* (*bicicleta*, *bisnieto*, *bizcocho*); por los prefijos *ab-*, *ob-* y *sub-* (*abstención*, *objeción*,

subterráneo) y las palabras compuestas cuyo primer término compuesto es *bien* o su forma latina *bene* (*bienvenido, bienaventurado, benévolo*).

- Las palabras que acaban en *-bio* (*microbio*), *-bilidad* (*posibilidad*), *-bundo* (*meditabundo*) salvo *movilidad* y *civilidad*.
- Todos los compuestos y derivados de las palabras que lleven esta letra.

Se escriben con *v*:

- Los verbos acabados en *-olver* (*volver, disolver*); el presente de indicativo, subjuntivo e imperativo del verbo *ir* (*voy, vaya, ve*) y el pretérito perfecto simple de indicativo, el pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *estar, andar, tener* y sus compuestos (*estuvo, contuviera*).
- Las palabras que empiezan por las sílabas *ad-*, *sub-* y *ob-* seguidas del fonema /b/ (*advertir, subvalorar, obvio*); las palabras que empiezan por *eva-*, *eve-*, *evi-*, *evo-*, *vive, viz-* o *vi* con el significado de “en lugar de” (*ébano, vicerrector, vizconde, virrey*)
- Los adjetivos acabados en *-avo*, *-ava*, *-evo*, *-eva*, *-eve*, *-ivo*, *-iva* (*activa, nueva, leve, octava*) y las palabras terminadas en *-voro* y *-viro* (*carnívoro*) excepto *víbora*.
- Las palabras derivadas y compuestas de las que llevan esta letra.

Algunas cuestiones sobre la *w*:

- En las palabras que han sido totalmente incorporadas al idioma, la RAE ha cambiado la *w* por una *v* (*váter* por *water*, *vagón* por *wagon*).
- Otras veces la Academia, junto a la grafía adaptada al castellano, ha conservado la grafía original. Ejemplos (aparece en primer lugar el término preferido por la Academia): *darwinismo/darvinismo* (pero sólo las formas *darwiniano* y *darwinista* en los adjetivos); *esvástica/swástica*; *güisqui/whiskey*; *volframio/wolframio*.
- No obstante, la Academia ha incluido en su diccionario algunas palabras con una única grafía en la que aparece *w*: *sándwich, wéber*.
- La forma *whisky* fue castellanizada por la RAE como *güisqui* pero sigue siendo más habitual la forma inglesa.
- La última edición del *Diccionario* de la RAE incorpora nuevos términos con *w* que no había registrado en anteriores ediciones (*waterpolo, winsurf, western, web*) algunas de las cuales aparecen en cursiva y les sigue la leyenda “voz inglesa”.

1.3.- Ortografía de la *j/g*.

Consideraciones generales:

La letra *g* representa dos fonemas distintos:

1. Fonema velar sonoro /g/ ante vocales *a, o, u* y ante consonante. Ejemplos: *gato, goloso, gusto, gloria*. El dígrafo *gu* representa el mismo fonema ante *e, i*. Ejemplos: *guerra, guitarra*. Cuando pronunciamos la *u* que sigue a la letra *g* y ésta a su vez va seguida por las vocales *e, i*, debemos poner diéresis sobre la *u*. Ejemplos: *lingüística, pingüino*.
2. Fonema velar sordo /x/ ante vocales *e, i*. Ejemplos: *gitano, gente*.

Se escriben con *g*:

- Los verbos terminados en *-ger* y *-gir* menos *tejer* y *crujir*. Ejemplos: *proteger, finge*. Obviamente, ante vocal *a, o, u* aparecerá la grafía *j*: *proteja, escoja*.
- Las palabras que comiencen por *gest-* (*gestoría*), *gem-* (*gemelos*), *gen-* (*genio*), *geo-* (*geología*), *gene-* y *geni-* (*generoso, genital*).
- Las palabras que acaban en *-gen*, *-géneo*, *-genario*, *-genio*, *génito*, *-gesimal*, *-gésimo*, *-gético*, *-génico*, *-ginal*, *-gíneo*, *-ginoso*, *-gismo* (excepto *espejismo* y *salvajismo*), *-gio*, *-gional*, *-gionario*, *-gioso*, *-gírico*, *-ígena*, *ígero*.
- Los derivados y compuestos de la forma griega *logos*: *sociología*.

Se escriben con *j*:

- Las formas verbales en *je* y *ji* si en los infinitivos no hay ni *g* ni *j*: *traer/ traje; conducir/ conduje; deducir/ deduje*.
- Las formas verbales conjugadas cuyo infinitivo presente la *j*: *trabajar/ trabajé*.
- Los verbos que acaban en *-jar* y *-jear*.
- Las palabras derivadas de voces que tienen *j*: *caja/ cajita; cojo/ cojear*.
- Las palabras que acaban en *-aje* y *-aje* excepto *ambages*, *enálage*, *hipálage* y el préstamo francés *collage*. ejemplos: *garaje, bricolaje, hereje*.
- Las palabras que acaban en *-jería*: *conserjería*.

1.4.- Ortografía de la *x*.

Cuestiones generales:

La letra *x* representa en castellano el grupo de sonidos [ks]. En la lengua oral poco cuidada la pronunciación de este grupo de consonantes se relaja y se acaba pronunciando como [s]. Ello hace que se produzcan a menudo en la escritura confusiones entre las grafías *x* y *s*.

Se escriben con *x*:

- Las palabras que empiezan por los elementos *xero-* (que significa “seco, árido”), *xeno-* (que significa “extranjero”) y *xilo-* (que significa “madera”): *xilófono*, *xenofobia*.
- Las palabras que empiezan por los prefijos *ex-* (“fuera”, “más allá de”) y *extra-* (“fuera de”): *excéntrico*, *extraordinario*.
- Las palabras que empiezan por la sílaba *ex-* seguida del grupo *-pr-* o *-pl-*. Ejemplos: *exprimir*, *explicar*. Hay excepciones: *esplendor*.
- Hay palabras y parejas de palabras de sonido semejante muy comunes que suelen presentar dudas a los alumnos: *escarbar/excavar*; *espectador/expectación*; *esclavo, esbelto, síntesis/sintaxis*; *exorbitante*; *examen*; *tesis*; *estrategia*; *extranjero*; *espléndido*; *esqueleto*.

1.5.- Ortografía de la *c/k/qu/cc/z*.

Consideraciones generales:

La letra *c* puede representar dos fonemas:

1. Un fonema oclusivo velar sordo ante las vocales *a*, *o*, *u* (*casa*, *coche*, *cuerpo*); ante consonante (*clima*, *crudo*); a final de sílaba o de palabra (*director*). Este fonema también puede estar representado por la letra *k* y por el dígrafo *qu* ante *e*, *i*. (*queso*, *quiniela*)
2. Un fonema fricativo interdental sordo ante vocales *e*, *i* (*cenicero*, *cifra*). Este fonema también puede estar representado por la letra *ç* ante *a*, *o*, *u* (*zapato*, *zoquete*)

Algunas reglas de estas letras:

- Excepcionalmente, la letra *z* aparece en ciertas palabras ante *e*, *i*. Ejemplos: *zéjel*, *zigzag*, *Zenón*, *Ezequiel*, *Nueva Zelanda*. En algunos casos, la Academia acepta tanto la escritura con *c*- como con *ç*-. *cinc*/*çinc*; *ceta*/*çeta*; *cebra*/*çebra*; *cénit*/*çénit*, etc.
- Se escriben con *-çc-* la primera persona del singular de indicativo y todo el presente de subjuntivo de los verbos irregulares terminados en *-acer*, *-ecer*, *-ocer* y *-ucir*, excepto *hacer*, *cocer* y sus derivados. Ejemplos: *nazço*, *envejeçço*, *reconozço*, *reduzço*.
- A menudo confluyen en una palabra dos grafías *c* seguidas, como sucede en *acción*. Cuando ello sucede, cada consonante pertenece a una sílaba distinta (*ac-ción*) y corresponden a dos sonidos diferentes: la primera representa el sonido [k] y el segundo el sonido interdental de la *ç*. En un uso poco cuidado, hay hablantes que no pronuncian este grupo consonántico, lo que puede ocasionar dudas en la escritura.

- Por regla general, se escribirá *-cc-* cuando en alguna palabra de la familia léxica aparezca el grupo *-ct-*. De este modo, como existe la palabra *infectado*, que contiene el grupo *-ct-*, habrá que escribir *infección*. Otros ejemplos: *destructor/destrucción; inyectar/inyección*. Hay, no obstante, palabras que se escriben con *-cc-* y no tienen ninguna palabra de su familia léxica con el grupo *-ct-*: *cocción, confección, fricción*.

1.6.- Ortografía de la *d*.

- Se escriben con *-d* todos los imperativos de la segunda persona del plural: *esperad, corred, salid*.
- Se escriben con *-d* todos los sustantivos y adjetivos cuyo plural termina en *-des*: *red/redes; ciudad/ciudades*.

1.7.- Ortografía de la *y*/*ll*.

Consideraciones generales:

La letra *y* puede representar dos fonemas distintos:

1. Un fonema vocálico que es el mismo que representamos también con la vocal *i*. Ejemplos: *estoy, muy, y*.
2. El fonema consonántico palatal sonoro: *reyes, yendo*.

El dígrafo (fonema compuesto por dos letras) *ll* representa el fonema lateral palatal: *calle, allí, llavero*. En mayúsculas se escribe *LL*.

Se escriben con *y*:

- Algunos verbos cuyos infinitivos no tienen *y* ni *ll*: *leer/leyó; caer/cayó; oír/oyeron*.
- El gerundio del verbo *ir*: *yendo*.
- Al comienzo de palabra, la conjunción *y* cuando sigue a los prefijos *ad-*, *dis-* y *sub-* (*adyacente, disyuntiva, subyacer*), el pronombre *yo*, el adverbio *ya*.
- En el interior de palabra, aquellas que contienen la sílaba *-yec-*: *inyectar, proyección* y los pronombres posesivos *tuyo, suyo*.
- Al final de palabra, aquellas que terminan en un diptongo decreciente o en un triptongo: *ley, estoy, buey* (con las excepciones de *bonsái y*

sabarabui); el adverbio *mu*y; los pronombres de los nombres que terminan en *-y* en singular: *rey*/*reyes*, con las excepciones de *guirigáis* y *jerseis*.

Se escriben con *ll*:

- Los verbos terminados en *-illar*, *-ullar*, *-ullir*: *maquillar*, *engullir*.
- Las palabras que terminan en *-illa* e *-illo*: *mesilla*, *cepillo*.
- Las palabras que comienzan por las sílabas *fa-*, *fo-*, *fu-*.

1.8.- Ortografía de la *r/rr*.

Consideraciones previas:

La letra *r* puede representar, según la posición en la que aparezca, dos fonemas:

1. El fonema vibrante simple: *pera*, *sobre*, *precio*.
2. El fonema vibrante múltiple: *ratón*, *Enrique*, *Israel*.

Se escribe *r*:

- En posición inicial de palabra, representando el sonido vibrante múltiple: *rosa*, *razón*.
- En posición intervocálica si el sonido es vibrante simple: *caro*, *pera*.
- Tras cualquier consonante, bien sea representando el sonido vibrante múltiple (como sucede tras *-n* y *-s*: *Enrique*, *Israel*) o el sonido vibrante simple (después de cualquier otra consonante: *brazo*, *premio*, *fresa*, *granada*)
- En final de sílaba: *flor*, *amor*.

Se escribe *-rr-*:

- El fonema vibrante múltiple cuando va entre vocales: *carro*, *perro*.
- Las palabras compuestas cuyo segundo elemento comience por *r-*, de tal forma que el sonido vibrante múltiple queda en posición intervocálica: *vice*rector, *contra*reforma.

1.9.- Ortografía de *n/m*.

- Se escribe con *m* antes de *p* y *b* (*campo*, *ambulatorio*); como terminación de algunos latinismos (*currículum*).

- Se escribe con *n* antes de *v*: *enviar*, *invitar*.
- Hay palabras en las que aparecen contiguas estas dos letras. No hay reglas fijas (*columna*, *innato*, *Emma*, *inmune*). Sin embargo, conviene recordar que en los casos en que la palabra se ha formado por la adición de un prefijo terminado en *-n* (por ejemplo *in-*, *en-*, *con-*) esta consonante se mantiene salvo que la siguiente consonante sea *b* o *p*. Ejemplos: *ennegrecer*, *inmaculado*, *conmiseración*.
- No debe suprimirse la *n* del grupo *ns*. Ejemplos: *circunstancia*, *constante*. Sólo algunas palabras que comienzan con el prefijo *trans-* admiten su escritura también sin *-n-* (*tras-*). Ejemplos: *transcendente* o *trascendente*; *transcurso* o *trascuro*; *transbordador* o *trabordador*, etc.

1.10.- Las conjunciones *y/e*; *o/u*.

- Se utiliza *e* en lugar de la conjunción *y* cuando la palabra siguiente empieza por *i-* o por *hi-*: *verano e invierno*; *padres e hijos*. Si la palabra siguiente comienza por un diptongo (aunque empiece por *i-* o *hi-*) debe mantenerse la *y*: *cobre y hierro*; *nieve y hielo*. Si la *y* es tónica y está al principio de la frase no debe sustituirse por *e* porque en estos casos la *y* no indica suma o adición, sino que puede significar *¿dónde está?* o *¿qué hizo?* Ejemplo: *¿Y Inma?*
- Se utiliza *u* en lugar de *o* para indicar alternancia cuando la siguiente palabra empieza por *o-* o por *ho-*: *siete u ocho*; *mujeres u hombres*.

1.11.- Uso de las letras mayúsculas.

Cuestiones previas:

1. El empleo de la mayúscula no exige de poner tilde cuando corresponda. Es decir, es obligatorio escribir *África*, *Álvaro*, *Pérez*. La RAE jamás ha dictado una recomendación contra esta norma.
2. En las palabras que empiezan por un dígrafo (*Ch*, *Ll*) se escribe con mayúscula sólo la primera letra del grupo: *Lluvia*; *Chelo*.
3. La *i* y la *j* mayúsculas se escribirán sin punto.

Se escriben con inicial mayúscula:

- Los nombres propios.
- Después de punto o en la letra inicial de la primera palabra de un texto.

- Los atributos divinos, los títulos y nombres de dignidad y los nombres y apodosos con que se designa a determinadas personas: *Alfonso X el Sabio*.
- La primera letra de las obras literarias y de creación más las que deban llevarla por ser nombres propios: *Cien años de soledad*, *La muerte de Artemio Cruz*.
- Los sustantivos comunes de dignidad, jerarquía o cargo cuando se refieren a personas concretas: *Ilustrísimo*, *Excelencia*, *El Consejero de la Junta de Extremadura*, *Rey*, *Papa*, *Alcalde*. Sin embargo, cuando el título o cargo acompañe al nombre propio de persona, habrá de escribirse con minúscula: *el rey Juan Carlos*; *el papa Juan Pablo II*.
- Los tratamientos, si están en abreviatura: *Vd.*
- Los sustantivos y adjetivos que componen el nombre de una institución, cuerpo o establecimiento: *Real Academia Española*.
- Los nombres de las ciencias, las disciplinas, las épocas históricas: *Matemáticas*, *Astronomía*, *Edad Media*, *Barroco*, *Renacimiento*.

1.12.- Tipos de *porqués*.

- *Por qué*: Preposición + interrogativo. Sirve para preguntar. Se puede sustituir por *por qué cosa*, *por qué razón* o *por qué motivo*. Ejemplo: *¿Por qué has ido?*; *Dime por qué has ido*.
- *Porque*: Conjunción causal. Tiene dos funciones. Responde al anterior porqué y explica la causa de algo. Ejemplo: *No he ido porque no quise*.
- *(El) porqué (s)*: Sustantivo. Al ser un nombre, admite determinantes y variación de número. Ejemplo: *No entiendo tus porqués*.
- *Por que*: Preposición + pronombre relativo o conjunción *que*. Es la menos utilizada. Si es preposición + pronombre relativo puede sustituirse por las expresiones *por el cual*, *por la cual*, *por los cuales*, *por las cuales*. Ejemplos: *Ésta es la causa por que no acepto tu propuesta*. Utilizamos la preposición + la conjunción *que* en oraciones como *Lucharemos por que la verdad salga a la luz*.

1.13.- *Con qué/con que/con que*.

- *Con qué*: Está constituido por la preposición *con* y el interrogativo o exclamativo tónico *qué*. Introduce enunciados interrogativos o

exclamativos directos e indirectos: *He observado con qué cuidado hace las cosas; ¿con qué hiciste ese artefacto?*

- *Con que*: Preposición *con* + pronombre relativo átono o conjunción *que*. En el primer caso (con el pronombre) se puede sustituir por *por el cual*, sus femeninos y plurales. Ejemplo: *Veremos la película con que Almodóvar ganó el Óscar. Con la conjunción vemos esta expresión en casos como: “Con que trabajes un poco más, te harán fijo”.*
- *Conque*: Es una conjunción de valor consecutivo, sustituible por *por lo tanto*. Ejemplo: *Ya has hecho lo que debías, conque márchate cuando quieras.* También se utiliza para introducir enunciados exclamativos que expresan sorpresa o censura, y en este caso puede sustituirse por *así que*. Ejemplo: *¡Con que ibas a aprobar el curso...!*

1.14.- *Adónde/adonde/a donde.*

- *Adónde*: Adverbio interrogativo y exclamativo. Siempre lleva tilde. Introduce enunciados interrogativos o exclamativos directos o indirectos: *¿Adónde me has dicho que vas? ¡Adónde irás con tantas prisas!* En el Diccionario Panhispánico de Dudas se afirma que la forma *a dónde* es también correcta. Sin embargo, en la *Ortografía de uso del español actual* de Gómez Torrego (p. 140) aparece que esa forma no es correcta en castellano. De cualquier modo, se desaconseja cuando no implica dirección.
- *Adonde*: Es un adverbio relativo, siempre átono. Se utiliza para referirse a un lugar mencionado previamente en el discurso. Tiene, por tanto, un antecedente expreso en el enunciado, que escribimos en negrita: *La casa de mis abuelos, adonde me dirijo ahora, está cerca de aquí.*
- *A donde*: Preposición y adverbio relativo átono. Se utiliza cuando no aparece el antecedente de forma expresa: *Nos dirigimos a donde tú nos recomendaste.*
- *Donde*: Las formas *adonde* y *a donde* suelen aparecer con verbos de dirección. Con verbos que no indican dirección sólo se utiliza *donde*. Ejemplo: *estoy donde te dije.*

1.15.- *Si no/sino.*

- *Si no*: Conjunción condicional + adverbio de negación. Tiene dos funciones:
 1. Encabeza subordinadas adverbiales condicionales: *Si no vas no te lo pasarás bien.*
 2. En ciertos tipos de subordinadas sustantivas de complemento directo sustituyendo a la conjunción *que* cuando la oración tiene un sentido interrogativo, dubitativo o disyuntivo. Ejemplo: *Me pregunto si vendrás.*
- *Sino*: sustantivo o conjunción adversativa.
 1. Como sustantivo es sinónimo de destino: *Estaba convencida de que su sino era morir joven.*
 2. Conjunción adversativa que sirve para implicar una oposición a lo dicho anteriormente. Suele ir precedido por una negación previa: *no...sino*. Ejemplo: *No quiero que lo bagas tú, sino tu hermano.*

1.16.- *Tan bien/también; tan poco/tampoco.*

- *Tan bien/también*: El primer término está compuesto por un cuantificador más un adverbio de modo, por lo tanto, expresa una cuantificación, una intensidad. Ejemplo: *Llegó tan bien que no tuvo que descansar.* En estos casos, es posible la sustitución de *bien* por *mal* aunque, por supuesto, con significado opuesto. El segundo es un adverbio de afirmación o de inclusión que engloba dentro de un conjunto a más realidades además de las mencionadas anteriormente. Ejemplo: *Ellas también vendrán a la fiesta.* Asimismo, puede utilizarse como refuerzo exclamativo. Ejemplo: *¡También tú lo afirmas!*
- *Tan poco/tampoco*: El primer término es una expresión formada por el cuantificador *tan* y el indefinido *poco*. Ejemplo: *Duerme tan poco que tiene mala cara.* En la anterior frase, el valor de *tan poco* es equivalente al de *muy poco*, como podemos ver en los siguientes ejemplos: *Ese chico es tan poco elegante que no me gusta para mi hija/Ese chico es muy poco elegante para mi hija.* *Tampoco* es un adverbio de negación o de exclusión. Ejemplos: *Tampoco salió esa noticia en ese periódico; ¡Tampoco has ido hoy a clase de inglés!*

1.17.- *Demás/de más.*

- *Demás*: Es un indefinido, equivalente a *otro, otra*. Aparece en la locución adverbial “por lo demás”. Puede ser determinativo (*los demás alumnos no irán*) o pronombre (*los demás no irán*).
- *De más*: Preposición *de* + adverbio de cantidad *más*. Puede formar parte de locuciones verbales como “estar de más” y aparecer con verbos con el significado de “demasiado”. Ejemplo: *Tiene la costumbre de extenderse de más en los exámenes*.

1.18.- *Haber/a ver.*

Se trata de expresiones completamente distintas. La primera constituye un verbo solo, el verbo *haber*. La segunda la constituyen la preposición *a* + el verbo *ver*.

Para distinguir las, conviene saber que el verbo *haber* precede en numerosas ocasiones a una forma en infinitivo, formando en infinitivo compuesto: *¡Haber venido antes!* En el segundo caso la expresión tiene relación con el sentido de la vista o tiene un sentido de finalidad: *Acudí a (para) ver las carreras*. También se utiliza en expresiones exclamativas del tipo: *¡A ver cómo te portas!*

1.19.- *Aparte/a parte.*

- Se escribe *aparte* en una sola palabra:
 1. Cuando es un adverbio de lugar: *Los que venís en autobús poneos aparte*.
 2. Cuando es un sustantivo: *Me contó la noticia en un aparte. Esa obra tiene muchos apartes*.
 3. Cuando forma parte de la locución *aparte de* (además de; sin contar con): *Aparte de Carmen y Nicolás, creo que no viene nadie*.
- Se escribe *a parte* en dos palabras distintas cuando se trata de la preposición *a* seguida del sustantivo *parte*. En estos casos, el sustantivo *parte* se puede sustituir por otro sustantivo como *lugar, lado, sector*, etc., tal como vemos en los siguientes ejemplos: *No me dirijo a parte alguna que conozcas* (lugar); *atravesé el río de parte a parte* (lado); *aquellas medidas favorecieron a parte de la población* (sector).

1.20.- *Asimismo/así mismo/ a sí mismo.*

- Se escribe *así mismo* en dos palabras cuando se trata del adverbio *así* y el adjetivo *mismo*. Ejemplo: *Deja los libros así mismo y no te preocupes. Hazlo así mismo: me parece bien.*
- Se escribe indistintamente *así mismo* y *asimismo* (aunque la Real Academia Española prefiere la primera) cuando su significado es el de “también” o “además”. Ejemplos: *A las tres recogimos los papeles y cerramos la puerta. Así mismo/asimismo, nos despedimos de todos los compañeros.*
- Se escribe *a sí mismo* cuando se trata del pronombre reflexivo *sí* precedido de la preposición *a* y seguido del adjetivo *mismo*. Ejemplos: *Javier se analiza mucho a sí mismo. Camilo se alaba a sí mismo.*

1.21.- Otras palabras juntas o separadas con distinto significado.

- *Acerca de*: Con relación a algo. *Hablamos acerca de su nuevo trabajo.*
A cerca de: Preposición a + cerca. *El premio ascendía a cerca de un millón de euros.*
- *Adondequiera*: A cualquier parte. *Yo iré adondequiera que esté mi hija.*
A donde quiera: A donde + forma del verbo *querer*. *Iré a donde quiera Samuel.*
- *Dondequiera*: En cualquier parte. *Dondequiera que estoy, el extranjero soy.*
Donde quiera: Donde + forma del verbo *querer*. *Hoy iremos donde quiera Enrique.*
- *Entorno*: Conjunto de circunstancias que rodean algo. Ejemplo: *Tu casa está en un entorno muy agradable.*
En torno: Alrededor. *Poneos en torno a mí.*
- *Exabrupto*: Salida de tono. *Me contestó con un exabrupto.*
Ex abrupto: De forma repentina. *La decisión se tomó ex abrupto.*
- *Mediodía*: Horas centrales del día. *A mediodía saldremos de paseo.*
Medio día: Medio + día. *Me he pasado medio día esperándote.*
- *Quehacer*: Ocupación o tarea. *Es un quehacer al que me dedico con entusiasmo.*
Que hacer: Relativo o conjunción que + *hacer*. *No tengo nada que hacer* (relativo). *No tengo que hacer nada* (conjunción).
- *Sinfin*: Sustantivo. Gran cantidad. Maquinaria para elevar los cereales. *Hay un sinfin de papeles en la habitación.*
Sin fin: Preposición *sin* + *fin*. *La eternidad es algo sin principio ni fin.*
- *Sinnúmero*: Cantidad muy grande. *Se lo repetí un sinnúmero de veces.*
Sin número: Preposición *sin* + número. *Esa casa está sin número.*

- Hay otros pares de palabras que presentan el mismo tipo de composición que las anteriores, es decir, con el prefijo *sin* + sustantivo. Dependiendo de si se escriben juntas o separadas serán sustantivos o preposición + sustantivo, significando de modo distinto: *sinrazón/sin razón; sinsabor/ sin sabor; sinvergüenza/ sin vergüenza*.
- Algunos errores que merece la pena señalar:
 1. *(No dar) abasto y (estar) encinta* se escriben siempre en una sola palabra.
 2. *De acuerdo y o sea* se escriben siempre en dos palabras.
 3. *Tos ferina y Medio Ambiente* se escriben siempre en dos palabras aunque *medioambiental* debe escribirse junto.
 4. Cuando las preposiciones *a* y *de* van seguidas del artículo masculino *el*, se contraen en *al* y *del* respectivamente, y se escriben en estos casos en una sola palabra. En los casos en los que el artículo *el* forma parte de un nombre propio, las preposiciones no deben contraerse con el artículo en la escritura, ejemplos: *Voy a El Cairo. Vengo de El Cairo.*

1.22.- Palabras que se pueden escribir juntas o separadas.

Algunas palabras pueden escribirse en una sola palabra o en más de una y mantienen el mismo significado. En los siguientes ejemplos, que son algunos de los más frecuentes, aparece en primer lugar la forma preferida por la Real Academia Española:

a raja tabla o a rajatabla
a toca teja o a tocateja
agua fuerte o aguafuerte
alrededor o al rededor
apenas o a penas
aposta o a posta
aprisa o a prisa
a quemarropa o a quema ropa
boca abajo o bocabajo
camposanto o campo santo
caradura o cara dura
contrarreloj o contra reloj
cortocircuito o corto circuito
de sobremesa o de sobre mesa
deprisa o de prisa
en seguida o enseguida
enfrente o en frente
en hora buena o enhorabuena
entre tanto o entretanto

hierbabuena o *hierba buena*
in fraganti o *infraganti*
mal humor o *malbumor*
padre nuestro o *padrenuestro*
sobremanera o *sobre manera*
tiquismiquis o *tiquis miquis*

1.23.- Ortografía de palabras extranjeras.

Las voces de otros idiomas no adaptadas al español y utilizadas en nuestra lengua respetarán su ortografía original. En la escritura, es conveniente distinguirlas mediante el uso de procedimientos gráficos como las comillas, la letra cursiva, etc. Ejemplos: *affaire*, *lady*.

Los nombres propios de otras lenguas no hispanizados se escriben como en la lengua originaria –no es necesario distinguirlos gráficamente–, y tampoco están sujetos a las reglas de la ortografía española: *Washington*, *Botticelli*.

Las palabras de origen extranjero adaptadas a la pronunciación y a la grafía española deben seguir todas las reglas ortográficas, incluidas, por supuesto, las de acentuación: *Basilea*, *chalé*, *Londres*, *Támesis*, *búnker*.

Bloque 2: acentuación.

2.1.- Las reglas generales de acentuación.

- Las palabras agudas llevan tilde en la sílaba tónica cuando terminan en vocal, -n o -s. Ejemplos: *consomé*, *está*, *albelí*, *además*.
- Las palabras llanas llevan tilde en la sílaba tónica cuando terminan en consonante que no sea -n o -s. Ejemplos: *ágil*, *álbum*, *Héctor*.
- Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas siempre llevan tilde en la sílaba tónica.
- Algunas excepciones de interés:
 1. Cuando la palabra aguda termina en -s precedida por otra consonante, no lleva tilde: *robots*, *tictacs*.
 2. Las palabras agudas terminadas en y no llevan tilde: *virrey*, *paipay*, *convoy*.
 3. Cuando la palabra llana termina en -s precedida de consonante, sí lleva tilde: *bíceps*, *fórceps*, *cómics*.
 4. Las palabras llanas terminadas en y deben llevar tilde: *póney*, *yóquey*.

- Los monosílabos no llevan tilde: *mar, sal, yo*. Hay que tener en cuenta las excepciones, que veremos, en la acentuación diacrítica.

2.2.- Acentuación de diptongos e hiatos.

- *Diptongos*: Un diptongo es un conjunto de dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba, es decir, en un solo golpe de voz. Para que haya diptongo debe darse una de estas dos situaciones:
 - a) Que se sucedan una vocal abierta (*a, e, o*) y una cerrada (*i, u*) o viceversa, siempre que la abierta sea la tónica. Ejemplos: *aire, causa, peine, Ceuta, fuerte*.
 - b) Que se combinen dos vocales cerradas (*i, u*) distintas: *ui, iu*. Ejemplos: *ruido, diurético*.

Las palabras con diptongo llevan tilde cuando lo exigen las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *bonsái, recién, amáis*, palabras agudas las tres, llevan tilde por terminar en vocal, en *-n* y en *-s*, respectivamente. *Hidromiel, adecuar o Carey* no lo llevan, por terminar en *-l, -r* e *-y*. *Jesuita, vienen, puertas* son palabras llanas que no llevan tilde por acabar en vocal, *-n* y *-s*; *huésped*, llana terminada en *-d*, sí la lleva. *Murciélagos, cuáquero, jesuítico* son palabras esdrújulas, y por eso llevan tilde.

En los diptongos formados por vocal abierta tónica (*a, e, o*) y cerrada átona (*i, u*) o viceversa, la tilde se coloca siempre sobre la vocal abierta: *adiós, después, cambié*. En los diptongos formados por vocales cerradas, la tilde, si hace falta según las normas, se coloca sobre la segunda vocal. Ejemplos: *lingüístico, cuidate*.

- *Hiatos*: La palabra hiato significa separación. Se produce cuando una secuencia de dos vocales no se pronuncia dentro de una misma sílaba, sino que forman dos sílabas distintas, es decir, se pronuncia en dos golpes de voz. Hay dos tipos de hiatos:
 1. Combinación de dos vocales abiertas (*a, e, o*). Ejemplos: *ca-en, te-a-tro, co-ar-ta-da, hé-ro-e*.
 2. Vocal abierta átona (*a, e, o*) + vocal cerrada tónica (*i, u*). Ejemplos: *ca-í-mos, a-ú-llan, re-ú-nen*.

A efectos de acentuación, los del primer grupo de hiatos siguen las reglas generales de acentuación gráfica de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Todas las palabras del segundo grupo de hiatos llevan tilde, independientemente de que lo exijan o no las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *Caín, reír, baúl, mío, dúo, elegíaco*. Se dice de estas palabras que rompen el diptongo al ser su vocal tónica la cerrada (*i, u*).

- *Observación*: A efectos de acentuación, la *b* intercalada no impide la formación ni de diptongos ni de hiatos: son diptongos *abu-mar* y *abi-ja-do*; son hiatos *pro-hí-bo* y *bú-bo*.

2.3.- Acentuación de monosílabos (acentuación diacrítica).

Los monosílabos, es decir, las palabras que tienen una sílaba, por regla general no llevan tilde. Ejemplo: *fe, pie, día, sol, vil, cal, mar, fui, fue, vio, fe, ti, da, des*, etc.

Es admisible la tilde en una serie de palabras que por la forma parecen monosílabos pero que al ser pronunciadas se sienten como hiatos, es decir, como bisílabas. Nos referimos al pretérito perfecto simple de algunos verbos bisílabos, formas como: *fi-é, hu-í, mi-ó, ri-ás, gui-ó*. También otra serie de palabras como *gui-ón, Si-ón*. Obsérvese que se trata, casi siempre, de verbos que tienen dos sílabas: la primera + la terminación de la conjugación, como podemos ver en *fi-ar; gui-ar, mi-ar, piar, liar*, etc.

La tilde diacrítica es aquella que permite distinguir, por lo general, palabras pertenecientes a diferentes categorías gramaticales que presentan, sin embargo, idéntica forma. Por la tilde diacrítica se distinguen las palabras que se detallan a continuación:

artículo *el/él* pronombre
 determinante posesivo *tu/tú* pronombre
 determinante posesivo *mi/mí* pronombre
 pronombre *te/té* sustantivo: infusión
 conjunción adversativa equivalente a ‘pero’ *mas/más* adverbio
 conjunción condicional y completiva, nota musical *si/sí* pronombre
 preposición *de/dé* presente de subjuntivo del verbo *dar*
 pronombre *se/sé* imperativo del verbo *ser* o presente del *saber*
o/ó cuando aparece escrita entre dos cifras para evitar que se confunda con *cero*

Otros casos de acentuación diacrítica:

1. Adjetivo *solo/sólo* adverbio. Solo cuando quien escriba perciba riesgo de ambigüedad, llevará acento ortográfico en su uso adverbial. Ejemplos:
Pasaré solo este verano aquí (“en soledad, sin compañía”)
Pasaré sólo este verano aquí (“solamente, únicamente”)

2. La palabra *aún* llevará tilde cuando se utiliza con el significado de “todavía”. Ejemplo: Aún es joven. En cambio, cuando equivale a “hasta, también, incluso” se escribirá sin tilde. Ejemplos: Aun los sordos habrán de oírme. Ni aun él lo sabía.

Cuando *aun* forma parte de la locución conjuntiva *aun cuando*, se escribe sin tilde, por ejemplo: Aun cuando lo pidiera, no le harían caso.

2.4.- Interrogativos y exclamativos.

Todos los interrogativos y exclamativos llevan tilde sin excepción, sean determinantes (*¿Qué casa prefieres?*) o pronombres (*¿Qué prefieres?*), aparezcan en interrogativas directas (*¿Qué haces?*) o indirectas (*Dime qué haces*). Las formas de los interrogativos y exclamativos son: *qué, quién, quiénes, cuál, cuáles, cuándo, cuánto, cuánta, cuántos, cuántas, cuán, dónde*.

2.5.- Demostrativos.

Los demostrativos *este, ese, aquel*, con sus femeninos y plurales, pueden funcionar como determinantes (*este perro me gusta*) o como pronombres (*éste me gusta*). Cuando funcionan como pronombres pueden llevar tilde. No llevarán tilde si determinan a un nombre.

Decimos que como pronombres “pueden llevar tilde”, pero no es obligatorio. Sólo es obligatorio cuando se utilizan como pronombres y existe riesgo de ambigüedad, por ejemplo: Dijo que *ésta* mañana vendrá/ dijo que esta mañana vendrá. Con tilde, *ésta* es el sujeto de la proposición subordinada; sin tilde, *esta* determina al nombre *mañana*.

Las formas neutras de los pronombres demostrativos, es decir, *esto, eso, aquello*, se escribirán siempre sin tilde pues no hay posibilidad de confusión.

2.6.- Acentuación de palabras compuestas.

A efectos de acentuación gráfica, las palabras compuestas se comportan como una sola palabra, y por tanto siguen las normas generales de acentuación, con independencia de cómo se acentúen sus formantes por separado. Ejemplos:

busca + pies: buscapiés (palabra aguda terminada en -s)

así + mismo: asimismo (palabra llana acabada en vocal)

décimo + séptimo: decimoséptimo (palabra esdrújula)

Otros ejemplos: *traspies, veintidós, rioplatense, baloncesto, tiovivo, portalámparas.*

Excepciones y observaciones:

1. Constituyen una excepción a la anterior regla los adverbios acabados en –mente, ya que conservan la tilde en el lugar en el que la llevaba el adjetivo. Ejemplos: *cortésmente, fácilmente, tímidamente, plácidamente; buenamente, decorosamente, fielmente.*
2. En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará la acentuación que le corresponda. Ejemplos: *hispano-belga; franco-alemán; histórico-crítico-bibliográfico.*
3. Las formas verbales con pronombres enclíticos llevan tilde o no de acuerdo con las normas generales de acentuación. Ejemplos: *cayose, pidiole, mírame, dámelo, habiéndosenos, acabose, sabelotodo, metomentodo.*

Bloque 3.- Puntuación.

3.1.- La coma.

La coma indica una pausa breve que se produce dentro del enunciado.

Dos son las reglas principales que deben respetarse:

1. No debe colocarse una coma entre el sujeto y el predicado a menos que se introduzca entre ambos un inciso, vocativo o aposición. En estos casos, son necesarias dos comas, una para abrir y otra para cerrar el inciso. Ejemplos:
 - a. **Tu prima, decepcionó a todos* (incorrecto)
 - b. *Tu prima decepcionó a todos* (correcto)
 - c. *Tu prima, como siempre, nos decepcionó.*
 - d. *Ana, tu prima, nos decepcionó.*
2. No hay que colocar coma entre el verbo y uno de sus complementos fuertes (Complemento directo, complemento indirecto, atributo). Ejemplos:
 - a. **Nos contó, la verdad* (incorrecto)
 - b. *Nos contó la verdad* (correcto)

Los usos principales de la coma son los siguientes:

- Para separar los elementos de una enumeración que no van unidos por las conjunciones *y*, *ni*, *o*. Ejemplo: *Quiero que vengáis Pedro, Alicia y tú.*
- Para aislar el vocativo del resto de la oración. Ejemplo: *Ana, cierra la puerta.*
- Para separar incisos explicativos (aposiciones, proposiciones adjetivas, modificadores oracionales, conectores, cualquier comentario o explicación). Ejemplos:
María, mi hermana, trabaja en Madrid.
Juan, que fue un gran atleta, ganó este torneo.
Ella, desgraciadamente, no tuvo suerte.
Posiblemente, dentro de unos años todo será distinto.
En primer lugar, eso no es cierto.
- Las subordinadas adverbiales deben ir entre comas si van antepuestas a la oración principal. Ejemplo: *Tan pronto como le dieron las notas, cambió de actitud.*
- La RAE recomienda anteponer una coma delante de los nexos coordinantes adverbiales (pero, aunque, sino) y consecutivos (así que, de manera que, por tanto, etc.). Ejemplo: *Tú fuiste el más brillante, pero no siempre gana el mejor.*
- Para indicar una inversión del orden habitual de las palabras en un enunciado, cuando se antepone un elemento que suele ir pospuesto. Ejemplo: *Amigos, ya no le quedan.*
- Para separar oraciones unidas por la conjunción *y*, siempre que la secuencia que sigue tenga un significado diferente al del segmento anterior. Ejemplos: *Estudió matemáticas, física y química, tecnología, y luego estuvo jugando con el ordenador.*
- En los casos en que se omite un verbo que ha sido ya mencionado, o que se sobreentiende. Ejemplo: *Las personas mayores y los niños, primero.*
- En la cabecera de las cartas, entre el lugar y la fecha. Ejemplo: *Madrid, 6 de enero de 2000.*
- Para separar los términos invertidos en citas bibliográficas. Ejemplo: *García, Juan, Los amores imposibles.*

3.2.- El punto.

El punto sirve para cerrar enunciados que tienen sentido completo. Hay tres clases de punto:

- Punto final: Indica que el escrito ha concluido en su totalidad.
- Punto y aparte: Separa párrafos. Indica el fin de la exposición de una idea o secuencia de ideas y el principio de un nuevo asunto relacionado con el párrafo precedente, ya que sigue desarrollando el tema general del texto.

- Punto y seguido. Divide las distintas ideas o aspectos específicos que componen la unidad temática del párrafo.

El punto sirve también para ponerlo después de las abreviaturas (*Sra.; Excmo.*), para la expresión de números decimales (3.8).

3.3.- El punto y coma.

El punto y coma indica una pausa superior a la marcada por la coma e inferior a la del punto. Separa partes de un enunciado que están relacionadas entre sí. Las unidades separadas por el punto y coma están al mismo nivel sintáctico y sus contenidos están estrechamente vinculados.

Sus usos principales son los siguientes:

- Para separar los elementos de una enumeración cuando se trata de expresiones complejas que incluyen comas. Ejemplo: *Cada uno de los alumnos de 4º preparará su trabajo: Ana, los textos narrativos; Pedro, los descriptivos; Sofía, los argumentativos.*
- Para separar proposiciones yuxtapuestas, especialmente cuando en el interior de éstas se ha empleado la coma. Ejemplo: *El chico, entusiasmado, corría hacia el bosque; los animales se escondían asustados por el bullicio.*

3.4.- Los dos puntos.

Los dos puntos indican una pausa semejante a la del punto, aunque en este caso no marcan el final de un enunciado, sino que anuncian o introducen lo que viene a continuación. Los dos puntos, por tanto, indican una subordinación informativa. Tras ellos se halla una información que es presentada directamente, sin tener que recurrir a ningún nexo o conector. En la escritura los dos puntos se escriben unidos sin ningún espacio a la palabra anterior, y se separan de la palabra siguiente con un espacio.

Sus usos principales son:

- Para introducir una enumeración de elementos o ideas. Ejemplo: *El alumno leyó la lista de asignaturas: filosofía, química y griego.*
- Para introducir una cita textual. Ejemplo: *El entrenador dijo a los periodistas: "Ganaremos el partido".*
- Para introducir ejemplos. Ejemplo: *Cometía muchas faltas de ortografía: no acentuaba, confundía b y v, nunca ponía signos de puntuación, etc.*
- Tras las fórmulas de saludo. Ejemplo: *Querido amigo: Te escribo esta carta...*

- Para introducir una causa o un efecto, una conclusión o resumen, o una explicación de lo dicho anteriormente. Ejemplo: *Ha conseguido uno de sus grandes objetivos: terminar la carrera.*

3.5.- Los puntos suspensivos.

Los puntos suspensivos son tres puntos seguidos sin espacios entre ellos que representan en la pronunciación una pausa con entonación suspendida. Después de la expresión *etc.* no deben escribirse jamás puntos suspensivos pues ambos signos tienen el mismo significado y, por tanto, sería redundante.

Algunas reglas útiles. Se utilizan puntos suspensivos:

- Para indicar que una enumeración podría continuar.
- Para indicar que se deja algo inacabado porque se da por hecho que el lector sabrá completarlo. Ejemplo: *“A buen entendedor...”*
- Para indicar suspense. Ejemplo: *“Llamaron a la puerta, abrí y... era mi hermano”*
- Para mostrar vacilación o titubeo. Ejemplo: *Me gustaría..., no sé...prefiero...que no vengas”*
- Para evitar escribir una palabra malsonante o un tabú. Ejemplo: *Es un auténtico hijo de p...”*
- Para indicar que en un texto citado se elimina alguna parte. En este caso aparecen entre paréntesis o corchetes.

3.6.- Los signos de interrogación y exclamación.

Los signos de interrogación y exclamación indican la modalidad y entonación de la oración. En español deben abrirse al principio y cerrarse al final del enunciado. Después de ellos no debe escribirse nunca punto. A veces se utilizan solos y entre paréntesis para expresar duda o ironía, como vemos en el siguiente ejemplo: *Le escuchaba con atención (¿) mientras duraba su discurso.*

3.7.- Otros signos de puntuación: paréntesis, corchetes, rayas, comillas, guiones, diéresis, barras, apóstrofo, asterisco, llaves, signo de párrafo.

Sobre paréntesis y corchetes: Los paréntesis se utilizan, principalmente, para encerrar aclaraciones que se separan del resto del discurso. La secuencia entre

paréntesis se pronuncia, normalmente, en un tono más grave o más bajo que el resto del enunciado, lo que indica que sintácticamente está desligado de él. Se utilizan en los siguientes casos:

- Para encerrar aclaraciones, comentarios marginales, etc. cuando no tienen una relación muy estrecha con el resto del discurso.
- Para dar algún dato o hacer alguna precisión. Ejemplo: *Pagaron una cifra astronómica (5000 millones) por el fichaje de ese jugador.*
- Para introducir, de una manera abreviada, una construcción alternativa. Ejemplo: *Trabajo para (y por) mis hijos.*
- Para marcar las acotaciones en las obras teatrales.
- Para completar palabras abreviadas cuando se transcribe un texto o una inscripción. Ejemplo: *I (esus) N (azarenus).*
- Tanto paréntesis como corchetes se utilizan indistintamente, cuando encierran puntos suspensivos, para señalar que hay un trozo de texto que no se transcribe.

Los corchetes se utilizan, generalmente, con el mismo valor que los paréntesis, cuando la aclaración que quiere hacerse está dentro de un paréntesis. Ejemplo: *Paul Gauguin (1948, París [Francia]), es un gran pintor.*

Hay otro uso del corchete que merece la pena destacarse, y es que se utiliza un solo corchete de apertura delante de las últimas palabras de un texto poético para indicar que no cabe en la línea anterior.

Raya: La raya o guión largo se utiliza en los siguientes casos:

- Para encerrar aclaraciones que interrumpen el discurso. Ejemplo: *Me encontré con Milagros —antigua profesora del instituto— justo cuando venía hacia aquí.*
- Para señalar cada una de las intervenciones de un diálogo sin mencionar el nombre de la persona que habla. En este caso se escribe una sola raya delante de las palabras que constituyen la intervención. Ejemplo:

--¿Qué has hecho en la ciudad?

--Nada en especial.

- Para introducir o encerrar los comentarios o precisiones del narrador a las intervenciones de los personajes. Se coloca una sola raya delante del comentario del narrador, sin necesidad de cerrarlo con otra, cuando las palabras del personaje no continúan inmediatamente después del comentario. Por ejemplo:

--Espero que todo salga bien —dijo Azucena.

Se escriben dos rayas, una de apertura y otra de cierre, cuando las palabras del narrador interrumpen la intervención del personaje y ésta continúa inmediatamente después. Ejemplo:

--Lo principal es sentirse viva --añadió Pilar--. Afortunada o desafortunada, pero viva.

Tanto en un caso como en otro, si fuese necesario poner detrás de la intervención del narrador un signo de puntuación, una coma o un punto, por ejemplo, se colocará después de sus palabras y tras la raya de cierre (si la hubiese). Por ejemplo:

*--¿Deberíamos hablar con él? --preguntó Juan--. Es el único que lo sabe.
--Sí --respondió la secretaria--, pero no podemos decirle toda la verdad.*

Comillas: Hay diferentes tipos de comillas, las angulares llamadas latinas o españolas (<< >>), las inglesas (“”) y las simples (‘’). Por lo general, es indistinto el uso de uno u otro tipo, pero suelen alternarse cuando hay que utilizar comillas dentro de un texto ya entrecomillado. Se utilizan en los siguientes casos:

- Para reproducir citas textuales. Ejemplo: *Ella dijo: “Sí”.*
- Para reproducir los pensamientos de los personajes en los textos narrativos.
- Para indicar que una palabra es impropia o de otra lengua, o que se utiliza en un sentido especial.
- Para citar títulos de artículos de revistas especializadas.
- Cuando se aclara el significado de una palabra. En ese caso suele ir entrecomillada y entre paréntesis.

Guiónes: El guión es un trazo horizontal (-) de menor longitud que la raya. Tiene diferentes usos:

- El más importante, el de separar los dos elementos que integran una palabra compuesta: *teórico-práctico*.
- Para dividir una palabra al final de renglón. Debe tenerse en cuenta que el guión no debe separar letras de una misma sílaba, ni separar en líneas diferentes los dos componentes de una palabra compuesta ni dejar en una línea sola la vocal inicial o final de una palabra. En el caso de que la palabra tenga una hache intercalada, el guión se colocará siempre delante de la hache. Los dígrafos *ll*, *rr* y *ch* no se pueden dividir con guión. Las siglas y acrónimos, así como las abreviaturas, no pueden dividirse al final del renglón.
- Cuando el guión se antepone a una parte de una palabra indica que ésta va en posición final. Ejemplo: Las palabras acabadas en *-ado*.

- También se utiliza para unir palabras con un valor de enlace similar al de una preposición o una conjunción. Ejemplo: *Tuvimos una relación de amor-odio*.

Barras: Las barras (/) tienen los siguientes usos:

- Sirve para señalar el límite de los versos en los textos poéticos reproducidos en línea seguida.
- En algunas transcripciones de textos especializados, se utilizan para advertir que en el original hay un salto de línea.
- Tiene valor preposicional en expresiones como *120 Km/h* (por), o en *Real Decreto 1/1995* (de).
- Colocada entre dos palabras o entre una palabra y un morfema, puede indicar la existencia de dos o más opciones. Ejemplos: *El/los día/s detallado/s*. Es el tipo de bromas y/o mentiras que detesto.
- Forma parte de abreviaturas como *C/* (por *calle*), *s/n* (*sin número*).
- En informática se utiliza también una barra inclinada hacia la izquierda (\/).

Apóstrofo ('): Apenas tiene vigencia en el español actual. Solía emplearse antiguamente, sobre todo en poesía, para indicar la omisión de alguna vocal. Ejemplo: *d'aquel*. Los nombres propios de otras lenguas que incluyen apóstrofo lo conservan. Ejemplo: *D'Ors*.

Asterisco (*): Es un signo en forma de estrella que se utiliza en los siguientes casos:

- Como signo de llamada o nota al margen.
- Se antepone a una palabra para señalar su incorrección.

Llaves: Se utilizan en cuadros sinópticos y esquemas para agrupar opciones diferentes, establecer clasificaciones, etc.

Signos de párrafo: Seguido de un número, indica las divisiones internas dentro de los capítulos.

Bloque 4.- Otras cuestiones ortográficas y de redacción.

4.1.- Abreviaturas, siglas, acrónimos, símbolos.

Abreviaturas: Una abreviatura es la representación escrita de una palabra con una o varias de sus letras. Ejemplos:

admón. (administración)

Sra. (señora)
S.M. (Su Majestad)
pág. (página)

No existe un número ilimitado de abreviaturas, ya que una misma palabra se puede representar por medio de formas abreviadas distintas. Ejemplos:

tel. o *teléf.* (teléfono)
p.e. o *p. ej.* (por ejemplo)

Reglas principales de las abreviaturas:

- Las letras de la abreviatura conservan el mismo orden que en la palabra.
- Las abreviaturas sólo pueden acabar en vocal si ésta es la última letra de la palabra. En los demás casos acaban en consonante.
- Las abreviaturas se escriben con punto final (el punto aparece detrás de cada una de las palabras que se abrevian). Ejemplos: *pról.* (*prólogo*); *p. m.* (*post meridiem*)
- Las abreviaturas se escriben en mayúsculas o minúsculas según vaya en minúscula o mayúscula la palabra a la que abrevian.
- En las abreviaturas con letras voladitas el punto se coloca delante de la voladita. Ejemplo: *n.º* (*número*)
- No se escribe punto cuando la abreviatura aparece con barra. Ejemplo: *C/*
- Cuando una palabra lleva tilde, ésta se conserva en la abreviatura si aparece en ella la vocal acentuada. Ejemplo: *Cía.* (*compañía*)
- Para hacer la abreviatura en plural se nos pueden dar los siguientes casos:
 1. Si está formada por varias letras se añade : *vol./vols.* (volúmenes)
 2. Si está formada por una sola letra, ésta se duplica: *p./pp.* (páginas)
 3. Si la abreviatura está formada por varias letras iniciales correspondientes a un grupo de palabras o a una palabra compuesta, el plural se forma duplicando aquéllas. En estos casos, se deja un espacio entre cada grupo de iniciales duplicadas. Ejemplos: *S.A.R.* (*Su Alteza Real*)/*SS. AA. RR.* (*Sus Altezas Reales*); *F.C.* (*ferrocarril*)/*FF. CC.* (*Ferrocarriles*).

Símbolos: Es frecuente la confusión entre abreviatura y símbolo (representación con una o varias letras de una palabra científica o técnica). La diferencia consiste en que las abreviaturas no tienen una forma fija y los símbolos sí son formas fijas. Además, mientras que las abreviaturas, como norma general, se escriben con punto, los símbolos nunca llevan puntos. Son símbolos, por ejemplo:

N (Norte)
Kg (Kilogramo)
min (minuto)
Hz (hercio)
O (oxígeno)

Siglas: Las siglas son palabras formadas con las iniciales de otras. Las siglas se escriben sin punto, no admiten plural y son formas fijas, tres condiciones que no tienen las abreviaturas. Cuando se leen en voz alta las abreviaturas, se leen completando la palabra que abrevian. En las siglas, en cambio, sólo se pronuncian, generalmente, las letras o sílabas que las componen. Ejemplos:

Abreviatura *pza.* se lee *plaza*.
Abreviatura *v.gr.* se lee *verbigracia*
Sigla *ONG* se lee *oenegé*.
Sigla *IVA* se lee *iva*.

Algunas reglas de las siglas:

- Las letras que forman las siglas se escriben con mayúscula y, por regla general, sin puntos (*ONU, RAE, ISBN*), sobre todo cuando esas siglas han pasado a formar palabras. La generalización de estas palabras puede incluso permitir escribirlas con minúscula, total o parcialmente. Ejemplos: *uvi, talgo, Mercosur*.
- El plural de las siglas se construye con la variación de determinantes y adjetivos. Ejemplos: *las ONG, dos TAC*.
- Si una sigla es de origen extranjero y existe la sigla correspondiente en castellano, se recomienda la forma castellana. Ejemplos: *No NATO, sí OTAN*.
- Cuando la sigla va acompañada del artículo, éste concuerda con la primera palabra de la sigla: *el BOE, la AFE (Asociación de Futbolistas Españoles)*.
- Las siglas pueden dar lugar a palabras derivadas. Así, por ejemplo *ETA* puede dar lugar a “*etarra*”.
- Las siglas no se pueden dividir al final del renglón.

Acrónimos: Según el *Diccionario* de la RAE, el término acrónimo tiene dos acepciones:

1. Cuando las siglas se han lexicalizado tanto que se utilizan como palabras, de tal modo que puede incluso permitirse escribirse en minúscula, total o parcialmente. Por ejemplo: *uvi, talgo, Mercosur*.
2. Tipo de sigla que se forma a partir de letras o sílabas iniciales o finales de todas las palabras que constituyen la expresión, incluidos los nexos o conectores. Ejemplos: *INEM (Instituto Nacional de Empleo); INSALUD (Instituto Nacional de la Seguridad Social)*.

4.2.- Escritura de los numerales.

Algunas normas útiles:

- Los números romanos se escriben con mayúsculas. Su uso está restringido a algunos casos como siglos; número de ferias, congresos, etc.; divisiones de tomos o capítulos dentro de una publicación; numeración de prólogos y principios de libros. Se leen como ordinales si son inferiores a veintiuno; como cardinales, si son superiores.
- Cuando se lee un texto que no pertenezca al lenguaje matemático, los números comprendidos entre el cero y el nueve tienden a escribirse con letra. Los comprendidos entre el diez y el veinte fluctúan. A partir del veinte, se aconseja escribir los números con cifra. Los millones y billones se pueden escribir con letra (*200 millones*).
- Los números cardinales se escriben en una sola palabra hasta el treinta excepto los múltiplos de diez que se escriben en una sola palabra. Ejemplos: *veintidós; treinta y uno; sesenta*. Entre cien y mil (excluido) se escriben en una sola palabra formando un compuesto con la raíz del número y la forma *-cientos* (excepto *quinientos*). Ejemplos: *doscientos, seiscientos*. Los múltiplos de mil se escriben en dos palabras: *dos mil, quinientos mil*.
- Para escribir los números de más de tres cifras, aunque tradicionalmente en castellano se separaba con puntos, la normativa internacional señala que se debe prescindir de él. Para facilitar la lectura de los millares, millones, etc., se recomienda dejar un espacio cada tres cifras (empezando por el final). Ejemplos: *1 000 000; 3 250*. Esta separación no debe darse en la escritura de los años, en la numeración de las páginas ni en números de leyes.
- Para escribir números decimales, la Academia recomienda separar la parte entera de la parte decimal mediante una coma en la zona inferior (no en la superior). También se acepta la utilización del punto. Es decir, se puede escribir *3,8* ó *3.8*.

- Las fechas se pueden escribir con letras, con números, o combinando ambas formas. Para la expresión de la fecha dentro de un texto es preferible escribir el día y el año con número, y el mes con letra minúscula. Ejemplo: *Nací el 20 de junio de 1950.*
- El orden habitual para la escritura de las fechas en castellano es *día, mes, año.*
- Las décadas se escriben siempre con letra y en singular. Ej.: *En los sesenta surgieron movimientos estudiantiles.*

4.3.- Topónimos.

Los topónimos son los nombres propios de los nombres geográficos. En ellos se incluyen nombres de países, ciudades, accidentes geográficos, etc.

Algunas recomendaciones:

- Los topónimos extranjeros que tienen una denominación tradicional en castellano deben designarse con el nombre castellano. Por ejemplo: *Nueva York*, no **New York*; *Bruselas*, no **Bruxelles*; *Milán*, no **Milano*.
- Aquellos que, teniendo una designación tradicional en castellano, suelen aparecer con la forma del país de origen deben designarse según esta forma, aunque recordando entre paréntesis su equivalente en castellano. Por ejemplo: *Ho Chi Minh (Saigón)*; *Beijing (Pekín)*.
- Para designar los topónimos de las comunidades españolas bilingües se ha de tener en cuenta lo siguiente:
 1. Si se escribe un texto en castellano para un ámbito hispanohablante se usan generalmente los topónimos castellanos (*Lérida, Orense, Vitoria*).
 2. Si se trata de textos periodísticos o de viajes se recomienda utilizar el topónimo castellano y el de su lengua original. Ejemplos: *Alicante* o *Alacant*; *Sagunto* o *Sagunt*.
 3. Los topónimos o accidentes geográficos se suelen escribir en su lengua original. Ej.: *Cabo de San Jordi, Serra de la Queixa*. No obstante, aquellos accidentes que superan el ámbito de una comunidad (ríos, sistemas montañosos) se escriben siempre en castellano: *Ebro*, no *Ebre*.

4.4.- Presentación de textos y documentos.

Es muy importante presentar cualquier documento escrito (trabajos, exámenes, currículos, etc.) tanto con una suficiente limpieza y claridad como con una conveniente distribución de los contenidos. Sería muy extenso pormenorizar aquí todas las normas de estilo que deben presidir un escrito, pero vamos a nombrar algunas de las

más importantes que, si se siguen, mejorarán notablemente la presentación de los documentos:

- Hacer párrafos cuando sea necesario, es decir, que un texto extenso no tenga sólo un párrafo o esté lleno de párrafos cada dos líneas.
- Hacer sangrías, es decir, comenzar a escribir un poco más a la derecha en la primera línea de cada párrafo.
- Quedar doble espacio entre párrafo y párrafo, es decir, entre párrafo y párrafo se debe quedar el doble de espacio que se ha quedado entre línea y línea.
- No escribir con bolígrafos o lápices de colores, sólo azules o negros.
- Señalar con mayúsculas, negritas o letras de tamaño mayor los enunciados, títulos, etc., aunque sin ser demasiado llamativo.
- En cualquier redacción o comentario crítico, procurar que la redacción deje entrever que hay una introducción, un nudo y un final o conclusiones. Esto puede señalarse o bien con párrafos, o bien con conectores (del tipo *asimismo*, *así pues*, *en síntesis*, *en efecto*, etc.) o con las dos cosas a la vez.
- Evitar repeticiones, muletillas, palabras malsonantes, jergas, registros del lenguaje oral en el escrito. Son dos tipos de registros y hay que saber cuándo utilizar uno y cuándo utilizar otro.
- Evitar abreviaturas y grafías jergales, tales como **porX*, **tb*, **keso*. Evitar, en suma, la jerga escrita del lenguaje de comunicación de los teléfonos móviles y chats en otro tipo de escritos y documentos. No hay nada malo en conocer y utilizar cuantos más registros idiomáticos si todos persiguen la comunicación, pero, del mismo modo, uno debe saber en qué medio, por qué canales y en qué contexto se establece la comunicación para usar un registro del lenguaje u otro.
- Evitar en la medida de lo posible la división de palabras entre líneas.
- Ser exhaustivo y claro en los apartados y subapartados utilizando un sistema de filiación preciso, sea con números arábigos correlativos (*1;* *1.1;* *1.2;* *2;* *2.1*), con cifras y letras, con números romanos y números arábigos, etc. El sistema es indiferente; lo importante es que sea claro y refleje claridad de ideas y estructura mental.
- Evitar llaves, llamadas, asteriscos y cualquier otro signo que remita a los esquemas más que a los documentos que deben presentarse.
- Evitar tachaduras y cualquier tipo de autocorrecciones previas.
- Evitar el lápiz, pues puede borrarse.
- Intentar escribir con buena caligrafía, recto en las líneas, y con precisión y riqueza léxicas.

4.5.- Concordancia.

Algunas reglas básicas:

- Cuando el verbo se refiere a varios sujetos, debe ir en plural. Ejemplo: *Juan, Pedro y Daniel viajan a Argentina.*
- Si concurren en un sujeto en plural personas verbales diferentes, la 2ª es preferible a la tercera; y la 1ª a todas. Ejemplos:
 1. *Mamá, ella y yo viajaremos juntos.*
 2. *Mamá y tú viajaréis juntas.*
- Cuando hay dos sustantivos, uno masculino y el otro femenino, y hay un adjetivo que se aplica a los dos, este adjetivo debe aparecer en masculino. Ejemplo: *Juana y Pedro son dos buenos amigos.*
- Los títulos y tratamientos como *usted, Majestad, Eminencia*, etc. concuerdan con el adjetivo masculino o femenino según el sexo de la persona a quien se aplica. Ejemplo: *Su Majestad es muy atento (o atenta).*
- Cuando el sustantivo es colectivo (gente, tripulación, muchedumbre, etc.) se puede hacer la concordancia en singular o plural. Se prefiere el singular cuando el verbo está cercano. Ejemplo: *Toda la tripulación trataba de alcanzar la costa.* Sin embargo, si el nombre colectivo va seguido de un complemento del nombre con la preposición *de* en plural, se prefiere el plural. Ejemplo: *La mayoría de aquellos aldeanos eran analfabetos.*
- Si tenemos un adjetivo delante de dos o más sustantivos, califica al más cercano si va en singular; a los dos si va en plural. Ejemplos: *extremada hermosura y talento; extremados hermosura y talento.*
- En el caso de sujeto en neutro o colectivo más verbo copulativo, la concordancia se hace en plural. Ejemplos: *Esta gente son profesores; todo son molestias.*
- Las palabras *parte, mitad, tercio, resto* y los sustantivos semejantes aceptan el verbo y el adjetivo en plural. Ejemplo: *De las veinte personas inscritas, ingresaron la mitad; el resto, decepcionados, se retiraron.*
- Dos sustantivos asociados pueden considerarse una unidad y concertar en singular en casos como éste: *La entrada y salida de aviones fue desastrosa.*

V.- Bibliografía.

- Agencia EFE. *Manual del español urgente*, Cátedra, Madrid, 1985.
- Alvar Ezquerro, M. y Medina Guerra, A. M^a. *Manual de ortografía de la Lengua Española*, Vox, Barcelona, 1995.
- Arribas, J. *Recuperación ortográfica para enseñanza secundaria. Autocorrección*, FHER, Bilbao, 2001.
- Barberá, V. *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*, CEAC, Barcelona, 1988.
- Carratalá, F. *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*, Castalia, Madrid, 1997.
- Casado, M. *El castellano actual: usos y normas*, Eunsa, Pamplona, 2000.
- Chacón Berruga, T. *Ortografía normativa del español*. Vol. I, Uned, Madrid, 2001.
- De las Heras, M^a. L.; et al. *Cómo dominar ortografía y creación. Práctica y aprende*, Playor, Madrid, 1998.
- Esteve Serrano, A. *Estudios de teoría ortográfica del español*, Publicaciones del Departamento de Lingüística General y Crítica Literaria, Murcia, 1982.
- Forgione, J. D. *Ortografía intuitiva*, Kapelusz, Buenos Aires, 1963.
- Gili Gaya, S. *Ortografía práctica española*, Bibliograf/Vox, Barcelona, 1993.
- Gómez Torrego, L. *Ortografía de uso del español actual*, SM, Madrid, 2000.
- Lomas, C. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. I, Paidós, Barcelona, 1999.
- Martínez, J. A. *Escribir sin faltas. Manual básico de ortografía*, Novel, Oviedo, 2004.
- Martínez de Sousa, J. *Diccionario de ortografía*, Anaya, Madrid, 1985.
- Martínez Sánchez, M. *Manual de ortografía*, AKAL, Madrid, 2003.
- Mendoza Fillola, A. “La enseñanza de la Ortografía”, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Jaime García Padrino y Arturo Medina (Dir.), Anaya, Madrid, 1988.
- Mendoza Fillola, A.; et al. *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Akal, Madrid, 1996.
- Mendoza Fillola, A. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Pearson Educación, Madrid, 2003.
- Polo, J. *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, 1974.
- Quintanilla Sáinz, E. *Manual de Ortografía de la Lengua Española*, Everest, León, 1987.
- Quintanilla Sáinz, E. *Ortografía. Enseñanza Primaria*, Everest, León, 1996.
- Real Academia Española. *Ortografía de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, 1999.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, 2001.
- Seco, M. *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 2002.

Webs. Se consultaron el 21 de abril de 2010:

http://iescastillodluna.juntaextremadura.net/paginas/departamentos/dpto_lengua/webs_lectura_ortografia.htm

<http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.htm>

<http://www.reglasdeortografia.com/>

<http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/>

***El discurso político de Manuel Fraga durante la Transición.
Aplicaciones metodológicas***

***The political discourse of Manuel Fraga in the process of Democratic
Transition. Methodological applications***

Antonio Pantoja Chaves

Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Extremadura

Recibido el 2 de octubre de 2009
Aprobado el 13 de febrero de 2010

Resumen: Para finalizar con esta serie de artículos sobre el análisis de los discursos de los líderes más importantes del proceso de Transición democrática en España, en esta entrega nos centramos en la figura política de Manuel Fraga Iribarne. Su trayectoria estuvo marcada por una activa participación institucional durante los últimos años del régimen de Franco, reconducida hacia una realidad política y social consensuada por los principios democráticos.

Palabras clave: Discurso político. Análisis metodológico. Manuel Fraga. Conservadurismo español.

Summary: To end this series of articles on the analysis of the speeches of the most important leaders of the democratic transition process in Spain, in this issue we focus on the political figure of Manuel Fraga Iribarne. His career was marked by active institutional participation over the last years of the Franco regime, redirected towards a political and social consensus for democratic principles.

Key words: Political discourse. Methodological analysis. Manuel Fraga. Spanish conservatism.

Inroducción.

1.- El recorrido político de Manuel Fraga.

«En la democracia, la libertad y la Constitución sólo pueden arraigar y defenderse con la autoridad».

Diario de Sesiones del Congreso. 18 de febrero de 1981.

La trayectoria política de Manuel Fraga viene marcada indiscutiblemente por su activa participación durante los últimos años del régimen de Franco, para partir hacia una realidad política y social consensuada por los principios democráticos diseñados en el proceso de transición. Un agitado recorrido en el que apenas ha desgastado su autoridad, tan sólo en algunos momentos se ha visto reducida a medida que ha ido cediendo poder político, mientras que su trayectoria política se estanca en ámbitos geográficamente más reducidos de la vida política española. Un hombre de tradición y orden convertido en referencia del conservadurismo para una sociedad reformada por el pluralismo ideológico y vertebrada durante el proceso democrático, que demuestra una notoria capacidad y práctica política para articular ese conservadurismo en una voluntad electoral a favor de una formación identificada con los valores institucionales. La presencia de Manuel Fraga en el proceso de transición no solamente pasa por representar sociológicamente al franquismo, sino por participar y contribuir en la consolidación de las piezas esenciales que estructuran el actual sistema democrático.

El aperturismo definido por la concepción conservadora de Fraga se concibe como una opción alejada del continuismo institucional que los sectores inmovilistas vislumbraban tras la muerte del general Franco, relacionado más con una apertura próxima a la reforma de las estructuras con una escasa proyección democrática y representativa que incluyese fórmulas que apreciaran el pluralismo político de la oposición, a excepción del comunismo. Un marco de libertades políticas y sociales engendrado a partir de un centrisimo moderado que equilibrara a las fuerzas de la izquierda y la exaltación de la extrema derecha, y que aprovechara el progreso económico y la modernización de la sociedad. Su intención partidista se plantea como una propuesta por centrar la derecha conservadora desde plataformas reformistas de naturaleza política y económica, diseñando una línea de actuación que desarrolla en organizaciones como FEDISA (Federación de Estudios Independientes), GODSA (Gabinete de Orientación y Documentación S.A.), o Reforma Democrática, tendentes a ocupar el terreno político que la vía del gobierno reformista delimita. El éxito del programa de Manuel Fraga se circunscribe a los círculos de poder —conservadores y franquistas— en los que gravita, frente a la diversidad de corrientes —liberales, socialdemócratas y democristianos— agrupadas en el proyecto de centro de Suárez, dos tendencias que parten de un pasado que las vincula pero diferenciadas por la capacidad e intención democratizadora de cada una.

La proyección de todas estas iniciativas se concentra en la creación política de Manuel Fraga, Alianza Popular, formación considerada como una convergencia de grupos y personalidades representativas del régimen franquista con la pretensión de crear una federación de partidos que exprese sus intereses políticos, entre los que destacan López Rodó, Federico Silva o Gonzalo Fernández de la Mora¹. La plena identificación de AP con la personalidad de Manuel Fraga condiciona ideológicamente a la formación hasta el punto de que la evolución de su presidente transforma la orientación política del partido. La relevancia que había alcanzado el líder de Alianza Popular durante sus años de servicio al franquismo a partir de sus ministerios de Información y Turismo, y posteriormente bajo el gobierno de Arias Navarro, de la Gobernación, le revisten de un aparente crédito ante un electorado que no prima las prebendas de épocas pasadas sino que refrenda la capacidad política de sus representantes. En este sentido, el discurso de Fraga se democratiza proyectándose sobre un sector de la sociedad que respeta su trayectoria y se reconoce en su apuesta conservadora.

De esta forma, el enfoque prioritario de Alianza Popular es eminentemente electoral al tratar de convertirse en un partido de masas y ante la necesidad de generar una infraestructura rentable para consolidar su candidatura. La estrategia adoptada exige una serie de depuraciones progresivas, fijadas en cada Congreso, orientadas a suavizar su carácter franquista para imprimirle al partido una imagen democrática y constitucional, que se traducen en el abandono de dirigentes que rememoran su pasado tanto en sus actitudes como en sus declaraciones, al tiempo que el propio Fraga readapta su discurso en favor de los principios democráticos. Esta reorientación remozca su nuevo comportamiento político y legitima su posición partidista, sobre todo tras la incorporación en la Ponencia encargada de la redacción del texto constitucional y tras su declarada moderación electoral, aunque todavía su fachada se refuerza con un conservadurismo centralista, que supera la concepción patriótica del franquismo, pero que advierte expectativas de garantizar la unidad nacional desde los planteamientos que expone en el debate sobre el modelo de Estado, que recoge el título VIII de la Constitución.

En grandes rasgos, como si se tratase de premisas inamovibles que el conservadurismo español enarbolase desde sus distintas acepciones políticas², la base

¹ Integrada originalmente por siete agrupaciones políticas de similar denominación reconocidas como Acción Regional, Democracia Social, Reforma Democrática, Unión del Pueblo Español (Asociación política a la que había pertenecido Adolfo Suárez), Unión Social Popular, Acción Democrática Española y Unión Nacional Española. J. ESTEBAN y L. LÓPEZ GUERRA, *Los partidos políticos en la España actual*, Planeta, Barcelona, 1982, pág. 161.

² En ocasiones «resulta evidente la estrecha identificación que el profesor-gobernante establece entre ambos momentos históricos y la convivencia de seguir los pasos trazados un siglo antes» relación que comprueba Lourdes LÓPEZ NIETO en su trabajo *Alianza Popular: Estructura y evolución electoral de un partido conservador (1976-1982)*, C.I.S., Madrid, 1988, pág.15, al recoger un discurso de Manuel Fraga de enteras alabanzas a Cánovas, pronunciado en la Real

ideológica, y por extensión, su programa electoral se define por la continuidad de los valores tradicionales de la sociedad española apegada a un catolicismo practicante, por una escasa pero segura capacidad inversora en materia económica, y sin más compromiso político que el referente a puntos esenciales de las clases conservadoras, como la defensa de la familia, del orden y seguridad de lo público, y el apego a un regionalismo provinciano interesado en resaltar sus particularidades en beneficio y reserva del sentimiento nacional. Unos principios que, ante la lógica y práctica del proceso de transición, son técnicamente adaptados a la realidad electoral que impone el juego democrático por la hábil experiencia política de Manuel Fraga y filtrados por el tamiz programático de Alianza Popular.

Inversamente a la profundidad y coherencia de las propuestas conservadoras³, la respuesta social no responde a las expectativas electorales estipuladas por el líder de AP por incrementar su representatividad en el espacio parlamentario, obteniendo un reducido porcentaje en las primeras consultas generales. La esterilidad de la estrategia electoral impulsa a Manuel Fraga a legitimar su comportamiento político estableciendo acuerdos y aproximaciones hacia ciertos grupos y personalidades de reconocida condición democrática y constitucional, formalizados con la creación de Coalición Democrática, y concebido como un frente electoral integrado por Acción Ciudadana Liberal de José María de Areilza y por el Partido Democrático Progresista dirigido por Alfonso Osorio⁴. Una fórmula política que reduce su presencia en el Parlamento ante la afirmación de las dos fuerzas mayoritarias, pero que dota a Alianza Popular el crédito democrático y la responsabilidad política que contempla la Constitución.

La evolución del líder de AP, que parte de su evidente franquismo moderado y conservador hacia una aceptación madura de los fundamentos constitucionales, junto con el progresivo deterioro de la formación centrista, le permite ampliar su base electoral en un crecimiento paralelo al de su organización partidista, hasta recuperar la respetabilidad y autoridad política. Una ascensión que estabiliza su discurso en la discrepancia parlamentaria regulada desde el bipartidismo político que perfila el proceso de transición, que convierte al partido de Alianza Popular en el mayor grupo de oposición del gobierno socialista y en su contrapunto político en el sistema democrático.

Academia de Jurisprudencia y Legislación en conmemoración del Centenario de la Constitución de 1876. Fraga evidencia con estas palabras la ausencia de un pasado político de la derecha española, en imitación a la izquierda, al intentar enlazar con la línea conservadora personificada en Antonio Cánovas, efecto político de similares connotaciones que el que se ha pretendido promover oficialmente con la conmemoración de los acontecimientos de 1898.

³ Repetidamente Manuel Fraga intenta adoptar las fórmulas políticas y las concepciones programáticas de los partidos conservadores europeos.

⁴ J. ESTEBAN y LÓPEZ GUERRA, *op. cit.*, pág. 163.

De esta forma nos adentramos en un nuevo recorrido de discursos pronunciados por Manuel Fraga que conforman nuestro análisis y presentación del proceso de transición, con un orden que no obedece a la relevancia o preponderancia política de cada partido, sino a una evidente argumentación que se explicita al transitar por los distintos recorridos de cada orador. Inicialmente hemos trazado el rumbo a partir de la trayectoria política de Adolfo Suárez al considerar el protagonismo político que ejerce tras su designación como presidente del gobierno y promotor de la vía reformista que vehicula al proceso democrático; seguidamente doblamos hacia la izquierda, que aparece liderada por Felipe González, al relevarse como el mayor partido de oposición y como una pieza de consolidación institucional tras alcanzar el poder en alternativa de la formación de centro; en esta misma dirección, profundizamos en la trayectoria de Santiago Carrillo, tanto en su legalización ideológica dentro del sistema democrático, como en la relación de su fuerza política respecto al socialismo en el espacio de la izquierda; para desembocar en el análisis de los discursos de Manuel Fraga, cuya evolución refleja la estabilización y consenso del conservadurismo con los valores democráticos y su enfrentamiento dialéctico frente al progresismo político. Un rumbo y un tempo con cuatro direcciones antagónicas marcado por las oscilaciones de los perfiles que sus discursos proyectan.

Por otro lado, la presentación diseñada no cierra este trabajo, sino que permanece abierto a continuas actualizaciones que el método nos posibilita desde su concepción teórica, de tal manera que podemos plegar o desplegar el proceso de transición convenientemente con renovados o inéditos recorridos.

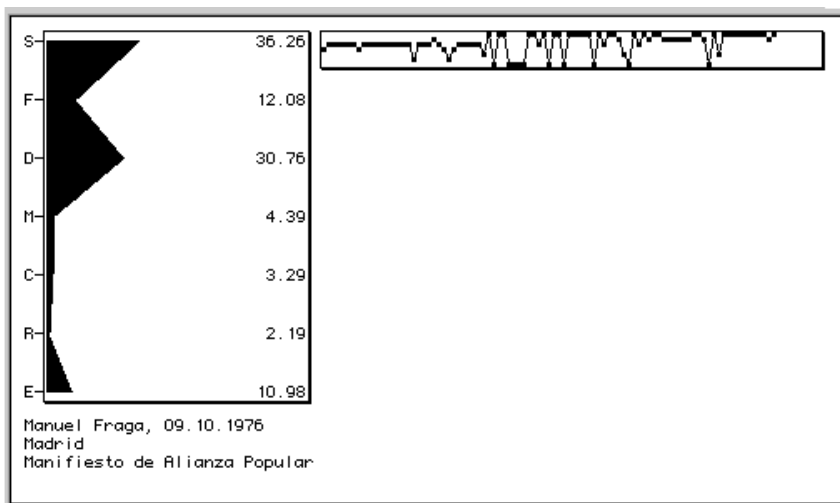
En referencia a los contenidos, progresivamente atenuaremos la marcada separación entre cada instante, que si bien hasta ahora se había hecho necesaria para concretar el recorrido que hemos establecido para explicar el proceso de transición, en este último caso consideramos irrelevante en el análisis de los discursos de Manuel Fraga, por encerrar la exposición que hemos venido desarrollando con el conjunto de los oradores políticos. Por tanto, nos limitaremos a la singularidad del orador cuyas características son aportadas por el análisis de sus discursos.

2.- La propuesta democrática de Manuel Fraga.

La inalterabilidad de los años de régimen franquista se había apuntalado con la formación de cada uno de los gobiernos ordenados por la firme dirección del general Franco; unos mandatos soportados por un complejo entramado institucional basado en las vinculaciones personalistas de sus dirigentes que aseguraba la integración y eficacia de la causa política, y que legitimaba la estabilidad del sistema en la lealtad y devoción a la figura fundadora y en el juramento prestado a los principios inquebrantables del Movimiento Nacional. La muerte natural del régimen no desvanece la esencia de los valores preservados en el tiempo y en el pensamiento político de sus representantes,

aunque la consumación institucional de la pieza elemental diversifica las corrientes orgánicas del régimen en la formulación de distintos modelos de apertura política.

La vía que argumenta Manuel Fraga se define teóricamente en su contraposición con el pragmatismo mostrado por el resto de las fórmulas, debido a su falta de aplicación y de materialización en la realidad política española⁵. El gobierno de Arias Navarro, aunque pasiva y limitadamente, simboliza la continuidad del régimen; la actividad reivindicativa de la oposición democrática incorpora y comparte la ruptura con amplios sectores de la sociedad; y el proyecto reformista, confeccionado desde el aparato gubernamental, converge los extremos desde el consenso institucional. Ante tales perspectivas, la carencia de un patrocinio que legitime su proposición, el modelo de Manuel Fraga se reduce a la expresión de un continuismo reformista, que traduce estratégicamente como una transformación pacífica del régimen hacia un orden político que limita los principios democráticos de representatividad y pluralidad, y que incorpora a los fundamentos ideológicos de su formación política que expone en Alianza Popular. Un discurso que revela el comportamiento conservador de su orador contenido en la representación de su perfil⁶.



⁵ En este sentido se puede consultar la sistematización que establece Luis GARCÍA SAN MIGUEL, respecto a los modelos de reforma que se conciben para marcar la orientación institucional del proceso de transición, en su serie de trabajos presentados en *Teoría de la transición. Un análisis del Modelo Español. 1973-1978*, Editora Nacional, Madrid, 1981, págs.82-105.

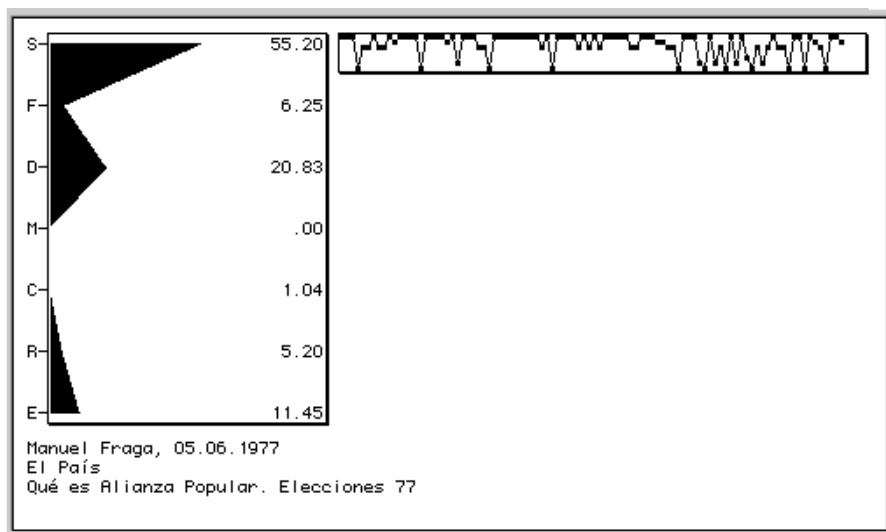
⁶ Recogido en el “Manifiesto de Alianza Popular” que hace público ante los medios de comunicación junto con el resto de las personalidades políticas integrantes en la formación. El documento está reproducido en *El País*, 10 de octubre de 1976, pág. 8.

Esencialmente el perfil muestra una contraposición de ideas que se relacionan con la explicación que ofrece Manuel Fraga sobre la situación política en el momento previo a la aprobación sobre la Ley para la Reforma Política y la exteriorización de los presupuestos políticos de la oposición democrática, ante los que manifiesta su contrariedad y reacción considerándolas piezas de **Desviación** en el discurso de su modelo político. Una crítica que no está exenta de calificativos enérgicos que el líder de AP aplica a cada uno de los elementos que entran en acción por la vía reformista del gobierno Suárez. La discrepancia se convierte en intransigencia a medida que recurre a nuevas regulaciones que parten de la **Desviación** inicial, de esta forma complementa esta estrategia con **Miedo** justificado por el sentido del orden y seguridad que concibe desde su posición conservadora. Un desconcierto político, incentivado por la crisis económica y social, cuya responsabilidad acusa al gobierno mediante **Represión** y **Culpabilidad**, aunque de forma moderada atendiendo al escaso porcentaje de estas regulaciones.

La división ideológica que refleja el Manifiesto evidencia una separación de los valores aceptados y los rechazados, que aparece distribuida en dos partes como se observa en la secuencia. Inicia su intervención desde el **Miedo** y la **Desviación** para terminar con **Sublimación** y **Favor**, dos estrategias fracturadas por el fuerte desarrollo de **Expulsión**. Una zona de la secuencia donde concentra la radicalidad de su discurso al hacer mención, de forma muy genérica y ambigua, a todos los grupos que con su actividad política atentan contra la unidad del Estado que Fraga concibe y que con su legalidad pervierten la normalidad del curso político. Frente a ellos, enumera una serie de principios que compromete precariamente el programa de AP con el significado de las instituciones que empiezan a consolidarse, una serie de valores que regula con **Sublimación**, como la Monarquía, el orden y la seguridad que proporcionan las Fuerzas Armadas, la personalidad de las regiones, o principios más precisos como una economía social de mercado. Una estrategia que refuerza su intención con **Favor**, con una condescendencia que representa la confianza que siempre han depositado los grandes dirigentes sobre sus gobernados.

La exposición del Manifiesto de Alianza Popular explicita la definición ideológica que aporta Manuel Fraga al proceso de transición, pero no revierte ampliamente sobre el sentir de la opinión pública y de la sociedad española, por su redundante apoyo a las instituciones tradicionales partiendo desde la legitimidad que ofrecen las Leyes Fundamentales de un régimen que empieza a transformarse por la vía de la reforma. Esta falta de pragmatismo democrático frente a un hipotético electorado se observa incluso en el despliegue que realiza el aparato de AP para difundir su mensaje. Mientras que el gobierno cuenta con los potentes medios que ofrece la televisión pública, y los partidos de izquierda con el compromiso manifiesto de su militancia demostrado en la celebración de sus congresos, bien en el extranjero o en el interior del país, Fraga se restringe a espacios más especializados, ruedas de prensa, artículos de opinión, celebrados en salones privados y recepciones de hoteles, lo que limita y, al mismo tiempo, selecciona, su auditorio.

En este sentido, Fraga persiste en esta estrategia con repetidas intervenciones, convocando conferencias en reducidos círculos de debate, como son las conocidas comunicaciones realizadas en los foros del Equipo XXI o del Club Agora, ante todo porque no cuenta con una infraestructura partidista y electoral que amplifique su discurso. Prueba de ello es el siguiente artículo de opinión⁷, en donde define políticamente a Alianza Popular.



Un perfil que difiere del anterior tan sólo en la disposición y desarrollo de las regulaciones. La ampliación de **Sublimación** obedece a la profundidad y detenimiento que emplea para explicar los fundamentos políticos del programa de Alianza Popular, reiterando la mayoría de los principios y proyectándolos en nuevos puntos más acordes con la dinámica electoral que se inicia. Pero la eficacia de su discurso se recorta por el canal que utiliza y por el lenguaje que emplea ante un auditorio lector de sus propuestas. La escasa difusión de su mensaje, en parte por la economía de medios de que dispone y en parte por su limitación en la práctica discursiva, habituada a reducidos foros y no a los mítines multitudinarios, activa la memoria del electorado en perjuicio de su estrategia política. A pesar de la profundidad de los contenidos de su programa, a los que Fraga dedica gran interés, la sociedad española centra su mirada en los símbolos y apariencias que recubren la ideología de AP, relacionándola más con el pasado franquista que con las nuevas aportaciones que incluye en su discurso de apertura.

⁷ “Qué es Alianza Popular”, *El País*, 5 de junio de 1977, 1977, pág. 7.

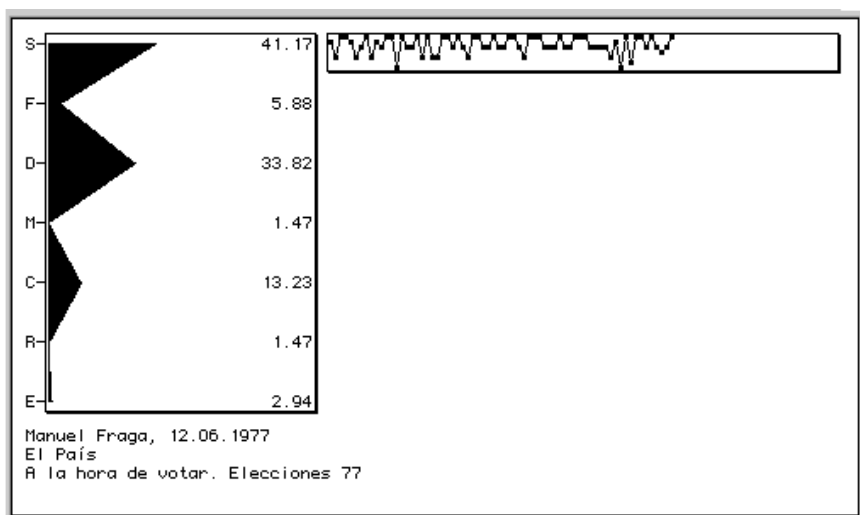
En relación con los valores que asocia a las regulaciones duras del perfil, **Represión** y **Expulsión**, las dirige más expresivamente hacia aquellas opciones políticas que aspiran a la autodeterminación y al separatismo mediante un nacionalismo radical, desde su concepción centralista de la unidad de España, y a las pretensiones rupturistas de la izquierda irrespetuosa, proponiendo la renovación conservadora de las instituciones que van a ser refrendadas en las elecciones de 1977. En definitiva, una contraposición de valores e ideas que roza los márgenes que el proyecto reformista establece para el proceso democrático, ya que su programa se integra en los cauces de participación política que exige el juego democrático al presentarse como una opción más en el conjunto de las fuerzas electorales, pero un programa que expulsa sistemáticamente a los elementos con los que va a competir en su intento para estabilizar su autoridad en el proceso de transición. Un discurso que traduce su desproporción en la ondulación que dibujan las regulaciones en la parte final de la secuencia, que ahonda aún más en la disyuntiva, entre lo que sublima y expulsa, que caracteriza a Manuel Fraga.

Las limitaciones con las que se presenta su candidatura para las primeras elecciones democráticas no se amplían o desaparecen sino que se agudizan, debido a la exhibición y exteriorización de los signos y declaraciones que refuerzan el comportamiento político definido en las anteriores intervenciones. Por un lado, la campaña electoral de AP apuesta por cubrir sus mítines con aderezos de su pasado franquista⁸ y, por otro, con eslóganes que encubren la pobreza de su mensaje electoral⁹, estrategias que evidencian la falta de tradición democrática, carencia que se puede ampliar al resto de las formaciones políticas ante el vacío prolongado por los años de dictadura, pero que en Manuel Fraga se multiplican por la escasa legitimidad que ofrece su trayectoria política, lo que supone un pobre resultado. Alianza Popular con dieciséis escaños, se coloca por detrás, en el espacio parlamentario, de las piezas que había acusado y negado durante toda la campaña. Actitudes que se reproducen en el perfil de su discurso¹⁰.

⁸ En particular, la candidatura de Arias Navarro a senador por Madrid contribuyó al fracaso electoral de Alianza Popular.

⁹ Los mensajes de Fraga se reducían a expresiones de generalizada comprensión pero de simpleza política, como *dar la vuelta a la tortilla, escoger y mojarse o la caída de las caretas*, para señalar su actuación respecto a un posible victoria de su candidatura.

¹⁰ El texto está recogido de su artículo "A la hora de votar", *El País especial elecciones*, 12 de junio de 1977, pág. VII.

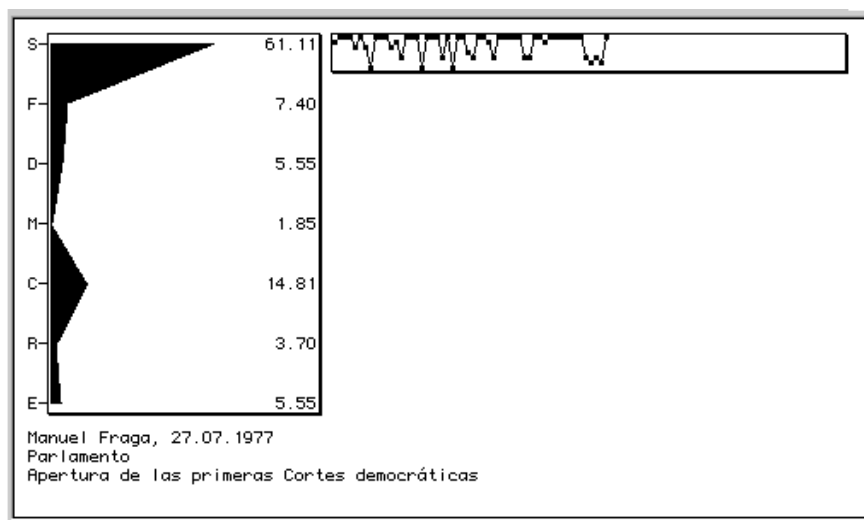


La ponderación que exige el mensaje electoral de cara a la opinión pública, aparte de la preocupación que siente cada orador ante la proximidad de la consulta popular¹¹, modera el discurso de Manuel Fraga, sobre todo en el tono y energía de sus expresiones, de ahí que reduzca la **Represión** y **Expulsión**, concentrando el empleo de estas regulaciones duras dentro del porcentaje de **Desviación**, equilibrándolo con el de **Sublimación**. Esta condicionada estrategia revela su predisposición a entrar en la competencia interpartidista ante un electorado propenso a acoger su discurso y rechazar las propuestas del resto de las formaciones, lo que influye para que aparezca esa silueta en la parte superior del perfil, característica en la mayoría de los discursos electorales. Sin embargo, ante el resquicio de no llegar a proyectar su autoridad ante los votantes, recurre al empleo de **Culpabilidad** como llamada de atención ante un posible desvío de pareceres hacia sus competidores democráticos. El perfil refleja el comportamiento de un líder conservador en competencia electoral, frente al marxismo de las izquierdas y el oficialismo oportunista de los centristas, la continuidad de los valores básicos y las prioridades esenciales; frente al extremismo radical, la firmeza política que asegure el orden y la seguridad. Una sinuosidad que repetidamente dibuja la secuencia.

¹¹ Un comportamiento que es común a los líderes políticos analizados, a excepción de Santiago Carrillo, ya que muestra sus últimos resentimientos ante el procedimiento para la legalización del PCE, pero que en general se extiende al resto de los oradores, y proclama su predisposición y preparación ante la importancia de la consulta. Carrillo por su parte, y ya lo expusimos en su recorrido, improvisa su programa ante un electorado que atiende a la claridad y moderación del discurso político. Antonio PANTOJA CHAVES, “El discurso político de Santiago Carrillo durante la Transición. Aplicaciones metodológicas”, *Tejuelo*, nº 7, 2010, págs. 144-174.

3.- El primer Gobierno Suárez.

Si en el análisis de los anteriores líderes políticos observamos puntos de inflexión en determinados y precisos instantes, bien marcados por sus continuos cambios de estrategia, tanto partidista como electoral, o bien por la organización de una oposición crítica que representa la alternativa a un gobierno que inicia su declive, momentos en los que coinciden esas inflexiones, el recorrido de Manuel Fraga experimenta una constante progresión que estabiliza su comportamiento político ante los acontecimientos que van conformando el proceso de transición, y que refuerza su autoridad en los distintos auditorios ante los que comparece. Una gradación que se inicia con la apertura de las Cortes y que se consolida con la aprobación de la Constitución, que se encuentra jalonada con una serie de instantes en los que reafirma su concepción conservadora en el programa de Alianza Popular, y en la que demuestra un desprendimiento delicado de su continuismo reformado y, por el contrario, un acatamiento de los principios esenciales que fundamentan el sistema democrático. Una secuencia que observamos con el análisis de sus discursos y en los perfiles que obtenemos de ellos, que iniciamos con su primera intervención parlamentaria¹².



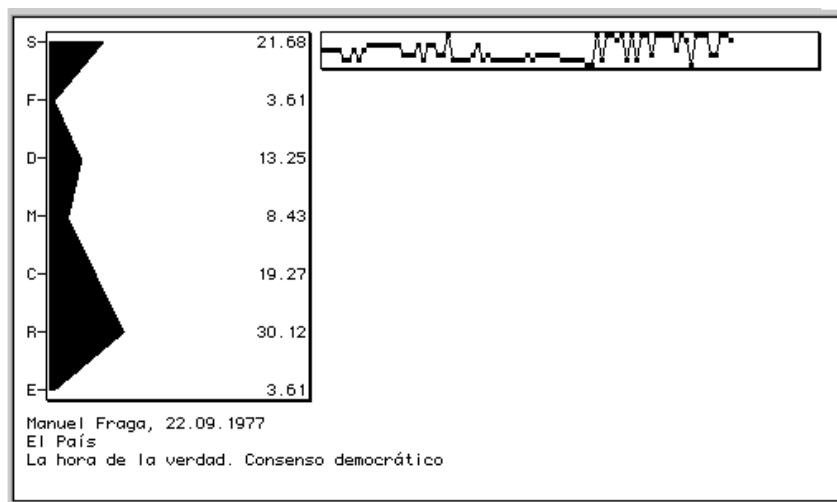
Tal apreciación la contemplamos en este primer perfil, que refleja una oscilación apreciable con respecto a la distribución de las regulaciones, y, en parte, motivada por la solemnidad parlamentaria que exige la presentación de intenciones ante el resto de los grupos. El excesivo desarrollo de **Sublimación** demuestra su predisposición por ejercer la representatividad que le han asegurado los resultados

¹² *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 27 de julio de 1977.

electorales dentro del marco de debate y de confrontación política que establece el Parlamento. Un espacio que había ocupado en ocasiones pasadas y que intenta legitimar con su presencia actual, aunque reconoce el cambio de dinámica que exige la Cámara y sea consciente de que las elecciones han diversificado ideológicamente la uniformidad que se había instalado en las Cortes franquistas. En definitiva, manifiesta una firme actitud de consensuar en los distintos foros democráticos que se acondicionan para establecer compromisos de diversa índole.

Este acatamiento fuerza su tendencia natural a aplicar soluciones generales que remedien, bajo su prisma político, los problemas que tienen que afrontar los representantes de la Cámara, y que se traducen en propuestas concisas pero contundentes que manifiesta el líder conservador, aunque no como formulaciones que se expliciten mediante **Sublimación** y así complementarlas con el sentir general de los diputados para incrementar el consenso político, sino como moderadas atenciones que regula mediante **Culpabilidad**, llegando a cuestionar su compromiso. Un comportamiento político que deprecia su discurso ante un auditorio que tiende a aunar sus fuerzas y sus planteamientos genéricos durante el proceso constituyente.

En los momentos en que el discurso de Manuel Fraga se adapta a otro medio y ante un nuevo auditorio, cambia en cuanto a su enunciación, como una muestra de su pensamiento político en estado natural, expresando convenientemente sus impresiones sobre la orientación que se ha adoptado pluralmente por los diferentes partidos políticos para determinar y estipular las soluciones a la crisis económica y las normas democráticas que van a prevalecer en el texto constitucional. Ante esta dirección, su discurso cambia de dirección con respecto a su intervención en el Parlamento, de tal manera que el perfil se modifica ostensiblemente y proyecta su contrariedad con expresiones que se impregnan de un significado distinto cuando son proclamadas en tribunas extraparlamentarias.

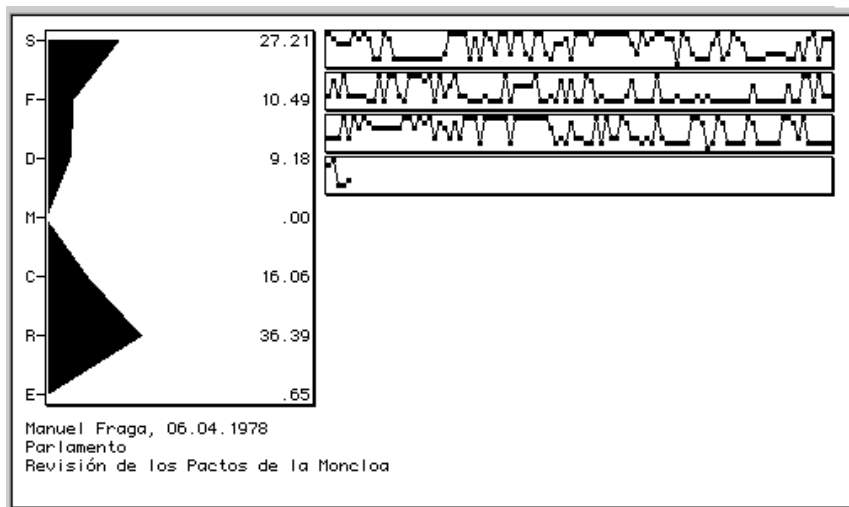


El artículo de prensa¹³ en donde instala su discurso es un pretexto formal para rebatir las iniciativas consensuadas de los partidos durante el proceso constituyente, pero a su vez lo utiliza como estrado para acusar a los protagonistas del consenso democrático, como se puede observar en el perfil por el desarrollo de las regulaciones duras. En la composición de esta intervención concentra las denuncias que enumeraba en sus primeros manifiestos y conferencias referentes a la defensa de la unidad nacional y de seguridad ciudadana, con las críticas acrecentadas que dirige al gobierno y a los grupos que apoyan su débil gestión¹⁴. Esta muestra atestigua la indecisión política que Fraga manifiesta ante el compromiso económico que está a punto de debatirse en la Moncloa y que finalmente se firman; una percepción que va a ir corrigiendo y moderando a medida que las decisiones adquieran una trascendencia mayor, como es el caso del debate y aprobación de la Constitución.

Una nueva prueba que reafirma su postura, una vez alcanzados los acuerdos y retomada la actividad parlamentaria, se observa en la intervención que realiza con motivo de la revisión de los pactos sobre materia económica, de la que obtenemos el siguiente perfil.

¹³ “La hora de la verdad”, *El País*, 22 de septiembre de 1977.

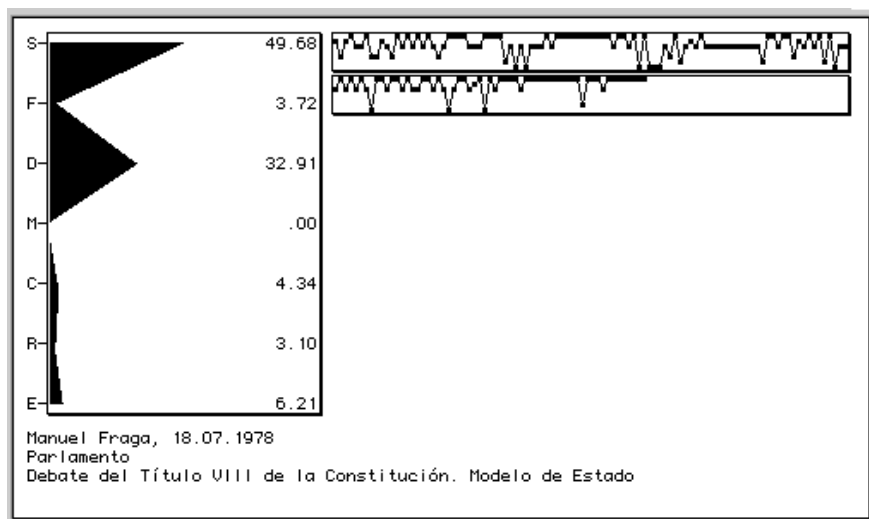
¹⁴ Hasta ahora no hemos considerado la posibilidad de incluir citas de los oradores referidas a los discursos analizados, pero en este caso, en el de Manuel Fraga, estimamos conveniente señalar algunas de las expresiones a las que hace referencia en este instante para ilustrar el cambio en el lenguaje que utiliza fuera de la Cámara: *En lugar de esto, vemos a un Gobierno que no gobierna [...] En vez de programas positivos, sólo se nos anuncian nuevas listas de concesiones sin contrapartida, mientras que desde otras posiciones se acepta todo, sin ocultar que se trata de puntos de partida para nuevas posiciones y exigencias.* Unas manifestaciones que revelan la marginalidad del discurso de Fraga y su postura “agitada” ante la escasa capacidad para reafirmar su autoridad política frente al resto de los partidos políticos.



La ocasión le permite dirigir las acusaciones y las críticas directamente a los participantes, ante los que argumenta su responsabilidad, mediante una escueta **Sublimación**, al tiempo que cuestiona la de la Cámara, regulándola con **Culpabilidad**. La presencia en un mismo espacio no rebaja la discrepancia manifiesta de Fraga, tal y como refleja el perfil, reproduciendo una silueta similar al anterior, en donde existía un distanciamiento entre ambas partes. De igual forma, extiende el desarrollo de **Represión** al conjunto de los grupos parlamentarios utilizando al gobierno como centro de la crítica. La reiteración de este tipo de perfil nos podría llevar a afirmar que Fraga ha estabilizado su discurso en la discrepancia que lógicamente se establece en el Parlamento entre las distintas fuerzas políticas, pero en realidad la intervención se reduce a reafirmar su advertencia ante la dirección que están tomando los asuntos de interés general, y con más insistencia, a criticarla, sin argumentar soluciones o propuestas concretas que formalicen una alternativa a la gestión del gobierno o incluso de la oposición socialista. Este perfil ratifica su indecisión y la incapacidad para influir de forma efectiva sobre la decisión general de la Cámara.

La incorporación de Manuel Fraga a los trabajos de la Ponencia constitucional aparentemente potencia su credibilidad política y democrática, que en cierta manera supone un cambio en su estrategia y en la expresividad de su discurso, aunque todavía mantenga posiciones rígidas en determinados puntos esenciales del texto constitucional. Uno de estos temas es el referido al debate del Título VIII, que se pronuncia sobre la organización territorial del Estado, y más concretamente a la inclusión del término «nacionalidades», que levanta la polémica en el seno de Alianza Popular y la contrariedad en su representante. Atendiendo a la progresión que hemos observado en

su discurso, podríamos asegurar que Fraga opta por la radicalidad en sus planteamientos y, por tanto, rechaza todas aquellas propuestas que, desde su percepción, pudieran fragmentar la unidad de España. Pero el grado de compromiso que adquiere Fraga con su participación en la redacción del texto en conjunto, incluso apoyando a la UCD frente a las aspiraciones políticas de los socialistas y comunistas, media en la moderación de sus palabras y de su comportamiento. De tal manera que, en su intervención con motivo del citado Título, Fraga expresa este perfil.

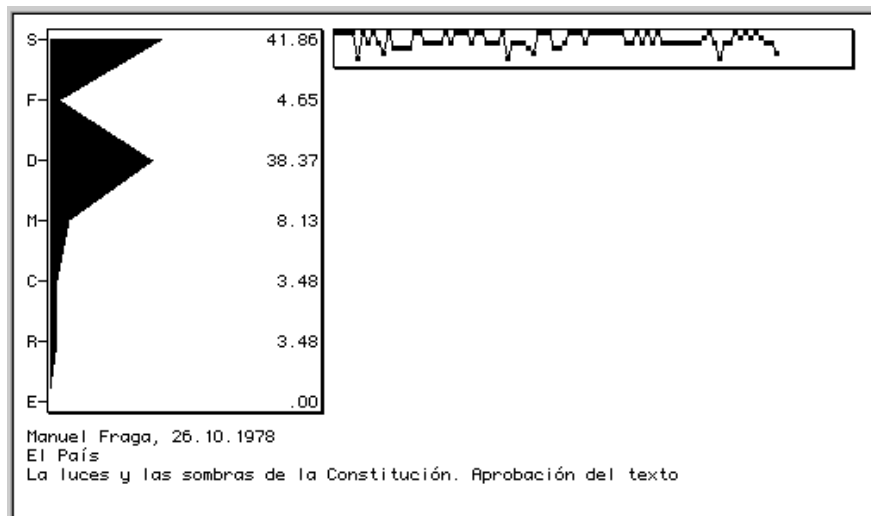


Un gráfico que como característica primordial presenta la disminución de las regulaciones duras y la reaparición de una estrategia que desvía el conflicto hacia elementos que, por lo menos, el orador, considera ajenos al debate que se plantea en la Cámara.

En realidad, Fraga realiza una exposición pormenorizada y técnica, y hasta cierto punto un tanto alejada de la realidad y del pragmatismo sobre los distintos modelos de organización del Estado que se establecieron en los diferentes regímenes pasados en España e incluso en el exterior, evidenciando una facultad jurídica y un dilatado conocimiento en torno a la cuestión, y desde la que intenta argumentar su **Desviación** hacia posiciones que desvirtúan el concepto de unidad nacional. Esta tendencia ideológica no excluye su tolerancia con el modelo autonómico incorporado en el texto, pero su aprobación no está exenta de puntualizaciones referidas a la aclaración de las transferencias o la potestad otorgada a los gobiernos autonómicos.

Esta postura se ha ido perfilando a medida que el compromiso de Fraga con el resto de los grupos participantes se ha incrementado, lo que ha contribuido a que el

perfil no desarrolle desproporcionadamente su parte baja en donde se disponen las regulaciones duras, lo que hubiera indicado la exclusión democrática de Alianza Popular. A pesar de ello, esta decisión, particularizada por Manuel Fraga y los dirigentes próximos, provoca escisiones en el seno de AP de personalidades con un remarcado pasado franquista, cuyas dimisiones ayudan a estabilizar y a conceder credibilidad al discurso conservador de Fraga. Esta nueva apariencia externa y comprometida se intenta extender entre la opinión pública mediante artículos de opinión, y sobre todo de cara al electorado.

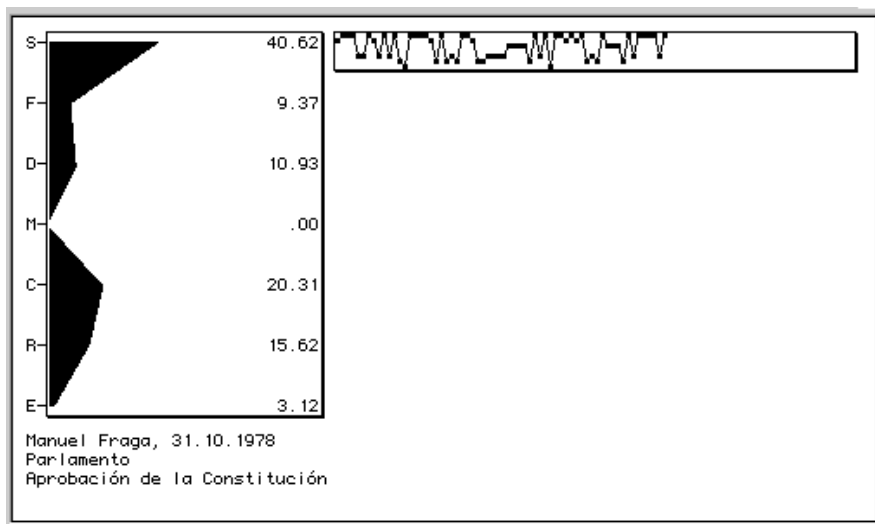


El título del artículo¹⁵ condensa la estrategia representada en el perfil, entre los puntos que acepta de la Constitución y los que rechaza, pero que aprueba al considerar respetable el contenido general del texto. Y a su vez, este artículo reafirma la postura demostrada en el Parlamento, una reiteración que apunta una cierta estabilidad en el comportamiento político de Manuel Fraga en el proceso democrático. La peculiaridad del discurso o de sus manifestaciones, ya sean ante un auditorio u otro, radica en la tendencia de este orador por explicitar sus intenciones ante todos los casos posibles, que, por un lado, revelan su ineficacia o falta de pragmatismo de cara al electorado, aludiendo a una obediencia coherente a sus principios y, por otro lado, el protagonismo que adquiere al convertirse en el principal firmante de la mayoría de las intervenciones y actuaciones de Alianza Popular, llegando incluso a no delegar responsabilidades en otros miembros de su grupo. Una tarea que desgasta tanto su discurso y, sobre todo, su imagen, si consideramos que es bien conocida con anterioridad al inicio del proceso de

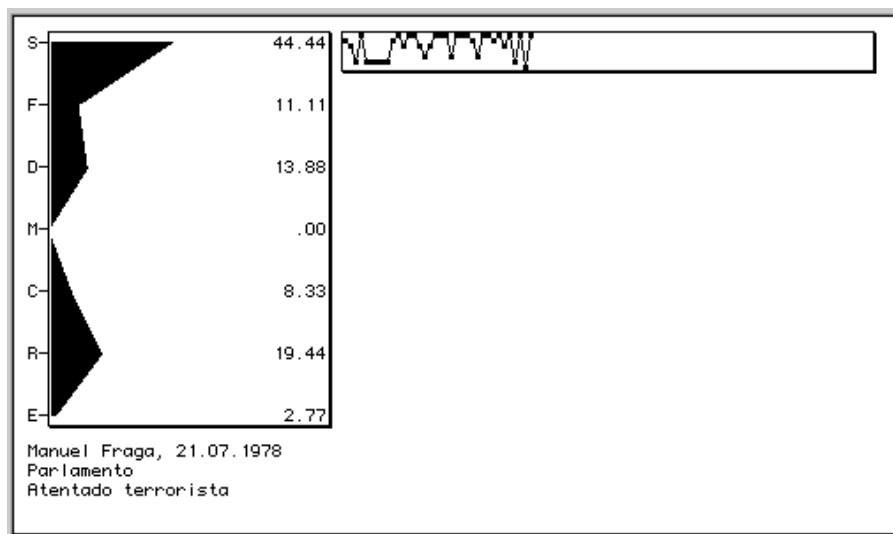
¹⁵ “Las luces y las sombras de la Constitución”, *El País*, 26 de octubre de 1978, pág. 9.

transición, y una táctica que había al resto de los grupos parlamentarios y en parte a sus representados.

La consolidación de esta estrategia que ha ido puliendo durante el período constituyente se manifiesta con la aprobación de la Constitución.



Con un discurso que decididamente articula la controversia desde el debate y el enfrentamiento que el foro parlamentario estimula para regular las diferentes concepciones ideológicas antagónicas políticamente. Con esta serie de intervenciones Fraga anuncia un nuevo tipo de perfil que, lógicamente por su reducida representación en la Cámara, no ejerce una oposición directa frente al gobierno, pero sí real y constructiva para el funcionamiento de la actividad legislativa. Claramente en el perfil se identifican los valores que definen a su formación política y los que conforman el proceso democrático, como es la norma constitucional, que no llega a cuestionar, y que regula con **Sublimación** y **Desviación**. Y en la parte baja, contemplamos la legítima crítica y disconformidad que todo grupo fomenta ante el ejecutivo. En definitiva, un discurso que estructura un tipo de perfil que hemos visto repetido en otros oradores, incluyendo las particularidades de cada líder político, como refleja el siguiente ejemplo.



En el particular apartado que hemos dedicado a la cuestión terrorista¹⁶, apreciamos la diferencia con respecto al resto de los oradores analizados. La actividad de los grupos de violencia organizada constituye para la mayoría de la Cámara, y también para Fraga, un pieza de **Desviación** ante el sistema constitucional, una amenaza ante la que el líder de AP acusa al gobierno, alegando un incipiente desorden y degradación de la seguridad pública de la patria, lo que explica el desarrollo de **Represión** frente a otras regulaciones más sugerentes para normalizar su autoridad.

4.- La primera Legislatura democrática.

Indiscutiblemente, la aprobación de la Constitución española de 1978 supone un cisma en el seno de Alianza Popular, por la disparidad de sensaciones y percepciones entre sus miembros; una separación que deja atrás a los antiguos ministros y servidores del general Franco con la evidente excepción de Manuel Fraga. Si bien este acontecimiento no tiene mayor transcendencia en la marcha del proceso democrático por la estabilidad alcanzada, estas actitudes refuerzan la dimensión que el concepto de transición contiene durante esos años, que provocan que ciertos elementos del pasado

¹⁶ Nuevamente remitimos a la consulta de los perfiles de cada orador dedicados a este tema que, ante la evidente limitación espacial, no podemos activar a continuación, ya que prolongaríamos en exceso la explicación. Antonio PANTOJA CHAVES, “El discurso político de Adolfo Suárez durante la Transición. Aplicaciones metodológicas”, *Tejuelo*, n° 5, 2009, págs. 86-122; “El discurso político de Felipe González durante la Transición. Aplicaciones metodológicas”, *Tejuelo*, n° 6, 2009, págs. 44-81; “El discurso político de Santiago Carrillo durante la Transición. Aplicaciones metodológicas”, *Tejuelo*, n° 7, 2010, págs. 144-174.

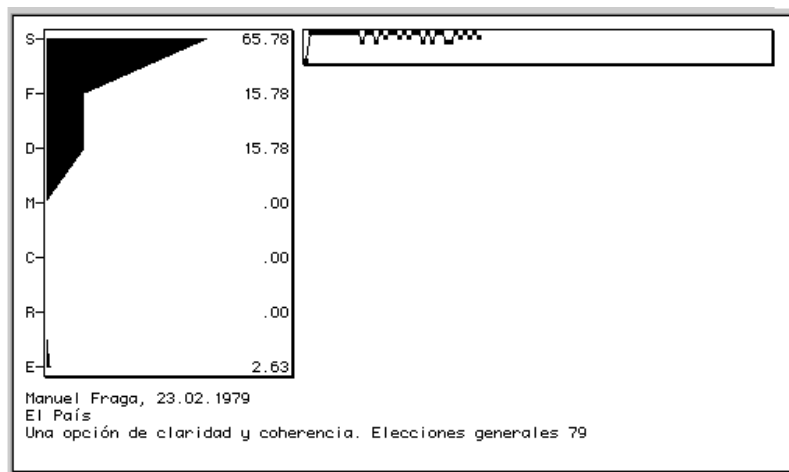
se velen en la exposición de la fotografía de la democracia. La moderación mostrada por Fraga durante el proceso constituyente se normaliza, desde su compromiso constitucional, en el transcurso de la campaña electoral de 1979.

La relación de Alianza Popular con el electorado español se había reducido en cada contacto mantenido en las diferentes consultas y sondeos de carácter general, en parte por su definición política en los primeros instantes del proceso democrático, y también por la presencia omnipotente de la UCD en el centro del espacio político moderado y conservador. Las nuevas circunstancias obligan a replantear la estrategia electoral inicial, que invitan al líder de AP a aproximarse a grupos fuertemente personalizados por sus representantes, de reconocida condición democrática y constitucional. Toda esta serie de acercamientos y reuniones se concretan en un acuerdo electoral que se proyecta en la formación de Coalición Democrática, integrada por Acción Ciudadana Liberal de José María de Areilza y por el Partido Democrático Progresista dirigido por Alfonso Osorio, acompañados por la presencia de políticos de evidente talante reformador como Fernando Suárez¹⁷. El nuevo diseño electoral de Fraga aspira, primordialmente, a legitimar su condición democrática, pero de forma más decidida, a recuperar su proximidad con el pueblo español decepcionado con la política de consenso y con la tendencia izquierdista de UCD.

La exposición de los planteamientos de Coalición Democrática durante la campaña para la elecciones generales de 1979 aporta este perfil obtenido de sus publicaciones en prensa¹⁸.

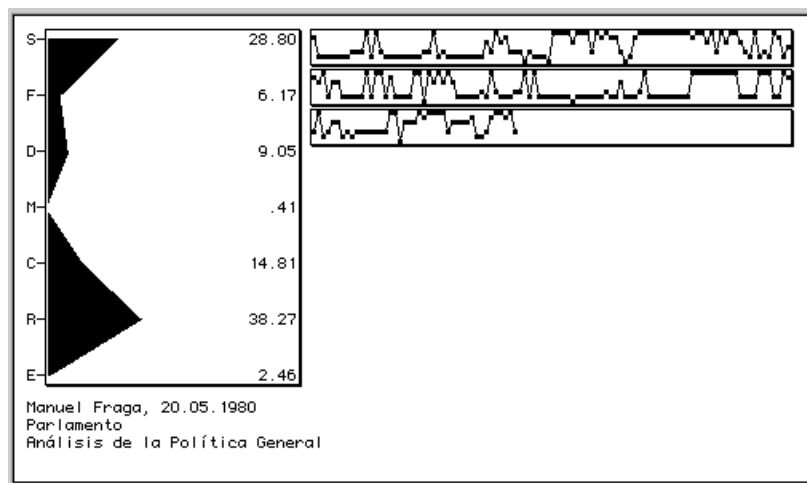
¹⁷ Con mayor precisión y profundidad sobre la conjunción de personalidades en el seno de Coalición Democrática, y concerniente a la estrategia política que adoptan como programa electoral, se pueden consultar varias obras fundamentales que abordan tales cuestiones, Lourdes LÓPEZ NIETO, *op. cit.*, págs. 96-112; José Ramón MONTERO, “Los fracasos políticos y electorales de la derecha española: Alianza Popular, 1976-1987”, en *La transición democrática española*, F. Tezanos *et al*, Sistema, Madrid, 1993, págs. 495-542, y además en J. ESTEBAN y L. LÓPEZ GUERRA, *op. cit.*, págs. 163-166.

¹⁸ Un artículo que manifiesta la colaboración de los dirigentes al presentar tres rúbricas representativas de la coalición, sobre las que prevalece, claramente, la pluma de Manuel Fraga, “Una opción de claridad y coherencia”, *El País*, 23 de febrero de 1979, pág. 16.



A primera vista advertimos el reconocimiento de CD con el sistema constitucional que se va a refrendar mediante la participación ciudadana en las elecciones. Una abrumadora superioridad de **Sublimación** sobre el resto de las regulaciones, que distribuye entre el electorado solicitando su colaboración y su reflexión ante la propuesta democrática de la coalición, frente al resto de programas políticos que concurren a las urnas. El proyecto está diseñado por la decisión conjunta de las personalidades que integran CD, pero visualmente, como recoge el perfil, revisado bajo el prisma de Fraga, lo que explica el mínimo desarrollo de **Expulsión**. Una estrategia que no solicita el rechazo de las formaciones adversas o de los fundamentos democráticos, sino que obedece a la costumbre dialéctica del líder conservador por definir sus parámetros ideológicos desde la negación de otros valores e imágenes que pretende subrayar que no se reflejan en las propuestas que defiende.

Unas propuestas electorales que al plantearlas en el Parlamento entran en debate y confrontación con las representadas proporcionalmente en el hemiciclo y que por tanto animan la discrepancia y la discusión. Sobre todo en ocasiones tan críticas como las que provoca el gobierno de la UCD.

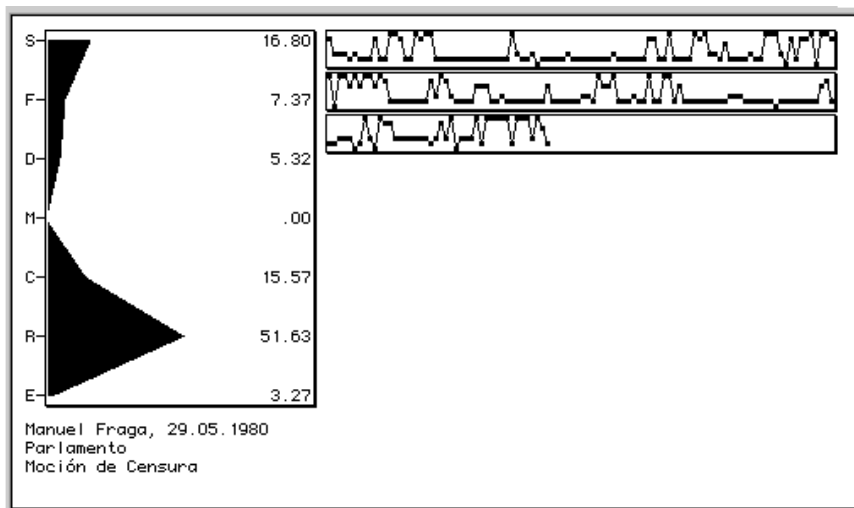


Un discurso que acrecienta la tensión recogida tanto por el perfil ante el desarrollo de las regulaciones duras como por la secuencia por la velocidad de su constante. Este gráfico empieza a definir el comportamiento político de Manuel Fraga y a precisar su estrategia ante la irregularidad que había mostrado durante el período constituyente, a pesar de haber visto reducido el número de escaños tras los resultados electorales¹⁹.

Las elecciones estabilizan la composición del Parlamento, representando la voluntad plural de la sociedad, pero la dinámica de actuaciones, oposiciones e interacciones entre los grupos propicia un ambiente diferente al designado, en el que cada fuerza empieza a perfilar y potenciar sus posiciones durante la legislatura. Coalición Democrática se siente relegada de las decisiones generales por el reducido número de sus miembros que acuden a la Cámara, frente a las grandes mayorías, pero la actuación de la oposición socialista, secundada por otros grupos, va a beneficiar a Fraga para estabilizar su discurso, desde un segundo plano, y a intensificar su crédito político ante el corrimiento de fuerzas que desprende el gobierno Suárez. Estratégicamente, el líder conservador mantiene su perfil desde la crítica organizada ante el desmembramiento que anuncia la opción centrista, para intentar ampliar su base electoral y militante en el espacio que había monopolizado la UCD.

Esta serie de oportunidades son ofrecidas por la oposición socialista y de una forma eficaz con la propuesta de censura ante la que tiene que responder el gobierno.

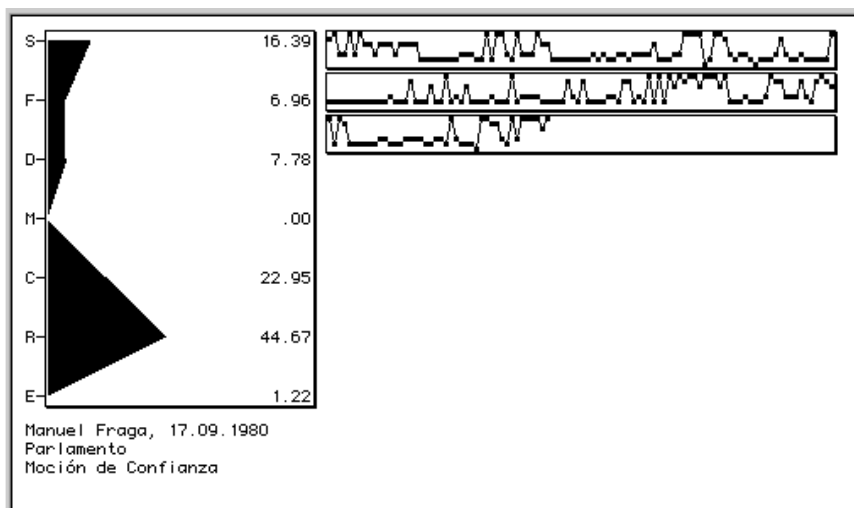
¹⁹ Coalición Democrática pasa de los 16 escaños de Alianza Popular a 9 para la primera legislatura de 1979. La relación de datos que constituyen la evolución electoral de AP, al igual que del resto de los partidos políticos, se puede consultar en el trabajo de Mario CACICAGLI, *Elecciones y partidos en la transición democrática*, C.I.S., Madrid, 1986, págs. 132-133.



Una moción que no secunda oficialmente por razones ideológicas ante el principal líder de la izquierda, pero sí dialécticamente²⁰. La ocasión posibilita a Manuel Fraga la expresión del descontento que ha contenido durante todo el proceso de transición, y que en este instante, de forma justificada, despliega extensa e intensamente. Sin resentimientos pasados, Fraga regula su particular oposición con el gobierno y con la UCD, mediante **Represión** y una notable **Expulsión**, al tiempo que reprocha, con **Culpabilidad** y nuevamente con **Represión**, los medios y el riesgo político de la censura socialista.

Una nueva intervención facilita a Fraga, no solamente consolidar su activa discrepancia, sino perfilar sus planteamientos partidistas en la presentación que cada grupo realiza en la moción de confianza promocionada por Suárez y presentada por su gobierno, como un último intento por reconducir su gestión hacia la normalidad parlamentaria. Fraga es consciente de la fragilidad e inseguridad de Suárez por lo que acentúa su oposición mediante el empleo de regulaciones duras, sin reparar en planteamientos generales concernientes a la legislatura, a diferencia del líder socialista, lo que evidencia una insuficiencia en sus propuestas para constituir una alternativa fuerte, a pesar de la erudición que emplea en sus críticas.

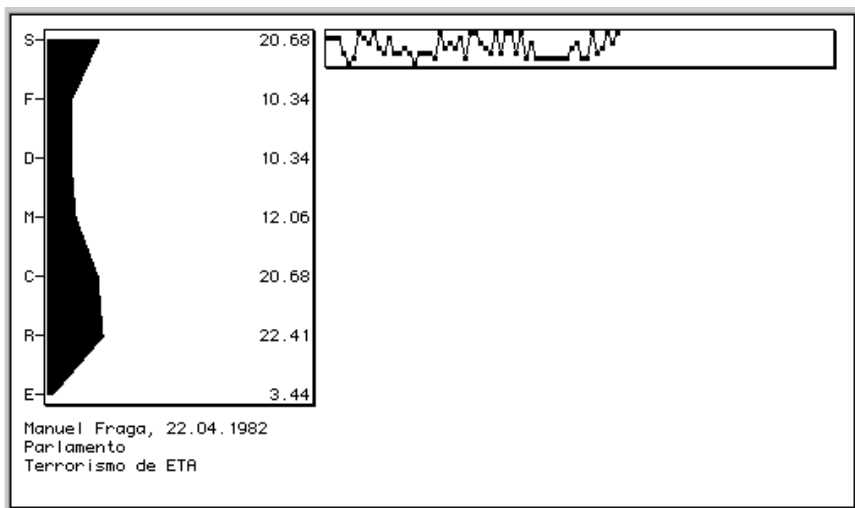
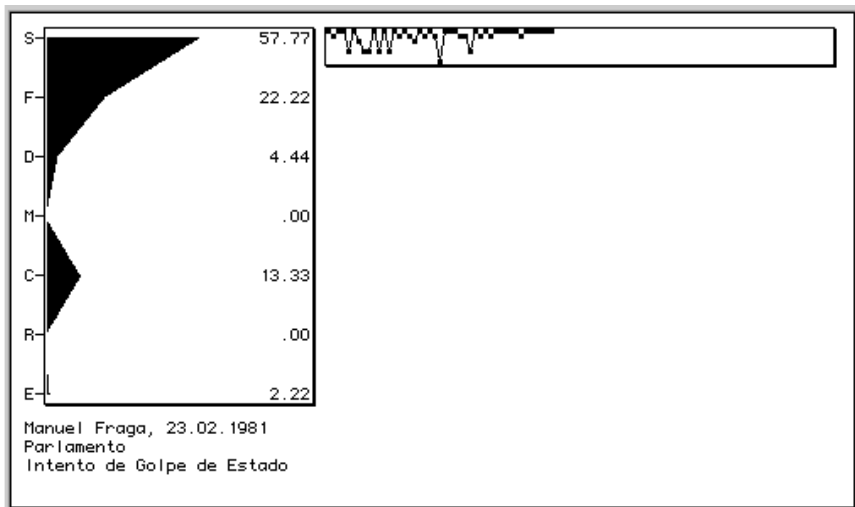
²⁰ *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 29 de mayo de 1980.



La repetición en el comportamiento a través del perfil en estas últimas intervenciones confirma la decisión política mantenida desde el inicio de la legislatura. Los porcentajes se estabilizan hasta dibujar esa silueta característica de los discursos de un líder que todavía no ha consolidado su autoridad en el proceso democrático, ya que a pesar de su compromiso constitucional y político con el resto de las formaciones, se encuentra relegado del debate central entre las dos fuerzas mayoritarias del Parlamento y del sistema político español. Un binomio del que pretende formar parte para recuperar el protagonismo como dirigente y el espacio ideológico que acopia la UCD gracias al apoyo electoral. De esta forma, comprobamos como el análisis de las regulaciones recoge la evolución de Manuel Fraga que nosotros desarrollamos en su recorrido.

Dentro de esta misma estrategia de discrepancia y en su persistencia por desequilibrar a los dirigentes centristas, ya que el cambio de presidente con la entrada de Leopoldo Calvo Sotelo en el nuevo gobierno ya supone un indicio de inevitable declive, Fraga agota, con dos intervenciones más²¹, las ocasiones que se le presentan.

²¹ Un primer discurso donde manifiesta sus impresiones ante el pronunciamiento militar del teniente coronel A. TEJERO, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 25 de febrero de 1981, y un segundo perfil, motivado por los constantes ofensivas terroristas, *Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados*, 22 de abril de 1982.



Dos instantes que destacan por su excepcionalidad y que representan una extrema delicadeza ante la amenaza que representan, tanto la irrupción de la normalidad democrática por parte de los terroristas como el ataque a la legalidad constitucional protagonizado por las fuerzas militares. El primer perfil acusa de forma más sutil la réplica que dirige al gobierno y el reproche que extiende entre los diputados de la Cámara, desde una posición segura y estable debido al escaso desgaste que ha experimentado su autoridad durante toda la legislatura. Una renovada energía que le

concede el crédito político gestado desde su participación en los trabajos constitucionales y que ha reforzado en cada una de las intervenciones parlamentarias. Esta evolución se observa en el desarrollo de **Sublimación** con respecto a la **Desviación**, que en este caso está referida a los golpistas; no estima necesario aludirlos reiteradamente para disuadir la amenaza, sino que se limita a eludirlos mediante **Expulsión**.

Con respecto al perfil sobre el atentado terrorista, Fraga alimenta la discrepancia para inculpar al gobierno de la debilidad e ineficacia²² a la hora de aportar los medios que aseguren el orden y la seguridad de la ciudadanía. Si observamos el perfil, la atenuación de su silueta revela la precaución que pone a sus palabras, con una **Culpabilidad** y **Represión** en niveles más bajos. Esta decisión viene marcada por la trayectoria de moderación que ha venido caracterizando al líder conservador, ante la que la contundencia de sus expresiones puede llegar a quebrar ese equilibrio. Pero a pesar de ello, estos últimos impulsos dialécticos no desfavorecen la imagen democrática de Fraga, ya que incide en la defensa de unos valores, mediante **Sublimación** y **Desviación**, que comúnmente son compartidos por el auditorio parlamentario.

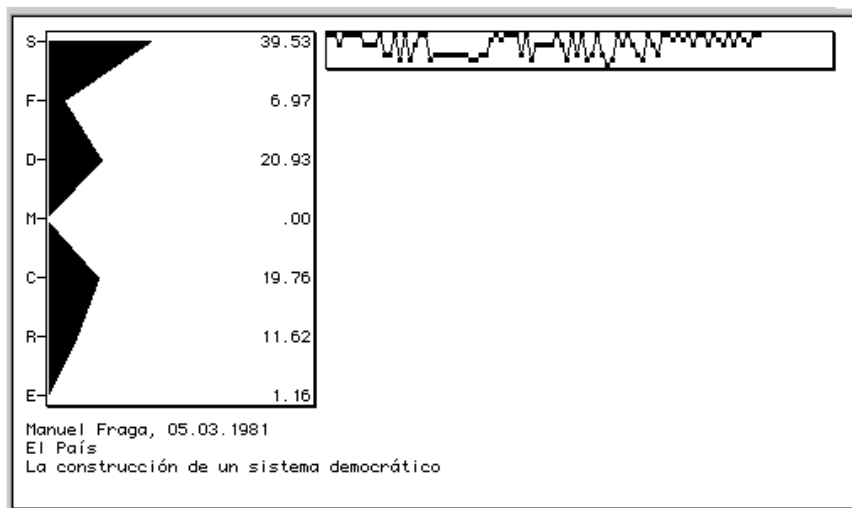
5.- Líder de la oposición.

Casi con la misma complacencia con la que había servido noblemente a un régimen, para el que había publicitado la paz y el orden social, y en el que había forjado su erudita carrera como jurista y político, Manuel Fraga consolida su trayectoria en un proceso de transición, que a pesar de su inicial escepticismo, con su actitud y contribución como ponente de la Constitución y con su aportación ideológica, ha integrado al conservadurismo español en el actual sistema democrático, articulado por una formación política ubicada en la derecha natural del arco constitucional.

La inconsistencia del gobierno y la desmembración de la UCD genera una serie de desplazamientos que empiezan a descubrir al Partido Socialista como una alternativa real y a Alianza Popular como su aceptable oposición para una próxima legislatura. Esta motivación activa la estrategia de Fraga para regular democráticamente su relación con el electorado, ante la necesidad de recoger y ampliar las propuestas que habían respaldado el centro político, y así organizarlas como programa de gobierno. Con esta intención empieza a hacer públicas tales aspiraciones en sus repetidas

²² Una estrategia que se ha mantenido en las distintas formaciones conservadoras en su interés político por desviar y acusar la responsabilidad en otros grupos intermediarios y contrarios, a pesar de ostentar el poder, y que podemos encontrar su esencia en las palabras del propio FRAGA: *Hemos dicho, y lo repetimos, que esa guerra, como todas las guerras, lo que hay que hacer es ganarla por todos los medios, y la única forma de ganar una guerra es que un bando tenga la voluntad y la decisión de hacerle más bajas al otro hasta ponerle fuera de combate. Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 22 de abril de 1982, núm. 233, pág. 13581.*

intervenciones en artículos de prensa²³, como el que hemos recogido en el siguiente perfil.

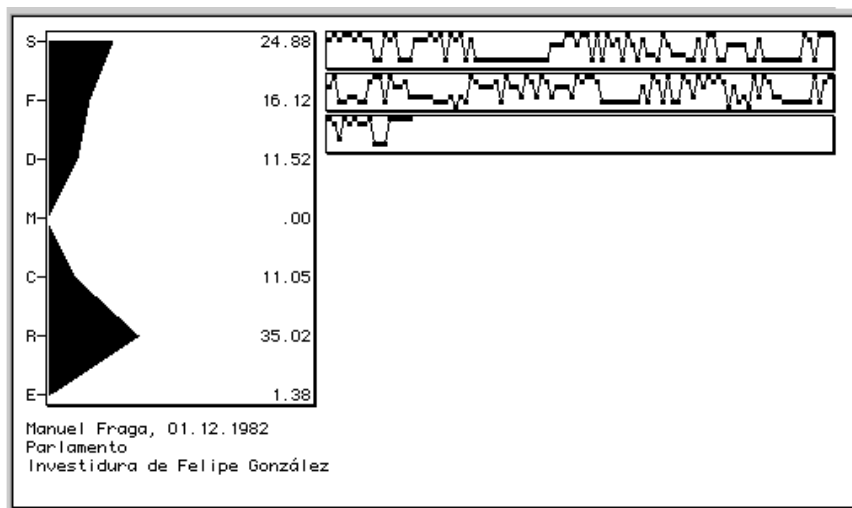


La consistencia de su programa político, con planteamientos de puntos concretos para gestionar las cuestiones de carácter general y con el rechazo de decisiones aprobadas por los sucesivos gobiernos de la UCD, se dibuja en la parte superior del perfil mediante **Sublimación** y **Desviación**. Unas regulaciones que manifiestan la presencia de un electorado cada vez más identificado con el discurso de Fraga, al que intenta aglutinar intensificando el **Favor**. El perfil también apunta la peculiaridad de su lenguaje político, tendente a regular el antagonismo que le separa del auditorio con estrategias más enérgicas que las que proporcionan la normalidad entre ambas partes, de ahí que atienda al electorado desde la **Culpabilidad**, instándoles con precaución a la importancia que tiene su voto. Un tono que parte de la **Culpabilidad** pero que alcanza la **Represión**, al exigirles una participación activa frente a las formaciones que había obtenido resultados mayoritarios en las pasadas consultas. En cierto modo, las palabras de Fraga anuncian la evidencia de una transformación política que avalará su candidatura y que concede a su fuerza política la entidad suficiente para ampliar su espacio ideológico en la nueva composición del Parlamento.

Una certidumbre que se consuma, con amplias expectativas, en las elecciones de 1982, en las que Alianza Popular pasa a representar a la mayoría del electorado conservador como la segunda fuerza política, ejerciendo su legítima oposición al

²³ “La construcción de un sistema democrático”, *El País*, 5 de marzo de 1981, pág. 16.

gobierno de Felipe González, con un perfil que estabiliza su recorrido hasta la actualidad democrática.



6.- Manuel Fraga ante su perfil.

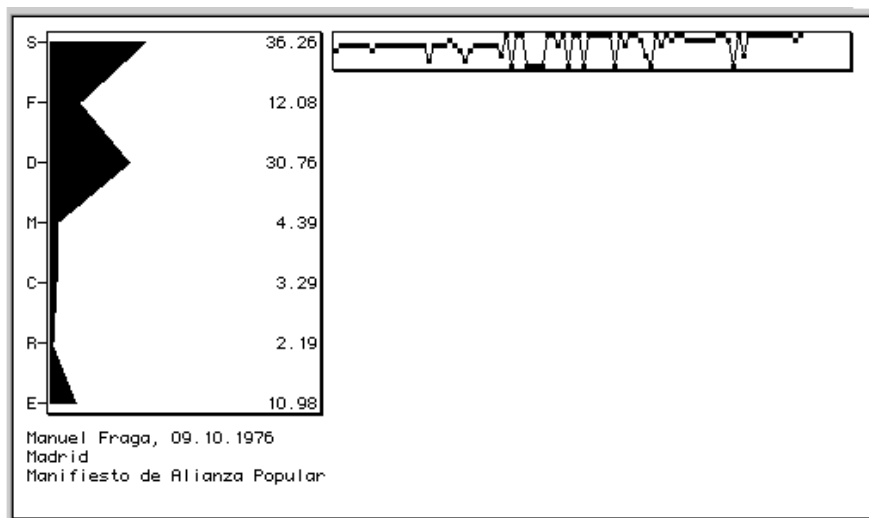
Relacionar en un bucle específico un corpus de discursos seleccionados de cada orador inicialmente ha sido nuestro objeto de estudio, del que hemos aportado cuatro muestras muy sugerentes y relevantes en el proceso de transición a la democracia. Como ya hemos indicado, esta particular presentación no cierra el trabajo presentado en esta serie de artículos; de hecho, podemos profundizar en cada uno de los recorridos incluyendo diferentes instantes, perfiles inéditos, de cada líder, relacionados con el propio proceso analizado, u optar por dilatar sus bucles con nuevos discursos de nuestros protagonistas que en la actualidad continúan en activo, como es el caso de Manuel Fraga, y de esta forma, enriquecer sus recorridos con actualizadas incursiones en sus extensas trayectorias políticas.

Por tanto, nuestra pretensión ha sido partir de la intensidad que contienen los atractivos años de transición, para transitar por la *extensidad* de sus recorridos. Este proyecto, por tanto, no presenta inicios y términos temporales ni temáticos, estas referencias no determinan la exposición y contenidos del estudio, sino que establece entradas y salidas en nuevos recorridos, por cuyas aberturas podemos plegar o desplegar nuestra investigación desde la metodología adoptada. Partiendo de esta consideración, queremos enlazar, no para justificar sino por aclarar reiteradamente, con la dimensión cronológica de lo que comúnmente aceptamos como período o proceso de transición, y sobre todo con su consumación o desenlace que parece levantar mayor controversia y gran cantidad de interpretaciones coherentes con los argumentos que se

exponen. Hemos comprobado que el ritmo de cada orador en cada intervención, con cada discurso, converge en torno a varias referencias que los particularizan. Cómo el desgaste institucional de Suárez coincide con el ascenso de González en la sustitución de la presidencia, también, cómo esa progresión relega a Carrillo al eclipse ideológico y político, y, en contraposición, se estabiliza el comportamiento democrático de Fraga ante el declive personal de Suárez.

Una explicación que simboliza un bucle conformado por los recorridos de cada líder político de la transición sin datos y datos precisos, atendiendo a un tempo que viene marcado por los discursos que pronuncian en cada instante que hemos seleccionado y de los cuales hemos reproducido sus perfiles.

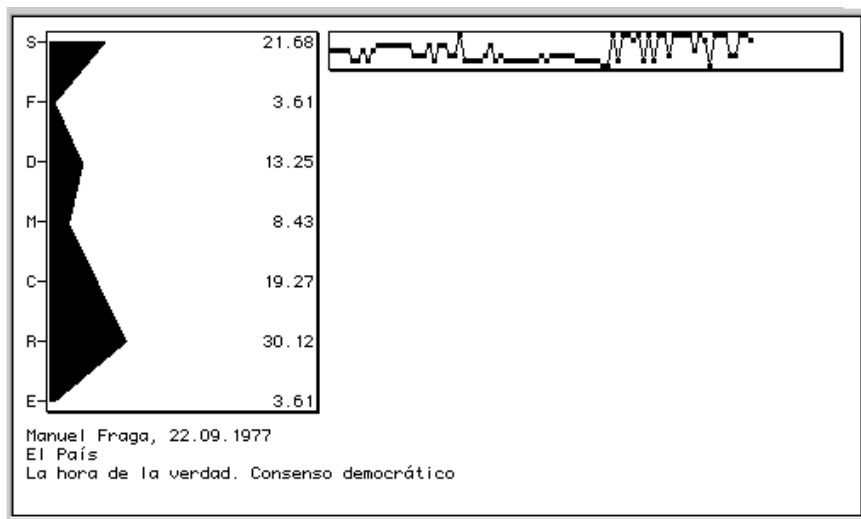
El recorrido de Manuel Fraga ha registrado una evolución trazada por los cambios producidos en su perfil que, desde una defensa y recomposición ideológica heredada del franquismo con el deseo de liderar la apertura democrática desde planteamientos reformistas altamente personalizados, alcanza a convertirse en el líder de la oposición parlamentaria preservando la esencia de esa ideología para adoptar los valores democráticos desde una concepción conservadora. De ahí que sus primeras intervenciones compongan un perfil fuertemente caracterizado por los principios que representa complementados con el rechazo expreso de las creencias con las que no comulga.



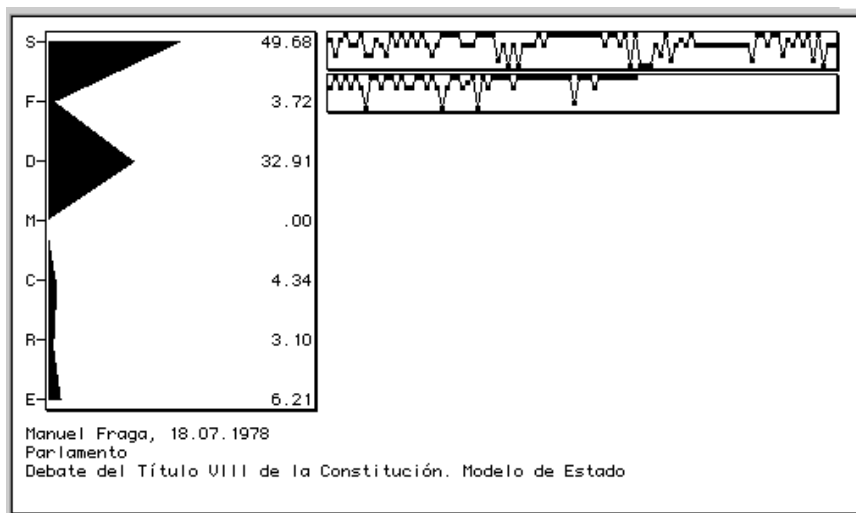
Un tipo de perfil que contempla una división en los planteamientos que expone y que revelan la marginalidad del discurso de Fraga, no ya por la crítica hacia otros sectores políticos, como en estos casos suele ser habitual, sino por la expulsión de

los mismos, con unos valores que subliman insuficientemente al auditorio a quien se dirige. Un perfil característico de ausencia de autoridad, pero que además intenta incrementarla mediante **Expulsión** y no desde la crítica constructiva.

El discurso explicita el pensamiento, político o personal, de cada orador, hasta determinar su comportamiento, y para el caso de Manuel Fraga, la efervescencia y la energía de sus palabras reproducen perfiles que agudizan la discrepancia, regulada y controlada por su participación democrática, pero que muestran su rotunda disconformidad con los medios y compromisos para normalizarla.

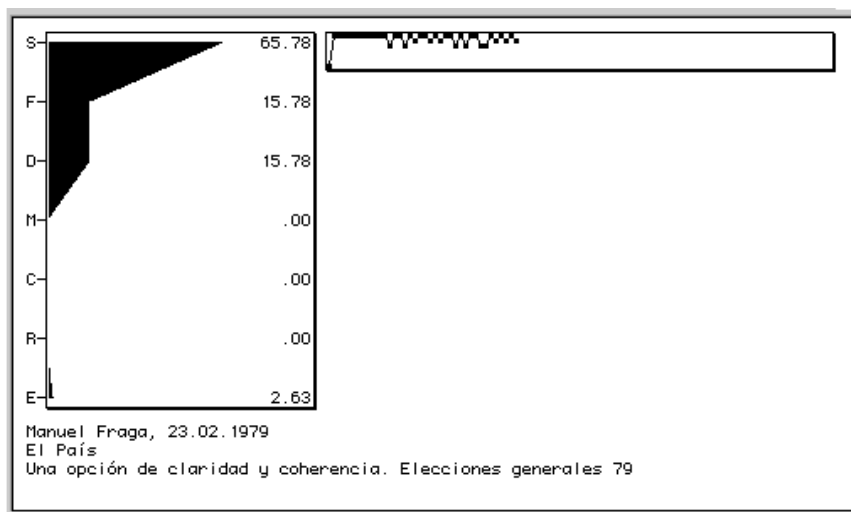
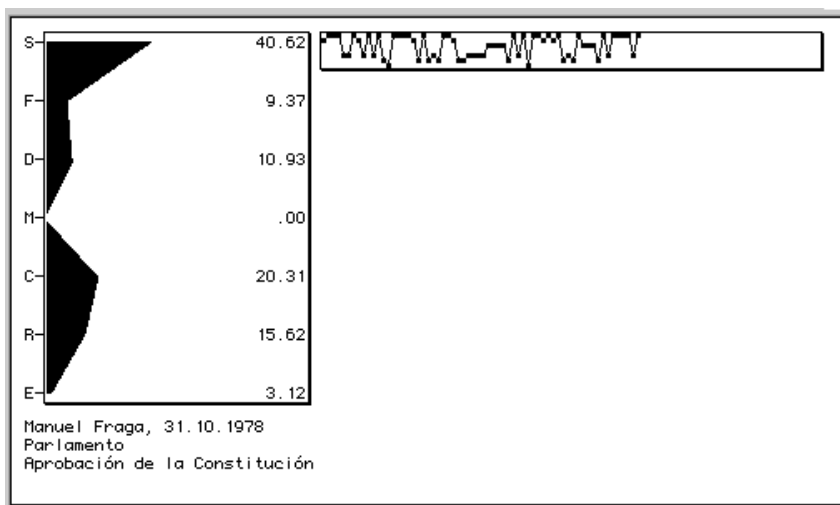


Este perfil desarrolla el empleo de regulaciones duras que evidencian una oscilación respecto al de partida, sin llegar a representar un cambio, sino simplemente una acumulación de su descontento por el rumbo tomado en el proceso de transición, que se concentra en la **Represión** y **Culpabilidad**, reduciendo los porcentajes de **Sublimación** y **Desviación** de los valores que rehúsa proyectar ante la desorganización de sus propuestas políticas. La consolidación de esta dirección consensuada, sobre todo cuando empieza a fijar las directrices esenciales tras los debates constitucionales, pliega el perfil de Fraga con una silueta calcada a la inicial, e incluso más áspera, que reafirma su postura y su sentido de la democracia.

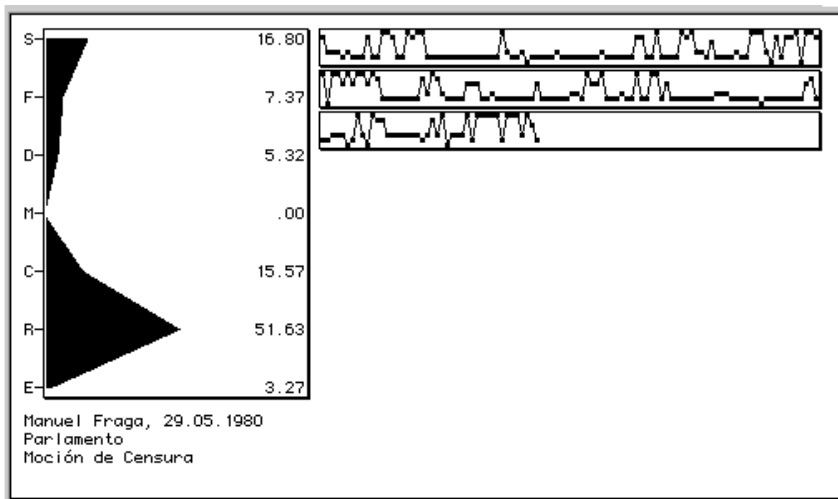


En realidad, el tipo de perfil no se modifica; se mantiene en la discrepancia pero, con esta serie de intervenciones, la instala en el espacio de debate y discusión que propicia la Cámara, y no ya desde la ambigüedad e incertidumbre que manifestaba en sus primeros escritos respaldados por el consejo y auxilio del grupo de los antiguos ministros franquistas. La **Represión**, e incluso, la **Expulsión** van dirigidas a puntos concretos que saltan del debate parlamentario y que, a pesar de la expresividad y contundencia de sus aseveraciones, parten desde una debilitada autoridad.

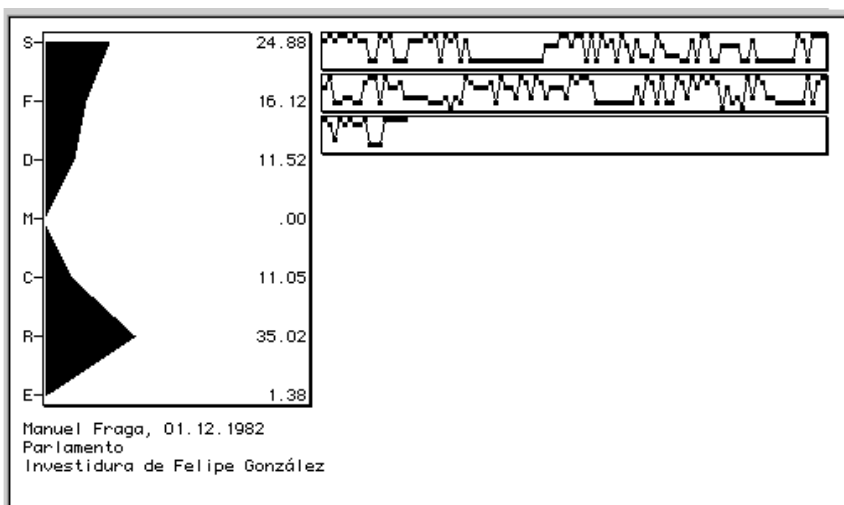
Pero a pesar de la insistencia en este tipo de perfil en varias intervenciones del proceso constituyente, la moderación de su comportamiento aplaca su discurso ante el referente constitucional, sobre todo tras su asistencia como ponente y en el intento por renovar su candidatura electoral, con una imagen democratizada que preserva y estimula la crítica, pero que también da muestras de compromiso y de estabilidad. Dos actitudes complementadas que se reflejan en dos de sus perfiles.



Esta tendencia consolida un tipo de perfil que, a pesar de su irregularidad, caracteriza a Fraga con una oposición rezagada, desde donde organiza y define su programa político, a expensas del desgaste de la gestión del gobierno incesantemente censurada por el grupo socialista. Una estrategia que nos muestra una representación estática de su perfil durante toda la primera legislatura.



En definitiva, un discurso que evoluciona en su trayectoria política, sumamente personalizada por Manuel Fraga, que dirige su recorrido, con una orientación política netamente conservadora, hacia la alternancia democrática en el actual sistema constitucional.



7.- Bibliografía.

- Aguilar, Miguel Ángel. *Las últimas Cortes franquistas*, Avance, Madrid, 1976.
- Alvira, F., y otros. *Partidos políticos e ideologías en España*, C.I.S., Madrid, 1978.
- Bernáldez, J. M. *El patrón de la derecha (Biografía de Fraga)*, Plaza & Janes, Barcelona, 1985.
- Caciagli, Mario. *Elecciones y partidos en la transición española*, C.I.S., Madrid, 1986.
- Calero, José Ramón. *La construcción de la derecha española*, Prócer, Murcia, 1985.
- Dávila, J. M.; Herrero, L. *De Fraga a Fraga. Crónica secreta de Alianza Popular*, Plaza & Janes, Barcelona, 1989.
- Del Águila Tejerina, Rafael. “Los partidos políticos y su lugar en el sistema político español (I)”, *Revista de Derecho Político*, núm. 15, Madrid, 1982.
- Del Águila Tejerina, Rafael. “Los partidos políticos y su lugar en el sistema político español (II)”, *Revista de Derecho Político*, núm. 17, Madrid, 1983.
- Del Águila, Rafael; Montoro, Ricardo. *El discurso político de la transición española*, C.I.S., Madrid, 1984.
- Esteban, Jorge de y López Guerra, Luis, *Los partidos políticos en la España actual*, Barcelona, Planeta, 1982.
- Fraga Iribarne, Manuel; Velarde Fuertes, Juan; Campo Urbano, Salustiano del (Cods.). *La España de los años 70*, vol. III, tomos I y II, Editorial Moneda y Cambio, Madrid, 1974.
- García Cotarelo, Ramón (Comp.). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*, C.I.S., Madrid, 1992.
- Linz, J. J.; Montero, J. R. (Comp.). *Crisis y cambio: electores y partidos en la España de los ochenta*, C.E.C., Madrid, 1990.
- López Nieto, Lourdes. *Alianza Popular: Estructura y evolución de un partido conservador. 1976-1982*, C.I.S., Madrid, 1988.
- Tezanos, José Félix; Cotarelo, Ramón; Blas, Andrés de (Eds.). *La transición democrática española*, Sistema, Madrid, 1993.
- Tusell, Javier; Avilés, Juan. *La derecha española contemporánea*, Espasa Calpe, Madrid, 1986.



Índice.

Editorial.....	4
Artículos.....	7
<i>Recursos informáticos para la detección del plagio académico</i> Adrián Cabedo Nebot, Universitat de Valencia.....	8
<i>Colloquial Castigation of the French, the Russians, the Spaniards and Napoleon in Arturo Pérez-Reverte's La sombra del águila (1993)</i> John C. M. Intyre, University of Strathclyde.....	27
<i>Hernán Cortés en la obra periodística y literaria de Emilia Pardo Bazán</i> M ^a Luisa Pérez Bernardo, University of Dallas.....	46
<i>Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática</i> Miguel A. Martín Sánchez, Universidad de Extremadura.....	59
<i>La construcción del sujeto lírico. Una propuesta de intervención didáctica a partir de la escritura por consignas</i> María Rosal Nadales, Universidad de Córdoba.....	77
<i>Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa</i> Ramón Pérez Parejo, Universidad de Extremadura; Francisco Guerrero Serrano, IES Bioclimático; Charo Ríos, IES Castillo de Luna.....	95
<i>El discurso político de Manuel Fraga durante la Transición. Aplicaciones metodológicas</i> Antonio Pantoja Chaves, Universidad de Extremadura.....	137
Índice.....	172

