

LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA
EN CANARIAS

Algunas perspectivas

INSTITUTO DE ESTUDIOS CANARIOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CENTROS DE ESTUDIOS LOCALES
(C.S.I.C.)

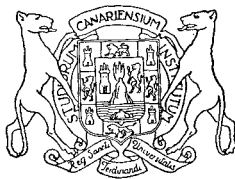
MONOGRAFÍA LV

EDITADO CON LA COLABORACIÓN ECONÓMICA DE LA VICECONSEJERÍA
DE CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS,
CABILDO INSULAR DE TENERIFE Y AYUNTAMIENTO DE LA LAGUNA

GONZALO ORTEGA OJEDA

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CANARIAS

Algunas perspectivas



INSTITUTO DE ESTUDIOS CANARIOS
LA LAGUNA - TENERIFE
1996

© GONZALO ORTEGA OJEDA
© INSTITUTO DE ESTUDIOS CANARIOS
C/ Bencomo, 32. Teléf. (922) 25 05 92
38201 LA LAGUNA - TENERIFE (ISLAS CANARIAS)

ISBN: 84-88366-17-5
Depósito legal: M. 14.897.—1996.

Impreso en España - Printed in Spain
LAXES, S. L. EDICIONES
Castaño, 11 - Políg. Ind. «El Guijar». Arganda del Rey - 28500 MADRID

A mis padres

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	11
PRESENTACIÓN	15
I. ASPECTOS GENERALES	
Pautas para la enseñanza de la lengua española en Canarias	19
La enseñanza de la lengua española en Canarias	31
El español hablado en Canarias	43
¿Puede hablarse de una norma lingüística culta en Canarias?	53
II. ASPECTOS RELATIVOS AL PLANO DE LA EXPRESIÓN	
La noción de vulgarismo en relación con el español de Canarias	73
La enseñanza de la ortografía en el ámbito dialectal canario	85
La analogía ortográfica	95
III. ASPECTOS GRAMATICALES	
Interferencias de la norma peninsular en el español de Canarias: propuestas didácticas	121
El ideal de lengua y sus efectos dialectológicos, sociolingüísticos y didácticos en Canarias	135
IV. ASPECTOS LÉXICOS	
Adquisición y enseñanza del vocabulario en hablantes nativos	151
Implicaciones dialectológicas y didácticas del léxico disponible	169
Las jergas infantiles y juveniles y la enseñanza de la lengua	185
V. VARIA	
Didáctica de la lengua y estructura universitaria en Canarias	195
Alumnos universitarios e inmadurez lingüística	201
La lectura en voz alta	207
Desapasionado elogio de la lectura	211
La dimensión didáctica del <i>Diccionario de canarismos</i>	215
NOTA BIBLIOGRÁFICA	219

PRÓLOGO

Es frecuente aplicar a las Canarias, que entraron en la Historia al final de la Edad Media, el nombre de Islas Afortunadas. Ha habido, pues, quienes han pensado que podría tratarse de ese lugar ameno, apacible, paradisiaco, soñado por el espíritu humano como el último refugio donde escapar de la dura realidad cotidiana. Sin embargo, los canarios del común, cuyos días y trabajos han transcurrido en este pequeño y troceado rincón del planeta, no han podido pensarlo de la misma manera. Unas veces amarrados al duro banco de una agricultura de subsistencia, dependiente en gran medida del inconstante humor de algún santo patrón que gobernaba a su antojo los fenómenos atmosféricos y cuyo rigor apenas si se ablandaba a fuerza de rogativas, donativos y promesas, otras veces bajo las órdenes de despiadados patronos en plantaciones costeras destinadas a la exportación, los canarios sobrellevaban su existencia soñando con alcanzar más allá del horizonte de su espacioso mar, si no un paraíso, sí un lugar donde recuperar la dignidad. Si esto refleja la situación de los desheredados, a quienes la rueda de la fortuna conducía hacia América, la minoría terrateniente y mercantil tampoco mostraba deseos de permanecer en este callejón del reino de las Españas. La antorcha de los honores les señalaba la dirección opuesta, Madrid. Durante los últimos veinticinco años de este siglo aproximadamente la situación ha cambiado para las masas populares. Ya no es necesario ir a América para dejar de empuñar aquí el timón del arado. Ahora la galera turquesa son los complejos turísticos de las zonas costeras. Al mismo tiempo se ha producido una nueva colonización europea. Un diminuto país tradicionalmente forzado a la emigración recibe ahora decenas de miles de inmigrantes españoles y extranjeros. En otro orden de cosas, los nuevos tiempos imponen el cultivo extensivo de la enseñanza oficial y se pone en práctica el adoctrinamiento de las familias por la nueva orden de predicadores del consumo universal a través de la televisión estatal y de otros medios de masificación ciudadana.

La lengua es compañera de los pueblos, de las comunidades locales y regionales en su lento girar sobre el eje del tiempo y todos estos fenómenos afectan en mayor o menor grado a ese inestable mundo de la palabra viva. El español regional de Canarias acusa el efecto de la convivencia, en el periodo inicial de la colonización hispana, de guanches, castellanos y portugueses. De ahí derivan no pocas de sus características, que luego intercambió por otras de las regiones americanas con las que se relacionaba, pues en la lengua las distintas variedades se influyen en proporción a la amplitud de su contacto. Hoy en día, en función de los factores más arriba reseñados, nuestra variedad regional soporta una fuerte presión aparentemente en nombre de la unidad idiomática, quizá porque quienes la ejercen no han llegado a considerar planteamientos tan razonables como el que resume Coseriu en la fórmula por encima de: «la lengua común se constituye por encima (no en lugar) de los dialectos (y de los niveles de lengua), y la lengua ejemplar, por encima (no en lugar) de las lenguas regionales».

Los canarios, por lo general, suelen mostrar desapego hacia sus peculiaridades lingüísticas porque, tal vez, les evoquen aquellas situaciones en parte superadas de miseria y opresión. Los profesores, sobre todo los de lengua y literatura, sean o no naturales de las Islas, llegan a manifestar en esta cuestión una beligerancia digna de mejor causa. Parecen sumarse, en palabras de Coseriu, a los planificadores que «entienden con frecuencia que la lengua común debería reemplazar (es decir, eliminar) los dialectos, y la lengua ejemplar, las lenguas regionales». Es posible que piensen que estas variedades regionales son instrumentos desvencijados que cumplen defectuosamente la función comunicativa y que de ningún modo pueden ser sustancia adecuada en la que moldear un texto con dignidad literaria, olvidando interesadamente, por ejemplo, el inestimable tesoro de la lírica popular o la altura poética alcanzada por autores como Valle-Inclán o Juan Rulfo con la recreación en sus obras del lenguaje característico de los diferentes niveles de sus comunidades lingüísticas.

Que lengua ejemplar y lenguas regionales no son incompatibles y de qué manera ha de encararse el problema de su conocimiento y enseñanza es el propósito del libro que ahora tenemos entre las manos. Aunque Gonzalo Ortega apenas si ha subido los primeros peldaños de la edad madura, lleva ya varios años dedicado plenamente, y de corazón, a la investigación y a la docencia en la Facultad de Filología de

la Universidad de La Laguna. Durante este tiempo ha reflexionado tenazmente sobre el ser y el estar del español en Canarias y sobre los objetivos que la enseñanza de la lengua debe plantearse en esta región. Producto de esta reflexión son una serie de trabajos que ha ido exponiendo de manera intermitente en reuniones científicas (publicados en las correspondientes Actas) y que ahora reúne y, junto con otros de temática afín, nos presenta en forma de libro. Vistos desde nuestra perspectiva actual, estos trabajos parece que hubieran sido pensados como capítulos de una misma obra; diríamos que encajan tan bien como las hojas que hubiera ensamblado para cerrar un marco un maestro de carpintería.

No hemos contado en Canarias con profesionales de la ciencia del lenguaje cuyos esfuerzos hayan estado orientados a determinar los problemas que plantea aquí la enseñanza del español y, en consecuencia, a esbozar al menos posibles soluciones. Los docentes de enseñanza básica y media han estado poco menos que arbitrando cada día soluciones de emergencia para sortear el aparente conflicto entre ideal de lengua y lengua regional, o aplicando soluciones de manual, válidas tal vez para otras regiones españolas.

El trabajo de Gonzalo Ortega, en cambio, enfrenta desde el primer momento este problema de una manera decidida. Podríamos decir, no sin cierta satisfacción, que, en un espacio en penumbra en el que sólo encontrábamos bultos con que tropezar, se ha abierto ahora al menos un postigo por el que entra, como las flechas, la luz, mostrándonos claramente los perfiles de unos objetos de no escaso valor que debemos tratar con mayor delicadeza.

Un lector informado encontrará en este libro, y no es poco, agudeza en el análisis y originalidad y ponderación en las propuestas. Otras varias virtudes apreciará quien se adentre en el ameno cercado que delimitan estas páginas. No voy a enumerarlas yo, pues en este momento podrían estimarse como simple producto de una vieja amistad.

No quisiera finalizar estas líneas sin hacer mención del buen criterio del Instituto de Estudios Canarios al acoger en su catálogo de publicaciones esta La enseñanza de la lengua española en Canarias. Cuando leemos que en este país existen Instituciones que imprimen

obras sin otra garantía que la amistad o el clientelismo de diverso signo, la actitud de este Instituto de publicar el libro de Gonzalo Ortega ateniéndose únicamente a los criterios de seriedad y rigor científicos no debe quedar silenciada, antes al contrario debemos resaltarla y elogiarla por correcta y acertada, aparte de ser la única válida y beneficiosa para la comunidad a la que dice servir.

ANTONIO LORENZO

PRESENTACIÓN

Juntamos aquí una serie de artículos que hemos venido publicando en los últimos años en el marco de una de las líneas de investigación que más nos atraen. La mayor parte de ellos versa sobre la relación existente entre los caracteres de nuestra modalidad lingüística regional y la enseñanza del español en Canarias. Al lado de estos trabajos, figuran otros pocos (los que conforman el apartado *Aspectos léxicos*) relativos a la enseñanza de la lengua en general, los cuales han sido casi siempre ilustrados con ejemplos o fenómenos correspondientes a la variedad idiomática insular.

Creemos que el interés de esta obra reside en que puede servir de orientación didáctica y de reflexión, jamás de recetario taumáturgico, a los profesores de lengua y literatura (y de otras asignaturas) de la EGB, de la ESO y del Bachillerato que ejercen su labor en Canarias. Ni que decir tiene que muchos de los puntos que desarrollamos en ella precisan de una contrastación empírica sistemática —y del consiguiente aval estadístico— que complementa el «impresionismo fundado» que ha presidido su elaboración.

La agrupación de los trabajos, que por lo demás facilitará el acceso a un material disperso que ha sido recogido en su mayor parte en distintas Actas de reuniones científicas bajo la forma de comunicaciones, se ha hecho aquí atendiendo a su afinidad temática —nos ha parecido el mejor criterio— dentro de los distintos planos de la lengua. Al margen de esto, agregamos una miscelánea (*Varia*) constituida por unas cuantas colaboraciones periodísticas sobre el mismo tema.

Como norma general, hemos respetado la literalidad de la redacción original. No obstante, hemos efectuado ligeros retoques estilísticos y alguna actualización bibliográfica de interés.

El lector podrá apercibirse de que algunos de los estudios tal vez acusen una cierta inmadurez o un cierto desfase. Ello nos obligaría, en determinados casos, a matizar la tesis defendida en un principio. Confiamos, sin embargo, a su indulgente discreción (por eso insertamos al final la referencia de las diferentes *Actas*) la valoración de tal circunstancia.

De otro lado, una reunión semejante de trabajos de investigación suele representar, como ocurre en esta oportunidad, algunas repeticiones argumentales, que, de todos modos, no hemos eliminado (*repetita iuvant*), pues ello habría menoscabado la unidad y trabazón interna de cada artículo.

I

ASPECTOS GENERALES

PAUTAS PARA LA ENSEÑANZA
DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CANARIAS

Son tantas y tan variadas las pautas que han de tenerse en cuenta cuando de lo que se trata es de enseñar la lengua materna, que casi tiene uno la tentación de renunciar a hacer la menor incursión en terreno tan escabroso. Esta complejidad aumenta cuando quien aborda dicha cuestión no es, como sucede en nuestro caso, un especialista en la materia, sino un simple aprendiz de lingüista. De otro lado, enseñar la lengua materna de los alumnos es una tarea en la que se debe derrochar mesura y ponderación si no se quiere incurrir en actuaciones didácticas contraproducentes. En realidad, la apabullante bibliografía (por lo común extranjera, dada la inexistencia en nuestro país de una estructura universitaria adecuada) que ha generado y sigue generando este asunto no viene sino a poner de manifiesto el intrincado encaje de bolillos que representa la enseñanza de la lengua. Sin embargo, podemos plantearnos si, de hecho, en el marco escolar, se puede enseñar esta materia. La pregunta parece lógica desde el momento en que cualquier niño ingresa en la escuela, por temprano que lo haga, sabiendo hablar o, por lo menos, con las estructuras básicas de su lengua materna ya interiorizadas. Por otro lado, está el asunto del analfabetismo: hablantes que saben hablar (algunos, incluso, muy bien), pero que, por no haber sido escolarizados en su momento (o por haberlo sido mal), no dominan la lectura y la escritura. Si esto es así, no tiene sentido (como, en cambio, sí lo tiene en el caso de una lengua no materna) enseñar el uso oral de la lengua nativa como se enseña, por ejemplo, a conducir, es decir, a partir de cero. Justamente de esta dificultad para determinar los objetivos didácticos es de donde deriva una parte importante de los problemas de esta disciplina.

Sí tiene justificación, en cambio, la enseñanza radical de la lecto-escritura, puesto que este saber, subsidiario en relación con lo oral,

no se adquiere comúnmente fuera del contexto escolar. Así, pues, el conocimiento a fin de cuentas mecánico que constituye la lecto-escritura, incluida la devaluada caligrafía, debe ser transmitido en los primeros años de la escolarización. Superada esa etapa (y dejando aparte los problemas ortológicos y ortográficos, que a veces subsisten, los últimos en particular, toda la vida), es evidente que cuanto se haga, y creemos que se puede hacer mucho, para que los alumnos se expresen mejor afectará prácticamente por igual a la vertiente oral y a la vertiente escrita. Dicho lo anterior, no nos detendremos aquí en los métodos de lecto-escritura y en los pros y contras de cada uno de ellos.

De otro lado, conviene señalar que la enseñanza de la lengua, si quiere insertarse de verdad en un marco democrático y de fomento de la igualdad de oportunidades, debe esforzarse por eliminar las barreras que supongan o puedan suponer en el futuro una discriminación o una infravaloración lingüística de los alumnos.

La pregunta que cabe hacerse a continuación es la siguiente: ¿qué aspectos del lenguaje enseñar y cómo enseñarlos? Por razones fundamentalmente de falta de tiempo, en esta modesta comunicación trataremos de responder sólo a la primera de las preguntas, en relación sobre todo con la modalidad lingüística de nuestro archipiélago.

La lengua, el vehículo más eficaz que existe para expresar el pensamiento, es un sistema complejo, constituido por planos que se presentan imbricados los unos con los otros. De la misma manera que el lingüista, en el momento de proceder al análisis de cualquier idioma, lleva a cabo una especie de disección, también el didacta de la lengua se ve obligado a actuar de manera semejante, aun teniendo en cuenta la artificialidad que tal forma de proceder comporta.

Sabemos que todo sistema lingüístico está constituido por tres planos: el fónico, el gramatical (o morfosintáctico) y el léxico. Vamos a verlos por separado:

La enseñanza de lo fónico

Ya en los primeros años de la Educación General Básica, los alumnos han superado virtualmente los problemas derivados de la realización fisiológica de los fonemas. Por otro lado, no estamos ante el caso de una lengua extranjera cuyo cuadro fonológico es

desconocido y cuyo dominio habrá de superponerse a los hábitos de pronunciación de la lengua materna que le sirve de contraste. En una escritura casi alfabética (= fonológica) como la nuestra, los niños pequeños aprenden tan rápidamente a escribir precisamente porque dominan sin mayores problemas la mecánica de la vertiente fónica. Las dificultades de adquisición de este tipo deben ser, estrictamente hablando, asunto del logopeda o del foniatra más que del profesor de lenguaje, aunque en la realidad no siempre suceda así. En todo caso, es necesario que, en los niveles elementales de la educación, sean asimilados los conocimientos básicos de carácter fónico, sobre todo los que poseen aplicación práctica. De esta forma, conceptos como los de sílaba, diptongo, hiato, esdrújula, etc., resultan imprescindibles, por ejemplo, para dominar las reglas de acentuación.

La enseñanza de lo fónico y la norma canaria

La vertiente fónica es, como es lógico, la más determinada por los hábitos (fisiológicos) adquiridos en la primera infancia y, por tanto, la que menos se presta a ser manipulada por el hablante. (Esta es la razón por la que las influencias del español peninsular, tan netas en las otras vertientes de la lengua, apenas si se dejan sentir en este terreno.) Por otro lado, y en parte como consecuencia de ello, toda ejecución fónica que resulte forzada o poco natural es objeto de un severo rechazo por parte de la comunidad. Este rechazo suele ser simétrico a la burla de que es objeto el usuario incapaz, por problemas motrices o de otra índole, de pronunciar algún sonido conforme mandan los cánones colectivos (como lo prueba la existencia de numerosos apodosos y actitudes frecuentes de remedo que apuntan a esta incapacidad).

En cualquier caso, es en lo fónico donde más claramente se instituyen las valoraciones (neutras, positivas o negativas) sociolingüísticas en el propio seno de la comunidad de habla. Para nuestro propósito actual, ello quiere decir que hay muchos comportamientos fonéticos conceptuados como vulgares dentro de la sociedad, y el caso canario es un buen ejemplo de ello. La tarea del docente, así pues, debe ser corregir, hasta donde le sea posible y mediante el método didáctico adecuado, las conductas fónicas tenidas por estigmatizadas. Por supuesto, todo lo que es característico de nuestra

comunidad en dicho terreno y al mismo tiempo es propio de los hablantes cultos, debe ser respetado y legitimado escolarmente (el seseo, por ejemplo).

Dentro de los aspectos fónicos estigmatizados, los hay de carácter sistemático (trueque de alveolares en posición implosiva: por ejemplo, pronunciar **barcón* por *balcón*) y de carácter asistemático (como decir **presignarse* por *persignarse*). En ambos casos, la correspondiente estrategia didáctica debe ir encaminada a su corrección o, si así debe ser, a señalar sus respectivas esferas de uso (coloquial, informal, familiar, etc.).

En cuanto a los aspectos fónicos estigmatizados de carácter sistemático, hay que hacer las siguientes precisiones: como la provincia oriental del Archipiélago (Gran Canaria, Fuerteventura y Lanzarote) es en líneas generales lingüísticamente más innovadora que la occidental, los rasgos fónicos estigmatizados tienen una mayor presencia en aquella que en ésta. En efecto, rasgos como la confusión *r/l* en posición implosiva, la aspiración de */-r/* ante */n-/* y */l-/*, la pérdida de la */-d-/* intervocálica o la caída de consonantes finales se encuentran sólidamente arraigados, aunque con intensidad desigual, en los niveles populares de las tres islas citadas. En la provincia occidental, en cambio, tales rasgos, o no se dan, o se dan en menor medida, o tienen el carácter de islotes dentro de esta o aquella isla.

De acuerdo con este estado de cosas, es claro que la acción didáctica no puede ser la misma en las dos provincias, teniendo en cuenta, además, que tales rasgos se van a manifestar también en la ortografía, por lo menos en los primeros estadios de la docencia. En tal sentido, habrá que determinar qué particularidades fónicas innovadoras presentan incidencia ortográfica y cuáles no.

Algo parecido sucede con los hechos fónicos (relativamente) asistemáticos: los condicionados por la contextura de ciertos significantes que no actúan como exponentes de fenómenos más generales. Así, las hablas populares canarias, como las de cualquier otra latitud hispanohablante, engendran abundantes casos de metátesis, metafonías, asimilaciones, etimologías populares, arcaísmos de expresión, etc. Estos vulgarismos «puntuales» (como *cabresto/cabestro*, *mermejo/bermejo*, *genario/geranio*, *flaire/fraile*, *madrasta/madrastra*, *intierro/entierro*, *encimba/encima*, *emprestar/prestar*, etc.) abundan en ciertas áreas de Canarias, especialmente las más aisladas y deprimidas, y las rurales. En tal sentido, en Fuerteventura y Lanza-

rote, por ejemplo, la presencia importante de arcaísmos de expresión (que a los ojos muchas veces prepotentes de los hablantes urbanos resultan vulgares) es manifiesta, por lo que la acción didáctica habrá de intensificarse en las áreas de implantación de estos fenómenos, *una vez constatado el hecho de que los alumnos los utilizan en sus interacciones comunicativas*. Es evidente que en las citadas islas (y, en cierta forma, en todas las demás) han sido tanto razones socioeconómicas y culturales desfavorables como razones derivadas de su carácter periférico las que han venido produciendo tal estado de cosas.

De cualquier forma, dentro de este plano (el fónico) la didáctica de la lengua materna tendrá que ocuparse de todos los aspectos normativos encuadrados en el mismo. El más evidente de estos aspectos es el ortográfico, incluida la puntuación (aunque ésta sea, estrictamente hablando, una cuestión sintáctica). En tal sentido, y sin extemporáneas cruzadas, los profesores de lengua tendrán que habérselas con los problemas ortográficos generales (confusión *b/v*, por ejemplo) y, además, en nuestro caso, con los errores derivados del seseo, del aún no generalizado yeísmo, etc. Estos últimos fenómenos particulares, en absoluto estigmatizados y pertenecientes a la norma meridional del español (la más alejada de la escritura normativa), plantean incontables problemas en el manejo de la lengua escrita, especialmente en los niveles elementales de la docencia.

La enseñanza de la gramática

La enseñanza de la lengua se ha circunscrito tradicionalmente, sobre todo en el bachillerato, a la enseñanza de la gramática. En muchos casos, no sólo se han desatendido los otros aspectos, sino que a veces la teoría morfosintáctica ha sido presentada a los alumnos sin la menor conexión con el funcionamiento práctico de la lengua y en una jerigonza abstrusa (con frecuencia, mal digerida por el propio profesor y sólo superada en su esoterismo por cierta terminología lingüística al uso) que no podía sino provocar el rechazo y la desmotivación de los mismos. Pero vayamos por partes: los expertos señalan que la enseñanza gramatical anterior a los catorce años debe reducirse al mínimo e incluso no existir. Sencillamente, los niños no poseen la madurez mental, y la psicología evolutiva bien que lo ha demostrado, para comprender muchas de

estas nociones. En segundo lugar, la didáctica de dicha parcela del idioma debe estar destinada a que los alumnos tornen los conocimientos gramaticales implícitos que posee todo hablante por el hecho de serlo en conocimientos explícitos; a que se pase del plano idiomático intuitivo al plano idiomático reflexivo. Asimismo, esta enseñanza ha de estar relacionada siempre con la realidad viva de la lengua (incluidos los textos literarios). Parece claro, de todos modos, que conceptos como los de género, número, sufijo, parte de la oración, concordancia, sujeto, oración principal y subordinada, oración pasiva, etc., pueden ser útiles en el uso de la lengua, ante dudas, vacilaciones, confusión de lógica y gramática, equívocos determinados por la naturaleza gramatical fronteriza de algunos elementos, etc. Así, por ejemplo, el alumno que sepa, expresamente y con todo lo que ello implica, que el sujeto concuerda con el verbo en número y persona, no incurrirá en construcciones más o menos «logicistas» como «la gente *dicen* que sí a todo», «se *hace* fundas de guitarra», «todo el mundo *veníán* borrachos» u otras por el estilo.

La ingenuidad o el voluntarismo de muchos profesores consiste en creer que una machacona insistencia en nociones morfosintácticas faculta a sus alumnos para ser hablantes más competentes. Y, en realidad, lo uno tiene que ver muy poco con lo otro. A decir verdad, hablar bien, y ésta es una cuestión difícil de definir y científicamente casi imposible de objetivar (más bien subjetiva, por tanto), depende de la habilidad personal, de la práctica, del buen gusto y del sentido de la oportunidad, del contexto socioeconómico, cultural y familiar en el que se haya vivido, de la edad, de si se es o no un lector habitual de literatura, de condicionantes temperamentales, etc.

Enseñanza de la gramática y norma canaria

Por otro lado, enseñar gramática en Canarias supone legitimar todos aquellos fenómenos gramaticales que, aunque propios de nuestra modalidad (casi nunca exclusivos), estén prestigiados por los hablantes cultos de las Islas (como la no utilización de las formas *vosotros*). Al mismo tiempo, hay que tratar de erradicar todos aquellos hechos que sean considerados vulgares, a veces incluso por los propios hablantes del nivel popular. En este sentido, la discreción del profesor servirá para determinar, en función de la zona y del

nivel sociocultural medio de sus alumnos, qué aspectos han de ser motivo de corrección y cuáles no. La labor de tratar de contener a toda costa desde la escuela el avance de algunos hechos gramaticales -visibles sobre todo en la escritura- propios de la norma peninsular (como el leísmo: «al conferenciante *le* llevo yo al aeropuerto»; el uso del pretérito compuesto para aludir a acciones puntuales y acabadas ocurridas en el pasado próximo: «¿*ha terminado* de comer?»; etc.), sin que sea censurable, parece hasta cierto punto estéril. En todo caso, aunque se considere invencible la fuerza de los todopoderosos medios de comunicación (los principales, pero no los únicos agentes de la propagación de la norma peninsular), algo que sí parece factible es retrasar al máximo esas interferencias, que lo único que hacen es apartarnos cada vez más de nuestras modalidades afines (las americanas) y hacernos perder nuestras pocas señas de identidad lingüística. En tal sentido, resulta aconsejable que, en todos aquellos aspectos (que son la mayoría) en que se produzca una similitud lingüística con el español de América (o con parte del mismo), se subraye escolarmente esa coincidencia como una prueba más de la legitimidad de tales usos compartidos. Sólo así se podrá modificar algo la concepción puramente «instrumental» (= desideologizada) que de su modalidad lingüística posee de hecho el hablante medio de las Islas y, aún más, el escolar.

Esa identidad de rasgos con las modalidades americanas se produce en cuestiones tales como el uso a la manera etimológica de los llamados pronombres átonos, la sustitución de la persona *ustedes* por la persona *vosotros* (con alguna excepción canaria conocida), la utilización de ciertos tiempos verbales, el empleo del sistema de los posesivos, el manejo de las formas de diminutivo, etc. En ningún caso estas particularidades deben ser confundidas con los vulgarismos gramaticales, que afectan sobre todo a la morfología verbal y que, como sucede en lo fonético, suelen ser característicos, casi nunca únicos, de las hablas rústicas o populares: uso de la terminación *-emos* por *-amos* en el indefinido de los verbos regulares de la primera conjugación, («ayer *soltemos* más temprano»), utilización de formas como *vinites* (también, *vinistes*) por formas como *viniste*, acentuación analógica del tipo *sálgamos* por *salgamos*, etc.

Algo semejante sucede en la esfera sintáctica, siempre la vertiente más homogénea diatópicamente hablando. Así, y dejando ahora de lado los frecuentísimos problemas derivados de la falta de coherencia lógica en la expresión oral y escrita de los escolares,

construcciones como «la mujer que el marido trabaja conmigo tuvo un accidente», «el pibe que vimos ayer a la novia es el que me llamó», «yo me cuesta mucho creerlo», «el vecino que yo me peleé (con él) me denunció», «Juan es una persona que le gusta mucho ir al cine», «lo más que me molesta es que hablen en clase», «yo se los digo siempre a mis alumnos...», etc., son comunes en nuestro archipiélago.

En todos estos aspectos, es evidente que el didacta de la lengua española debe presentarles a sus alumnos canarios —en realidad, repitámoslo, se trata de secuencias típicas de todo el español popular y coloquial— las construcciones alternativas propias de la lengua culta y literaria, de forma que éstos puedan acogerse a ellas, al menos en las situaciones lingüísticas formales (dado que es evidente que tales frases no son raras en los hablantes cultos cuando adoptan un estilo espontáneo); de ahí lo importante que es promover el hábito de la lectura y de la escritura, considerando, además, que la lengua escrita, en sus variadas manifestaciones textuales, refleja de ordinario (exceptuados, claro está, los aspectos fónicos) la norma culta formal.

El nivel léxico

A los dos primeros planos ya considerados los lingüistas los suelen llamar planos estructurales o intrínsecos, en atención al hecho de que ambos, por su condición marcadamente instrumental, son adquiridos por el hablante a temprana edad, de una vez por todas (en su práctica totalidad y con excepción de algunas estructuras sintácticas) y sin que las condiciones socioculturales y familiares del sujeto pesen gran cosa. Y es que, en efecto, para hablar necesitamos fonemas y también artículos y preposiciones de manera ineludible. El nivel léxico (o buena parte del mismo), en cambio, se presenta como más extrínseco, más abierto, dependiente de factores como la edad, el sexo, la condición sociocultural del hablante, el contexto situacional, la profesión, las aficiones, la religión, la marginalidad o la integración social, etc. Lo prueba indirectamente la gran diversidad de tipos de diccionarios que hay en el mercado editorial. Por otro lado, muchas piezas léxicas pueden ser sustituidas por sinónimos o descompuestas analíticamente (por ejemplo, mediante un antónimo precedido de una partícula negadora),

pueden abarcar semánticamente a otras más específicas, todo lo cual las hace en cierto sentido menos indispensables. En definitiva, el léxico se muestra como el nivel más claramente susceptible de ser enriquecido en la escuela, pues no en vano es el que representa el inventario más cuantioso de unidades. En todo caso, es evidente que sin el dominio de una cantidad mínima de elementos léxicos (sustantivos, verbos y adjetivos) la comunicación lingüística es imposible (vocabulario básico o fundamental). Por todo ello, resulta lógico que, en lo fónico y en lo gramatical, sean los aspectos normativos (como la ortografía) o los sociolingüísticos (las pautas marcadas por los hablantes cultos) los puntos de referencia que insoslayablemente ha de considerar el profesor de lengua. En lo léxico, en cambio, y más allá de las impropiedades (sean éstas funcionales o meramente expresivas) y de la confusión entre parónimos, el énfasis didáctico ha de ponerse en lo cuantitativo, esto es, en tratar de que los alumnos afiancen y enriquezcan su vocabulario activo y pasivo, dándole primacía lógicamente a aquel léxico que, siendo desconocido, sea más frecuente. Por eso, habrá que impartir aquellos conocimientos teóricos mínimos que se consideren operativos en tal sentido: sinonimia, polisemia, homonimia, antonimia, hiperonimia, hiponimia, campo semántico, sema, solidaridad léxica, acepción, familia de palabras, familia de derivados, etc.

Es manifiesto, por otra parte, que el incremento de la capacidad léxica del hablante corre paralelo al aumento de sus conocimientos y de sus adquisiciones conceptuales. Esto, que es particularmente cierto en el caso de los sustantivos (que representan más o menos la mitad de las unidades léxicas en cualquier lengua) y en las palabras derivadas de éstos, obliga a poner el acento didáctico-lingüístico en aquellas unidades léxicas más versátiles desde el punto de vista de su uso (léxico intelectualizado: verbos, adjetivos y algunos sustantivos abstractos, sobre todo, incluyendo sus modificaciones derivacionales). Se trataría de unidades independientes del tema o área de interés específicos sobre los que pueda versar el coloquio o el texto. Expresado en términos estadísticos: elementos que presentan una alta frecuencia y también una alta dispersión. A esto hay que añadir que los diferentes estilos de lenguaje suelen imponer, salvado el léxico diafásicamente neutro, un vocabulario determinado. Por ejemplo, en la parcela de los eufemismos y de los términos tabuizados, la cosa es particularmente clara: los tabúes lingüísticos son aptos para ser empleados sólo en situaciones coloquiales o fami-

liares, en tanto que los contextos formales prescriben el uso del eufemismo. Aquí entrarían la parcela sexual, los defectos físicos, las interdicciones sociales (como el tema de la muerte o el de ciertas enfermedades), las operaciones fisiológicas, lo escatológico, etc. Es éste, por tanto, un terreno donde no se trataría de cubrir necesidades lingüísticas funcionales, *stricto sensu*, sino más bien exigencias estilísticas. En general, hay que tratar de enriquecer la capacidad del alumno para que pueda bascular entre los distintos sociolectos y entre los distintos estilos, para lo cual no está de más recuperar algunos conceptos de la denostada retórica clásica. Esto es, se debe fortalecer la conciencia sociolingüística del alumno, tanto haciéndole reparar en lo adecuado y en lo no adecuado sociocultural y estilísticamente, como facilitándole los recursos para que sea capaz de evitar lo inapropiado (por ejemplo, el uso de una palabra tabú, jergal o muy coloquial en un contexto formal). Y es que no conviene olvidar que el lenguaje no consiste sólo en la transmisión de contenidos objetivos, sino que es también seducción y creación.

Todo ello exige, en éste como en otros casos, que el profesor predique con el ejemplo.

Enseñanza del léxico y norma canaria

Al ser el léxico la parcela más fácil de manipular voluntariamente por el hablante, resulta obvio que ha sido en la misma donde se ha producido la mayor deserción lingüística en Canarias. Un terreno política (superestructural, habría que decir) y sociológicamente abonado ha hecho que muchas de nuestras palabras tradicionales, sobre todo aquellas que disponen de un correlato exacto en el español peninsular, hayan sido (o lo estén siendo) sustituidas por sus equivalentes (*tránsito/tráfico* —pese al origen inglés de este último término—, *libreta/cuaderno*, *manejar*, *guiar/conducir*, *afilador/sacapuntas*, *cigarrón/saltamontes*, etc.), que se suelen tener por más prestigiosas e incluso por más correctas. De esta situación se han librado, por supuesto, aquellas que parecen representar una condición simbólica o emblemática de lo canario (como *guagua*, *timple*, *sancocho*, *millo*, *papa*, *baifo*, etc.), aquellas (más bien pocas) que ha hecho suyas el uso urbano (*habichuela*, *gozar* «disfrutar de un acto o acontecimiento», *privado* «sumamente contento», *curioso* «cuida-

doso, higiénico», etc.), y aun aquellas otras que reflejan las características naturales del Archipiélago (*barranquera, -ro, bufadero, tabaiba, perenquén, caldera, malpaís*, etc.). Es verdad que son innumerables los canarismos léxicos que aún se usan (y nos referimos ahora sobre todo a verbos y adjetivos), pero no es menos cierto que están confinados por lo común en el nivel popular y en el estilo coloquial. Esta última circunstancia, a decir verdad compartida por todo lo dialectal, es la que dificulta su legitimación desde la escuela o desde cualquier otra instancia (desde los medios de comunicación, desde la literatura insular —considerando además la escasez de nuestras obras costumbristas—, etc.). El hecho de que el hablante medio haga recaer en lo léxico buena parte de la identidad lingüística dialectal —sin duda, por la estrecha relación existente entre esta vertiente del lenguaje y lo etnográfico— contrasta con la rapidez con que el empleo de muchos de nuestros términos ha ido decayendo desde hace por lo menos treinta o cuarenta años. Además, el hecho de que este léxico se haya aprendido, junto al básico o fundamental, por vía directa (= experiencial: durante la infancia y juventud) y no por vía indirecta o científica (escolar, libresca, etc.) explica que, para muchos usuarios, su pérdida paulatina tenga casi el carácter de catástrofe sentimental.

En cuanto a qué léxico canario se debe enseñar o tratar de preservar desde el ámbito escolar, nos atrevemos a hacer las siguientes recomendaciones. En primer lugar, hay que hacerles ver a los alumnos que toda palabra, acepción o expresión fijada es legítima por el solo hecho de existir. En segundo lugar, conviene promover el uso de todo aquel léxico que, bien por emblemático bien por urbano, esté legitimado por la norma culta canaria. En tercer lugar, es interesante que todas las voces canarias que sean generales en el Archipiélago se consideren prioritarias frente a aquellas otras de ámbito de uso más localizado. En cuarto lugar, se debe estimular el manejo de aquellas palabras que supongan algún matiz semántico que no posea ningún aspirante a sustituto del español general.

Todo lo que hemos dicho exige una formación lingüística sólida de parte del profesorado —formación que alguien tendrá que proporcionar—, tanto en nociones teóricas como en dialectología y sociolingüística canaria. En este último caso, la exigencia aumenta cuando el profesor no es originario de la zona donde actúa profesionalmente. Asimismo, y dado el mundo en el que vivimos, a los alumnos hay que mostrarles, especialmente en el léxico, las corres-

pondencias propias de otras áreas, lo cual los faculta para ser competentes frente a los hispanohablantes de las diversas latitudes. En tal sentido, el léxico correlativo que se ha de enseñar debe limitarse al común y usual y nunca al vinculado a determinados tecnolectos o a determinadas jergas, a todas luces menos funcional.

Sin más consideraciones, terminaremos esta exposición con unas palabras de Coseriu, como siempre cargadas de razón. Dice el conocido lingüista que un programa de didáctica de la lengua debe reunir tres exigencias concretas: «a) que a la enseñanza idiomática debería dedicársele en las escuelas mucho más tiempo del que actualmente se le dedica; b) que los profesores de cualquier asignatura deberían ser al mismo tiempo «profesores de lenguaje» y atender también a la expresión lingüística en cada una de sus disciplinas, y c) que habría que combatir públicamente la actitud negativa frente a la educación lingüística en nuestros países»¹.

¹ Véase «Sobre la enseñanza del idioma nacional (problemas, propuestas, perspectivas)», en *Philologica II, homenaje a don Antonio Llorente*, Eds. de la Universidad de Salamanca, Salamanca, 1989, pág. 37.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN CANARIAS

Sin el menor ánimo de pontificar (ni de adoctrinar, en consecuencia), me propongo en las líneas que siguen ensayar un acercamiento a los problemas que suscita la enseñanza de la lengua española en nuestra región. Para ello, y asistido del criterio autorizado de quienes se han ocupado de esta cuestión, trataré en primer lugar de los desaciertos que, en general, suelen cometerse en la impartición de esta materia, para descender a continuación a la realidad específica de Canarias.

Cuando se aborda el controvertido asunto de cómo enseñar lengua española suelen invocarse algunos de los párrafos contenidos en el ensayo de Américo Castro *La enseñanza del español en España*². Y, ciertamente, algunas de las afirmaciones de este autor, por su carácter casi lapidario, deberían constituirse en estandarte de todo aquel profesor de lengua española que quiera ejercer su tarea con un mínimo de sensatez. Acaso el pasaje más recordado del alegato del ilustre humanista español sea el que refiere que «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta»³. Abundando en esta idea, Américo Castro afirma en otro lugar que «hablar y escribir correctamente es un problema de instinto, de práctica, de gusto y de inteligencia. La gramática no interviene en eso para nada»⁴. Así, pues, gramática (etimológicamente, el «arte de escribir») no debe confundirse con lengua, por lo que es un error craso identificar la enseñanza de la lengua con la ense-

² Editado por V. Suárez, Madrid, 1922.

³ *Ibidem*, págs. 22 y sigs.

⁴ *Ibidem*.

ñanza de la gramática. Lo elemental de este silogismo, sin embargo, contrasta con la contumacia con la que el mismo se ha ignorado durante décadas en nuestro país.

Lo lamentable del caso es que a este desatino gramatical no ha venido a sucederlo la cordura, sino otra sinrazón aún más perjudicial: la manía lingüística (valga el neologismo), esto es, la ingenua creencia de que, atiborrando a los alumnos de conceptos de lingüística teórica, éstos van a dominar mejor su instrumento comunicativo. Así, como señala Muñío Valverde, «... lo único nuevo que se ha hecho por lo que respecta a la enseñanza del idioma ha sido creer que ésta estaba asegurada sustituyendo la gramática tradicional por árboles y más árboles, cajas, morfemas, lexemas, construcciones endocéntricas y exocéntricas, sintagmas, modificadores... (que de todo esto hablan algunos textos de EGB y muchos del BUP); en sustituir a la todopoderosa Academia por los no menos ahora poderosos Saussure, Chomsky y demás»⁵.

Por su parte, Lázaro Carreter redondea la diagnosis del problema al afirmar que «ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros españoles las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta de Chomsky, en abigarrada y desorientadora promiscuidad»⁶.

Causas de esta desorientación

Dos son a nuestro entender las causas principales que han dado origen a este estado de cosas: 1) la falta de coordinación entre los distintos niveles educativos, y 2) la actitud inercial de los profesores, que se traduce en que imparten en sus clases justamente aquello que les ha sido impartido a ellos en las escuelas de Magisterio o en las facultades correspondientes. No hace falta indicar que esta segunda causa es, en cierta forma, consecuencia de la primera.

En efecto, respecto del primer motivo apuntado, se observa que los planes de estudios (los *currícula* como ahora se los llama) no re-

⁵ «La enseñanza de la lengua: un nuevo planteamiento», Suplemento de la *R/B (Revista de Bachillerato)*, núm. 22, abril-junio, 1982, pág. 63.

⁶ *El comentario de textos*, Ed. Castalia, Madrid, 1973, pág. 8.

flejan en muchas ocasiones, en especial en las facultades o divisiones de Filología, la realidad con la que el alumno se va a encontrar una vez culmine su carrera. Valga el siguiente botón: no se entiende bien por qué en los planes de Magisterio figura una *Didáctica de la lengua española*, en tanto que en las facultades esta disciplina no tiene la menor cabida; ¿o es que a los licenciados universitarios se les supone infusamente su capacidad pedagógica? La existencia del CAP no justifica esta carencia, sobre todo si se tiene en cuenta que los alumnos, y muchas veces también los profesores, se plantean *de facto* estos cursillos como un simple trámite, lo que se ve propiciado por su carácter habitualmente intensivo. En otros casos, el mal no ha de buscarse en la composición de los planes, sino más bien en el escaso número de horas asignado a *Lengua Española*, cuando no en la configuración de los programas.

En relación con la segunda causa que anotamos más arriba, lo que se advierte es que, efectivamente, tanto los profesores de EGB como los de BUP y FP, una vez acceden a sus puestos docentes, se entregan a menudo, y salvadas las excepciones de rigor, a la tarea de enseñar lo mismo que les enseñaron en sus respectivos centros formativos, actitud ésta tan aberrante, que uno no se explica cómo no son aún mayores los estragos que causa: incomprensión absoluta por parte de los alumnos y la consiguiente aversión hacia lo que se presenta como un monumental galimatías, memorización efímera de las nociones impartidas y, al final, el omnipresente fracaso escolar (circunstancia esta última que parece bastante lógica desde el momento en que la incomprensión sistemática de una materia provoca inevitablemente en el alumno la impresión de torpeza o de incapacidad).

Otros factores coadyuvantes

A estas causas coadyuvan otras no menos importantes. Así, por ejemplo, la falta de una formación específica de los docentes que tienen encomendada la labor de formar a los futuros profesores de *Lengua Española* de la EGB, el BUP y la FP constituye otro factor que se debe tener en cuenta. Esta circunstancia es particularmente grave en el caso de los profesores de las Escuelas de Magisterio (muchos de los cuales tienen que paliar esa carencia de formación con un loable, pero frecuentemente ineficaz, voluntarismo), ya que

el nivel al que habrán de educar en su día sus discentes requiere una exquisita claridad de objetivos pedagógicos.

Por otro lado, dentro de los tres años que configuran el BUP aún vigente, la impartición de *Lengua Española* ha quedado limitada a primer curso, dado que, en los dos restantes, lo que se explica es *Literatura Española*. Es a este indecible despropósito —que parece estar en trance de ser corregido— al que se refiere Manuel Seco cuando se pregunta «¿cómo es posible que en España la población estudiantil, al cumplir los quince años, se despida de toda enseñanza, teórica y práctica, del idioma?»⁷. La presencia de nuestra asignatura en el Curso de Orientación Universitaria (COU) no hace más que evidenciar lo desacertado de este «diseño curricular», pues las aguas lingüísticas de este menoscabado Guadiana ya han sufrido una irreversible merma. Contribuye además a agravar la situación el enfoque teórico que a menudo suele dársele a la *Lengua Española* en este pretendido pórtico universitario.

Esta situación, unida a la falta de un plan de lecturas literarias adecuadas a cada uno de los niveles, es la que explica en gran parte que los alumnos recién llegados a la universidad manejen unas estructuras sintácticas escandalosamente simples, incurran en frecuentes impropiedades (consecuencia de un vocabulario indigente), consideren los signos de puntuación como un lujo del que, como tal, se puede prescindir, cometan inconcebibles errores ortográficos, etc.

Pero seríamos poco rigurosos si limitáramos a las ya apuntadas las causas de estos males. En efecto, existen algunos factores estructurales, *stricto sensu*, que contribuyen a hacer aún más sombrío el panorama (debe indicarse entre paréntesis que con harta frecuencia se apela a este tipo de deficiencias como simple pretexto para no «arrimar el hombro»). Enumerémoslas sin más: la impartición de nuestra materia por parte de profesores no idóneos, la archidenunciada masificación de las aulas y, por último, la culposa —aunque explicable— indiferencia de los compañeros de claustro hacia las cuestiones lingüísticas⁸.

⁷ «Gramática y enseñanza de la lengua. (Dos preguntas)», Suplemento de la *R/B*, núm. 22, abril-junio, 1982, pág. 20.

⁸ Aunque en un sentido ligeramente diferente, E. Sapir nos advierte que «más allá de nuestra área profesional, se piensa con frecuencia que las preocupaciones lingüísticas son una pedertería propia de ingenios ociosos». (*El lenguaje*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1984, pág. 7.)

Respecto de la primera circunstancia, nunca se airearán bastante las nefastas consecuencias que la no idoneidad (menos habitual, sin embargo, en nuestra disciplina que en otras) acarrea en la enseñanza en general y en la *Lengua Española* en particular. Piénsese que, por razones que se nos alcanzan fácilmente, el no idóneo (que, obviamente, lo es a su pesar) acudirá a medios tan expeditivos como perniciosos para sortear el Rubicón que le han colocado delante contra su voluntad. Así, intentará forzar las cosas para ver qué posibles conexiones existen entre su materia y la que debe impartir. Adoptará con frecuencia, como arma defensiva, actitudes dogmáticas que disuadan a los alumnos aventajados a la hora de formular posibles preguntas comprometedoras. Tratará, en otros casos, de deslizar el programa de *Lengua Española* hacia el terreno de la *Literatura*, materia ésta seguramente más «fácil» de dominar para el profano, etc.

Respecto del excesivo número de alumnos por aula, ya se han señalado tantas veces los efectos negativos que tal circunstancia entraña, que casi no merece la pena insistir: imposibilidad de un seguimiento personalizado, apatía del alumno al sentirse un número, dificultad para que las clases sean participativas, tentación teorizadora por parte del profesor y consiguiente falta de amenidad, etc.

Finalmente, y en relación con la indiferencia (cuando no belicoidad) que a menudo muestran algunos profesores de otras disciplinas, la explicación del hecho es en extremo sencilla: estos enseñantes, víctimas irredentas del sistema educativo que parcialmente estamos criticando, infravaloran o, simplemente, desprecian muchas veces todo lo concerniente a *Lengua Española*, puesto que, de otro modo, quedarían en evidencia ante sus discípulos. Lo pernicioso de esta actitud radica en que estos profesores pertrechan de razones a los alumnos, los cuales encuentran más que justificado desoír lo que consideran, en el mejor de los casos, salmodiantes encarecimientos de quien imparte *Lengua Española*.

Alternativa a la sinrazón

Aunque de la mera exposición de las causas que han provocado la situación insostenible que ha venido sufriendo la enseñanza de nuestra lengua resulta fácil inferir cuáles deben ser sus remedios, bueno será que hagamos algunas consideraciones al respecto.

Los psicólogos expertos en educación han demostrado, al parecer concluyentemente, que antes de los catorce años (final de la EGB) no parece procedente enseñar gramática. Sería —se dice— como pretender enseñar a conducir a un niño en un automóvil diseñado para mayores. Sin embargo, todas aquellas nociones gramaticales, *sensu lato*, que tengan una proyección clara en la práctica (v. gr., los conceptos de sílaba, diptongo, hiato, palabra aguda, etc., son indispensables para una correcta comprensión de las normas de acentuación ortográfica) pueden y deben ser abordadas en la clase de lengua. No hay, en consecuencia, ningún radical antagonismo entre lo teórico y lo práctico. Teorizar en exceso, sin embargo, sólo conduciría, además de a suscitar el rechazo de los alumnos hacia la asignatura, al insalvable y efímero almacenamiento mnemónico de lo aprendido. Esta circunstancia es justamente la que hace aconsejable un mayor desapego hacia los libros de texto, los cuales, fieles mercantilistamente a un cierto tipo de demanda, están frecuentemente plagados de conceptos gramaticales y lingüísticos, alejados no sólo de la realidad idiomática de los alumnos, sino también de su exigua capacidad de intelección (este hecho resulta observable en los manuales aun desde el punto de vista tipográfico). En este sentido, cabe indicar que el vacío editorial existente —que, a buen seguro, no tardará mucho tiempo en llenarse— en cuanto a textos destinados preferentemente a la ejercitación de los alumnos como usuarios de la lengua, no puede convertirse, como suele suceder, en una justificación facilona para seguir devota y cómodamente las pautas de los manuales al uso. Asimismo, las clásicas y consabidas explicaciones del estilo «hay que dar el programa», «los inspectores pueden llamarnos a capítulo», etc., deben ser tenidas por simples pretextos para no abordar de frente una realidad tan lastimosa como redimible.

¿Qué español enseñar?

La pregunta de qué español enseñar plantea pocas controversias, puesto que la unanimidad a la hora de considerar el castellano literario como la modalidad que ha de tenerse por ideal suele ser prácticamente absoluta. En estos casos, además, suele producirse una identificación —justificada en parte— entre «lengua escrita» y «lengua literaria», dado que casi con la sola excepción del lenguaje

periodístico y del científico, la coincidencia referencial de ambas denominaciones es prácticamente total.

La mayor parte de los tratadistas —aún los más radicales— admite que debe ser la lengua escrita el modelo permanente que ha de inspirar la clase de lengua, y ello porque tal modalidad contiene la versión oral correspondiente, a la que añade sus matices propios, fundamentalmente en el terreno del léxico. Además, como ha subrayado Lázaro Carreter⁹, por esta vía y sobre la base de la homogeneidad de la escritura, se contribuye a la preservación del idioma.

No obstante la anterior convergencia de criterio, suelen producirse discrepancias a la hora de valorar como un buen o como un mal punto de partida la condición lingüística real de los alumnos. En este sentido, se registran fundamentalmente dos posturas: la de aquellos profesores que consideran —y obran en consecuencia— que, dados los incontables vulgarismos, incorrecciones, dialectalismos, etc., de que adolecen a menudo sus discípulos, lo que procede es hacer tabla rasa de todo ello e inducirlos a que desechen, como si de un vestido se tratara, gran parte del bagaje idiomático que poseen; en segundo lugar, la de aquellos otros que estiman —más juiciosamente, a nuestro entender— que todo lo que consiga promover en la conciencia de los alumnos la sensación de inferioridad lingüística, además de ser una actitud que denota una creencia falsa (puesto que, como ha demostrado incontestablemente la lingüística moderna, toda modalidad es perfecta desde el momento que sirve a sus usuarios para el propósito de la comunicación), se revela contraproducente desde el punto de vista pedagógico. Estos últimos se pliegan sensatamente a la realidad lingüística del alumno, para, a partir de ella, irle proporcionando a éste la familiarización con las posibilidades de otros registros progresivamente más ricos. En este contexto, y como quiera que la situación lingüística de hecho es enormemente dispar según las zonas y las condiciones socioculturales, lo que debe hacer el profesor de lengua, en consecuencia, es acomodar su actuación didáctica —incluso su vocabulario— a la homogeneidad relativa que suele representar toda clase. Es por esta razón por la que los libros de texto, que, lógicamente, ignoran esta diversidad diatópica y diastrática, deben

⁹ *Vid.* «Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma», Suplemento de la *R/B*, núm. 22, abril-junio, 1982, pág. 15.

ser considerados en el mejor de los casos como simples guías y nunca como si fueran los evangelios.

Por otro lado, no conviene desconocer el hecho de que resulta harto difícil —tanto más cuanto más elemental es el nivel docente— programar las lecturas literarias de los alumnos. En un país como el nuestro, donde la inexistencia de una verdadera literatura infantil y juvenil (léase literatura que entusiasme a los niños y a los jóvenes al tiempo que los ilustre, y no literatura ñoña y bobalicona de hadas y príncipes encantados) es prácticamente absoluta, es preciso ejercitar mucho la imaginación para acertar en este punto. En tal sentido, un celo excesivo por lo *literario* (por el Quijote, por ejemplo), así como la falta de la debida dosificación, puede provocar el efecto contrario al que se persigue. No se olvide, con respecto a todo esto, que el profesor de lengua tiene un contricante, la televisión, cuya fuerza hercúlea lo hace casi invencible, circunstancia esta última que hace aún más evidente la necesidad de atinar en la planificación de las lecturas recomendadas. No obstante lo dicho, en los primeros estratos educativos, el auxilio del *cómic* y del tebeo puede resultar inestimable.

Impartir Lengua Española en Canarias

La manera como ha de impartirse la asignatura *Lengua Española* en Canarias es algo esencialmente coincidente con lo que debe hacerse en cualquier otro ámbito hispanohablante. No obstante, la sociedad canaria presenta, como consecuencia de los factores históricos, geográficos, sociológicos, etc., que la han conformado y la conforman, una indubitable especificidad, que los planteamientos didácticos que afectan a nuestra materia no deben ignorar. En efecto, aspectos como la insularidad (con la agravante de que nuestras islas están alejadas de los centros teóricamente irradiadores de cultura), la inexistencia de una burguesía industrial, el alto índice de analfabetos absolutos y funcionales (la provincia de Las Palmas ocupa, en este sentido, el tercer lugar nacional y la de Santa Cruz de Tenerife el octavo), el crecimiento inarmónico de algunas ciudades canarias y la consiguiente aparición de zonas marginales (es particularmente el caso de Las Palmas de Gran Canaria), etcétera, han delineado una estructura socioeconómica que, sin duda, no es el mejor caldo de cultivo para que la cultura y los bienes espirituales conexos puedan arraigar.

Teniendo en cuenta, por tanto, esta nómina -sin duda sumaria- de condicionantes, no resulta difícil concluir que la realidad escolar a la que se enfrentan los enseñantes en la EGB (particularmente), el BUP y la FP no puede ser en principio muy edificante. En consecuencia, cualquier actitud pedagógica que haga abstracción de este estado de cosas no podrá cosechar buenos resultados. Efectivamente, el hecho de que una considerable mayoría de los alumnos que engrosan estos niveles educativos procedan, al menos en términos de cultura, de la clase media baja y de la clase baja propiamente dicha, supone que el profesorado de *Lengua Española* haya de diseñar su estrategia didáctica con arreglo a la formación *real* de su alumnado y no de acuerdo con lo concebido en distantes gabinetes burocratizados. Mucho se teme quien escribe estas líneas que es en torno a esta cuestión en torno a la cual gravitan muchos de los males que aquejan la enseñanza de nuestro idioma materno en Canarias.

Acaso haya sido el conocido sociólogo y pedagogo británico Basil Bernstein el estudioso que de forma más sistemática y lúcida se haya ocupado de todas estas cuestiones. Veamos algunos de sus postulados. Según Bernstein, «la escuela construye discursos a los que los niños de clases bajas no pueden acceder; esos discursos son sólo accesibles para aquellos niños para los cuales fueron, de hecho, elaborados; es decir, para los niños de las clases dominantes (...). Quiere ello decir que los niños de las clases bajas son excluidos por el código escolar».

«El código del niño debe ser, por tanto, respetado por la escuela y de él debe partirse; la escuela debe dar un reconocimiento legítimo al código del niño, pues si el código escolar no permite la existencia del código del niño, éste rechazará la escuela incluso antes de que la escuela lo rechace a él»¹⁰.

Aún añade Bernstein: «De esta forma, si la clase social regula la contextualización primaria en la familia y si regula los principios de recontextualización en la escuela, hay una *reproducción perfecta*: los niños que han fracasado en la escuela serán padres de hijos que fracasarán en la escuela y viceversa, Esto es, se triunfa o se fracasa a causa de la clase social»¹¹.

Con independencia de que admitamos o no que las tesis de Basil

¹⁰ Vid. *Cuadernos de Pedagogía* (Entrevista), febrero, 1981, pág. 40.

¹¹ *Ibidem*.

Bernstein destilan un cierto radicalismo, no se puede dejar de reconocer que sus formulaciones tienen un basamento de objetividad incuestionable ¹².

Sociolingüística canaria

La ausencia de modelos lingüísticos referenciales, el lacerante nivel de analfabetismo, la indigencia cultural, la inexistencia de un generalizado orgullo regionalista o nacionalista, etc., son factores que en el Archipiélago dan como resultado una situación sociolingüística muy especial. Tal situación se caracteriza fundamentalmente por las siguientes conductas o realidades: un léxico activo comparativamente menor que el empleado por los usuarios medios del español peninsular ¹³ (que explica el típico comportamiento desmañado del hablante canario), un excesivo pudor a la hora de atreverse a expresarse en público (consecuencia de una inseguridad lingüística que a veces raya en lo patológico) ¹⁴, una apostasía frecuente de las peculiaridades lingüísticas, un excesivo laconismo cuando el hablante es entrevistado (en caso contrario, esto es, cuando el sometido a entrevista opta por traspasar el umbral de los monosílabos, los prolongados lapsos que a menudo se registran causan una irreprimible vergüenza ajena), un desmedido sentido de lo que es y no es lingüísticamente pedante, etc. Si bien nos fijamos, todos estos comportamientos demuestran que el hablante canario confunde a menudo incapacidad lingüística con lo que de hecho sólo es impericia lingüística, y actúa en consecuencia.

Sentada la existencia efectiva de estas marcas sociolingüísticas, los profesores de *Lengua Española* deben desplegar consecuentemente su estrategia docente, pues sólo si se tiene conciencia clara

¹² Véase, si se desea profundizar en esta cuestión, R. A. HUDSON, *La sociolingüística*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1981, págs. 226 y sigs, y 234 y sigs. En este lugar, R. A. HUDSON somete a análisis los conocidos conceptos de Bernstein «código restringido» y «código elaborado».

¹³ Cfr. mi artículo «El español hablado en Canarias: visión sociolingüística», *RFULL (Revista de Filología de la Universidad de La Laguna)*, núm. 0, 1981, págs. 111-115.

¹⁴ En este sentido, he podido comprobar reiteradamente que los pocos alumnos que no tienen reparos en intervenir en clase lo hacen más por su marcado carácter extravertido que por su condición de hablantes insulares.

de lo que hay que corregir, se podrán habilitar los remedios oportunos. En tal sentido, casi resulta ocioso sugerir la conveniencia de hacer las clases lo más participativas posible (e instar a los compañeros de claustro a que hagan lo mismo), recomendar y propiciar el manejo del diccionario, articular la dinámica en el aula sobre la base de ejercicios prácticos, y ello tanto más exclusivamente cuanto más elemental sea el nivel docente, menudear, bien que dosificadamente, el comentario de textos, etc. Todo esto, sin embargo, resultaría didácticamente ineficaz si, en lugar de plantearse como algo ameno y lúdico, se concibiese desde una desincentivadora óptica impositiva.

Después de esta serie de consideraciones, acaso deslavazadas, sólo nos resta hacer una reflexión postrera, que quizá resulte insolente: con frecuencia, la actitud que se observa en muchos profesores de *Lengua Española* (especialmente, aunque no sólo, en los de la EGB) recuerda el modo de comportarse de los nuevos ricos. En efecto, muchos enseñantes canarios son de extracción humilde y constituyen en bastantes casos los pocos ejemplos de aquellos ciudadanos que han conseguido escapar del determinismo proletarizante a que —como sugería Bernstein— los abocaba su clase. Sin embargo, en contra de lo que cabría esperar de ellos y frente a la pobreza lingüística de sus alumnos, adoptan en muchas ocasiones la típica postura del «sálvese quien pueda». Y lo que es más triste: todo ello desde la más culposa de las inconsciencias.

EL ESPAÑOL HABLADO EN CANARIAS

La modalidad lingüística hablada en el Archipiélago Canario se inscribe en el llamado español atlántico o meridional. Por tanto, nuestra variedad forma grupo común con el andaluz, especialmente con el occidental, y con el español de América.

Las razones históricas que han determinado esto son conocidas: el castellano se implanta en Canarias a lo largo del siglo XV y primeros años del siglo XVI, una vez se consuma la conquista y colonización de dicho territorio por parte de la Corona de Castilla. De modo que ha sido la virtual identidad de los procesos de anexión lo que explica las muchas analogías que presenta el español de las Islas con el de Ultramar. Esas analogías, de forma más concreta, se deben a los siguientes hechos:

- 1.º) La práctica coincidencia en las fechas de la conquista y colonización respectivas.
- 2.º) La misma procedencia geográfica de los colonos de uno y otro lado del Atlántico, y
- 3.º) La relación secular y sostenida entre Canarias y América —y el Caribe en particular—, en virtud del fenómeno de la emigración.

Los aspectos lingüísticos en los que se dejan sentir más claramente esas analogías son el fónico y el gramatical. El léxico, por su propia naturaleza, es el que representa un mayor distanciamiento, aunque tampoco son raras las similitudes. En todo caso, y antes de señalar, sacrificando inevitablemente algunas cosas, las peculiaridades isleñas de cada una de las vertientes del idioma, conviene aclarar que el español canario presenta una notable diversidad o polimorfismo, como corresponde a una región físicamente fragmentada y como corresponde también a unos condicionantes naturales y culturales no siempre homogéneos en el transcurso de su joven historia. Esa es la razón por la que los especialistas, aun recono-

ciendo una base de coincidencia incuestionable entre los distintos espacios insulares, prefieren la etiqueta de *hablas canarias*. No sería extraño, por tanto, que algunas de las particularidades que comentaremos a continuación suscitaran la extrañeza del lector, al no resultarle del todo familiares.

Rasgos fónicos

Por lo que se refiere al aspecto fónico, las peculiaridades canarias se centran en los siguientes fenómenos.

En cuanto al sistema vocálico, no hay mayores observaciones que hacer. La simplicidad de las vocales castellanas le otorga al cuadro constituido por los conocidos cinco elementos una estabilidad a la que no es ajeno el español insular. Las únicas indicaciones posibles, como sucede para el resto de las modalidades de nuestro común solar idiomático, tendrían que ver con alguna fluctuación de las vocales inacentuadas y con las diptongaciones de ciertos agrupamientos vocálicos en hiato, y para ello habríamos de remitirnos privativamente a los hablantes del nivel popular.

Lo que de verdad interesa comentar en este apartado se circunscribe a las consonantes. Veámoslo:

1.º) Seseo generalizado. En efecto, este rasgo se da con carácter genérico en Canarias, tanto geográfica como socioculturalmente. Además, la ausencia del fonema zeta —que en eso consiste el seseo— ha determinado una pronunciación particular de la /s-/, la cual tiene carácter predorsodental (frente a la apicoalveolar del español estándar de la Península). Esta pronunciación de la /s-/ no es la única existente en Canarias, pero sí la mayoritaria.

2.º) Aspiración de la /-s/ en posición implosiva (final de sílaba). Este rasgo, que se inscribe en la relajación consonántica que caracteriza la modalidad insular, es prácticamente general, con excepción de lo que sucede en la isla de El Hierro, donde aún se conserva como tal la /-s/, sobre todo en posición final de palabra y en las generaciones de media y avanzada edad. En la isla de Gran Canaria, cuando el fonema /-s/ va seguido de alguna consonante de la serie /b, d, y, g/, se produce una pérdida de dicho elemento implosivo y una fuerte tensión y ensordecimiento de dichas consonantes sonoras [laggayinah] «las gallinas», [loddadoh] «los dados», etc. Es éste un rasgo muy especial y llamativo, que no goza de buena consi-

deración popular en las restantes islas, a pesar de poseer un carácter sociolectalmente genérico (acaso propiciado por la escasa conciencia que se tiene del mismo) en dicho territorio insular.

3.º) Pronunciación relajada (o aspirada) del fonema jota (j ó g —cuando esta última va seguida de e, i— en la escritura ortográfica). Este rasgo, definido por los fonetistas como un leve soplo faríngeo, es general en Canarias y coincide con lo que sucede en amplias zonas andaluzas y en toda América. Como se sabe, el mismo contrasta con la articulación netamente velar de la jota castellana estándar.

4.º) Presencia del yeísmo. La reducción de la oposición de fonemas ll/y a favor de /y/ se ha cumplido en amplias zonas del Archipiélago, singularmente en los ámbitos urbanos. Sin embargo, aún se encuentran áreas importantes de diferenciación, en particular las marcadas por su conservadurismo, situadas en la provincia occidental (Tenerife, La Palma, La Gomera y El Hierro) y en zonas rurales de Lanzarote y de Fuerteventura. En todo caso, dicha distinción fonemática se observa sobre todo entre los hablantes adultos y mayores.

5.º) Pronunciación sonorizada y adherente de la /ch/. Ocasionalmente esta peculiaridad, presente en todas las islas y en todos los niveles, hace el efecto acústico de una /y/ (muyayo por muchacho) a los oídos de los hablantes peninsulares, en cuyo sistema ambos sonidos están más inequívocamente diferenciados.

Los rasgos hasta aquí considerados se registran en todo el espectro sociocultural de hablantes. Hay, sin embargo, algunas otras particularidades que se reducen a grupos sociológicos más específicos. Así, por ejemplo, la confusión -r/-l implosivas se da sólo en usuarios del nivel popular, a veces a favor de /-r/ [barcón] y a veces a favor de /-l/ [saldina]. La preferencia por uno u otro elemento del par se suele encontrar bien determinada geográficamente. Otro tanto sucede con la pronunciación aspirada de la /-r/ ante /-n/ y /-l/ [cahne], [buhla], [ponehlo], más común, como también ocurre con el rasgo anterior, en la provincia oriental (Gran Canaria, Fuerteventura, Lanzarote) que en la occidental (excepción hecha de la isla de La Gomera). La caída de la /-d-/ intervocálica es también una característica fónica de las zonas rurales canarias, con excepción del norte de Tenerife. Los hablantes urbanos, en cambio, suelen mantener dicho elemento consonántico.

Rasgos gramaticales

Aunque no son pocas las particularidades gramaticales de nuestras hablas que afectan a otras categorías, la mayor parte de las mismas se limita al pronombre y al verbo. Vayamos con ellas.

Sistema pronominal:

1.º) Ausencia de *vosotros* y formas adjuntas. Se produce aquí una sustitución de este pronombre por *ustedes* (con sus formas pronominales y verbales asociadas), que es el único empleado para la segunda persona del plural. De esta manera, *ustedes* es tanto plural de *tú* como de *usted*. El paralelismo con América vuelve a ser aquí evidente.

No obstante, conviene aclarar que el pronombre *vosotros* y sus implicaciones morfológicas y sintácticas (aunque con alguna pervivencia antigua, como el uso de *vos* por *os* o el de alguna forma verbal) constituyen un rasgo tradicional de algunas zonas del Archipiélago. En concreto, en la isla de La Gomera y, más precariamente y entre personas de edad avanzada, en puntos de Tenerife y La Palma, el fenómeno presenta todavía una apreciable vitalidad. Este rasgo minoritario empieza a mostrar signos claros de resquebrajamiento, incluso en zonas como La Gomera, sin duda por el influjo de la norma canaria general y porque el mismo crea, al ser interpretado mecánicamente y erróneamente por muchos como una deslealtad hacia lo «canario», una enojosa asimilación con los hablantes peninsulares.

2.º) Ausencia de leísmo, laísmo y loísmo. Frente a lo que ocurre en la Península y más concretamente en Castilla, en Canarias, como también sucede genéricamente en América, los pronombres personales átonos implicados en estos fenómenos se emplean a la manera etimológica: *lo, los, la, las* como complementos directos y *le, les* como complementos indirectos. No obstante, en las Islas ya se documenta algún caso de leísmo, singularmente cuando el pronombre *le* reproduce el tónico *usted*. Por eso, algunos autores han hablado en este caso de «leísmo de cortesía» («¿ya le atienden?» —a usted—), sin que se pueda saber fácilmente si este rasgo de reciente adopción obedece a la influencia peninsular, a la evolución natural del sistema pronominal, o a ambas causas convergente-

mente. Este léismo de cortesía parece de momento circunscrito a los ámbitos urbanos y a los niveles medios y cultos.

3.º) Otro de los rasgos típicos de nuestro castellano insular, que lo emparenta una vez más con América, tiene que ver con el uso de los pronombres posesivos. Una de las particularidades más llamativas en este sentido estriba en el especial empleo de *su/suyo*, elementos que en Canarias han venido teniendo el valor unívoco de «de usted» («*su* hija me dijo que lo llamara» = «la hija *de usted* me dijo que lo llamara»). Como es sabido, en el español peninsular estas formas de tercera persona poseen una referencia multívoca («de él», «de ella», «de ello», «de ellos», «de ellas», «de usted», «de ustedes»). Por eso las gramáticas hablan aquí de ambigüedad y señalan las construcciones, en cierta forma pleonásticas, que suelen emplearse para conjurarla («su mujer de usted», etc.). Sobra decir que para las restantes referencias de esta persona se utilizan en el Archipiélago las formas analíticas —e inequívocas— correspondientes: *de él*, *de ella*, etc. Estas últimas se usan sobre todo en los contextos más predicativos («Desde aquí hasta el barranco es *de ellos*», «Pedro no ha vuelto a pisar la casa *de ella*», etc.). En frases no predicativas o escasamente predicativas se emplea sencillamente el artículo («iba con *la* hermana cuando lo atracaron», «lo vi ayer con *el* coche», etc.). Como es conocido, estos últimos usos son los que han llevado a hablar a algunos teóricos, por razones más pragmáticas que lingüísticas, de «artículo con valor posesivo».

Analizados algunos fenómenos que afectan al sistema pronominal, veamos ahora algún rasgo isleño del sistema verbal.

1.º) Empleo preferente del pretérito indefinido. Es sabido que en la gramática española se establece una estrecha competencia entre el pasado simple y el pasado compuesto. Esa competencia se ha resuelto en el español peninsular general a favor del pasado compuesto. En Canarias, en cambio, el tiempo verbal triunfante ha sido el pretérito simple o indefinido. Veamos: el pretérito también llamado perfecto no se usa aquí, como en castellano, para expresar la anterioridad inmediata, ya que para tal referencia se emplea en Canarias el pretérito simple, el cual expresa tanto acciones ocurridas en un pasado remoto como las que han tenido lugar en un momento inmediatamente anterior al presente («Aquí en el '36 *movilizaron* a poca gente», «hace un momento que *llegué*»). El pretérito perfecto, en cambio, se utiliza para expresar acciones reiteradas o durativas e imperfectas que, iniciadas en el pasado, se prolongan (o

prolongan sus efectos) hasta el presente («Este año no *ha llovido nada*», «yo *he estado* varias veces en Madrid»). Por esta razón, la entidad estadística del pretérito perfecto es en Canarias escasa, inversamente a lo que sucede en la Península con carácter general (salvado el caso de Galicia y Asturias, donde, con la práctica desaparición del pasado compuesto, el sistema se comporta de otra manera).

Esta singularidad gramatical, amén de ser compartida por bastantes modalidades americanas, es un arcaísmo y procede del español preclásico.

2.º) En el imperativo, además de la no presencia de las formas de segunda persona del plural, es muy común —pero no exclusiva— la sustitución de las formas propias por las del presente de indicativo, en lo que parece ser un caso de *captatio benevolentiae*, muy en la línea isleña de evitar exabruptos lingüísticos («me compras el periódico», «me traen los trabajos en un sobre cerrado»).

Los restantes fenómenos verbales destacables de nuestro archipiélago no suelen afectar a todos los hablantes, sino a los usuarios del nivel popular. Entre ellos sobresalen algunos casos de asociación analógica (como usar *lleguemos* por *llegamos* o *póngamos* por *pongamos*). Tales peculiaridades, catalogadas expeditivamente en muchos manuales como vulgarismos gramaticales, no son, como es sabido, privativas de esta o aquella modalidad hispánica.

Rasgos léxicos

De los aspectos del lenguaje, suele ser el léxico el más definitorio de una región o zona dialectal. Su propia esencia sociocultural hace que sea ésta la vertiente más vinculada a la experiencia, al mundo, por lo que el vocabulario —una sección importante de él— suele ser tan distinto como diferentes sean los aspectos naturales y culturales del espacio geográfico de que se trate. Piénsese que, en nuestro caso, una buena parte de las peculiaridades léxicas dialectales (*bufadero*, *caldera*, *malpaís*, etc.) no son más que adaptaciones o desarrollos (siguiendo los consabidos caminos de la metáfora, la metonimia, la derivación o la composición) del léxico general de la lengua histórica común.

Dicho esto, son también dignos de mención aquellos capítulos del vocabulario canario que se explican por razones sociohistóricas.

Se trata en la mayoría de las ocasiones de préstamos de otras lenguas armónicamente integrados en la estructura semántica de nuestra variedad lingüística. En este sentido, y dejando sentado que el léxico que manejamos aquí coincide en esencia con el empleado en cualquier otra latitud hispanoparlante, las parcelas que desde una óptica contrastiva suelen señalarse son las siguientes:

1.^a) Portuguesismos. El importante asentamiento de colonos portugueses en nuestras islas (que no se interrumpe hasta mediado el siglo XVII), particularmente vinculado a determinados oficios (marineros, maestros azucareros, agricultores, etc.), propició la incorporación al español insular de un nutrido contingente de voces de procedencia lusa (*enchumbar, magua, liña, leito, emborrallarse, maresía, engodar, perlujo*, etc.). Los lusismos léxicos, como también son conocidos, representan dentro de esta clasificación la aportación más importante tanto cuantitativa como cualitativamente. No se olvide que los portuguesismos, en contra de lo que sucede por lo común con los préstamos, figuran en Canarias en todas las categorías gramaticales, incluido el adverbio.

2.^a) Americanismos. Los contactos históricos con América han supuesto, como en otras parcelas de la cultura, una influencia en las dos direcciones. Justamente por eso es a veces difícil saber si determinado hecho lingüístico compartido, por ejemplo, por la América caribeña y Canarias partió de una orilla o de la otra del Atlántico. Con todo, son notables, especialmente en determinadas islas (La Palma es tal vez el caso más claro), los americanismos léxicos de nuestro archipiélago (*papa, guagua, guataca, guanajo, gandola, bamba, machango, sambumbiar*, etc.).

3.^a) Guanchismos. La acción conquistadora y colonizadora, como ocurre por norma en estos casos, eliminó una parte importantísima de los bienes culturales de los pobladores prehispánicos de Canarias. Sin embargo, asociado a determinadas parcelas, particularmente a la ganadería caprina y a la botánica, ha quedado, excepción hecha, claro es, de los nombres propios toponímicos, un puñado estimable de voces de este origen (*baifo, tafor, tajorase, taginaste, tagasaste, tabaiba, tederá, gofio, tagora*, etc.).

Como sucede a menudo, estas palabras se suelen corresponder con entidades inexistentes en el ámbito vital de los conquistadores, sin que haya por tanto posibilidad de correlación lingüística. Su supervivencia se debe, por ello mismo, más a esta circunstancia que a la magnanimidad improbable de quienes resultaron victoriosos.

4.^a) Arcaísmos. El hecho de constituir Canarias un área marginal a la que, por consiguiente, las irradiaciones innovadoras procedentes de las zonas centrales llegan con retraso, ha significado que se haya mantenido en las Islas una serie de voces y acepciones ya desaparecidas o muy languidecientes en la Península. Recordemos que esta misma característica se ha atribuido tópicamente al español de Ultramar, invocando parecidas razones. Sin entrar en los errores de planteamiento que tal hecho comporta (como ha hecho ver el profesor Lope Blanch para América), podemos admitir que, en efecto, muchos vocablos genuinamente castellanos conservan entre nosotros un vigor indiscutible, que contrasta con su agónica presencia peninsular. Es el caso de voces como *bravo* «furioso», *curioso* «cuidadoso, higiénico», *demorarse* «tardar, retrasarse», *liviano* «ligero», *empalabrarse* «inflamarse», *luego* «pronto», *pecudar* «sonsacar arteramente», etc.

Básicamente, son éstos los apartados más notables que configuran nuestro «léxico diferencial». Es verdad que podríamos añadir algunas otras secciones, como las formadas por los andalucismos (*sardinela*, *empoyatarse*, *embelesarse*, *barcina*, etc.) o por los occidentalismos, pero las circunstancias nos obligan a ser sintéticos.

Hasta aquí nuestras consideraciones sobre el español de Canarias. No queremos, sin embargo, concluir sin indicar que muchas de estas particularidades, en especial las gramaticales y las léxicas, están experimentando en los últimos tiempos una considerable regresión. Los modernos medios de comunicación y el abandono de muchas tareas y oficios tradicionales por parte de nuestra gente conspiran para que triunfe una nivelación cada vez más notoria. El primer agente influye sobre todo en la gramática y en el léxico familiar, mientras que el segundo muestra su incidencia en el vocabulario más designativo o etnográfico. En el aspecto fónico, en cambio, las cosas transcurren según sus propios fueros.

Tampoco deseamos rematar estas líneas sin subrayar la absoluta legitimidad del acervo lingüístico canario (hecho con el que debemos ser consecuentes en nuestras actuaciones didácticas, que deben tener siempre como modelo a los hablantes cultos). Esa legitimidad de los usos idiomáticos isleños se deriva tanto de su funcionalidad incuestionable como de su esencial coincidencia, como hemos apuntado reiteradamente, con la norma mayoritaria del español: el español americano. Por si ello no fuera suficiente, aún podría añadirse una última reflexión: más allá de su condición instru-

mental básica, los valores lingüísticos, por modestos que sean, forman parte de la identidad de los pueblos y constituyen un importante factor de integración social. Esto, lejos de ser una actitud doctrinaria, representa la simple constatación de una verdad científica. Por consiguiente, es más que deseable que los canarios nos mostremos leales con nuestras peculiaridades lingüísticas y que las defendamos de la única manera eficaz que se conoce: usándolas.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- ALMEIDA, MANUEL, y CARMEN DÍAZ ALAYÓN, *El español de Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, 1988.
- CATALÁN, DIEGO, «El español en Canarias», en *El español, orígenes de su diversidad*, Madrid, 1989, págs. 145-201.
- CORRALES, CRISTÓBAL; DOLORES CORBELLA y M.^a ANGELES ALVAREZ, *Tesoro lexicográfico del español de Canarias*, Madrid, 1992.
- LORENZO, ANTONIO; MARCIAL MORERA y GONZALO ORTEGA, *Diccionario de canarismos*, La Laguna (Tenerife), 1996.

¿PUEDE HABLARSE DE UNA NORMA LINGÜÍSTICA
CULTA EN CANARIAS?

«Muchos hay que, al cabo de un año de restituidos en su propio país, afectan haberse olvidado del patrio idioma, en el que parece se avergüenzan hablar.»

Clavijo y Fajardo

Antes de adentrarnos medularmente en el tema que desarrollaremos en los próximos minutos, debemos hacer una precisión terminológica previa. En la nomenclatura lingüística, como en la filosófica o en la jurídica, la palabra *norma* tiene al menos dos sentidos distintos. El primero viene a corresponderse con el de *regla*, y apunta a «lo que debe ser», esto es, a cómo se debe hablar y a cómo se debe escribir una lengua dada. El segundo sentido alude más bien a «lo que es» normal, es decir, a la conducta habitual, corriente y efectiva de los usuarios de un sistema lingüístico¹⁵. El primer sentido de la palabra *norma*, por acientífico, no reclamará nuestra atención en el curso de la exposición que nos proponemos realizar. El segundo, en cambio, estará en la base de todas nuestras consideraciones.

Otra aclaración que queremos dejar sentada desde ahora es la de que las distintas normas o variedades de una lengua, y en especial las que se establecen siguiendo un criterio sociocultural, tienen la misma validez y legitimidad, por cuanto todas ellas, como ha pro-

¹⁵ Cfr. LUIS FERNANDO LARA, «Activité normative, anglicismes et mots indigènes dans le Dictionario del español de México», en ÉDITH BÉDARD ET JACQUES MAURIS (eds.), *La norme linguistique*, Québec, 1983, págs. 573 y sigs; Del mismo autor, «La palabra *norma* y sus sentidos», en *El concepto de norma en lingüística*, El Colegio de México, México D. F., 1976, págs. 7 y sigs.

bado incontestablemente la lingüística moderna, sirven por igual al propósito de la comunicación. Quiere decirse que para el estudioso del lenguaje-en-tanto-que-tal poseen el mismo valor la norma culta, la norma popular, la norma rústica y aun la norma vulgar. Por consiguiente, la caracterización como prestigiosa o estigmatizada que se le pueda aplicar a una conducta lingüística determinada siempre será algo formulado más allá de las estrictas fronteras de la lingüística (desde la sociolingüística, desde la didáctica de la lengua, etc.). Para demostrar cuanto decimos, no sólo cabe afirmar que las distintas normas se revelan, al menos en los aspectos cualitativos, aptas y eficaces desde el punto de vista de la comunicación, sino que a veces las tenidas, desde criterios siempre extralingüísticos, por incultas o rústicas responden comparativamente mejor al objetivo de la intercomprensión. Veamos algunos ejemplos en los que esto se puede verificar: en la norma rústica de Canarias (aunque no en todas las islas), y también en la de otras latitudes hispánicas, se emplean las formas **lleguemos* por las cultas o simplemente urbanas *llegamos*¹⁶ («cuando ellos entraron, nosotros **saquemos* las cosas»). Es claro que, dada la coincidencia de las formas *llegamos* del indefinido con la primera persona del plural del presente de indicativo, dichas formas son en potencia ambiguas en el castellano normativo, lo que queda conjurado de todo punto en la norma rústica aludida. Algo parecido sucede en la norma popular de México, donde las formas estándar *salimos* del presente de indicativo de la tercera conjugación resultan reemplazadas por las formas **salemos* («dentro de un momento **salemos* para Guadalajara») ¹⁷. Decir «lah doh en punto» resulta inequívoco, mientras que pronunciar «las dos en punto» [las-dosenpunto] es sin duda anfibológico en las zonas seseantes. Utilizar una construcción como «eso se *los* dije... (a ellos, a ustedes)» rebaja la incertidumbre con respecto a «eso se *lo* dije... (a ellos, a ustedes)». «Aquí *habemos* muchas personas que...» es más claro que «aquí *hay* muchas personas que...». Etcétera. Etcétera ¹⁸.

¹⁶ Véase nuestro artículo «Las formas **cantemos* y **cántemos* en Canarias: ¿algo más que un simple vulgarismo analógico?», *RFULL*, 6-7, 1987-88, págs. 347-356.

¹⁷ Cfr. RAÚL ÁVILA, «La langue espagnole et son enseignement: oppresseurs et opprimés», en JACQUES MAURIS (ed.), *La crise des langues*, Québec, 1985, pág. 338.

¹⁸ Más ejemplos de esta clase pueden encontrarse en A. ROSENBLAT, «El criterio de corrección lingüística; unidad o pluralidad de normas en el español de España y América», *ICC*, Bogotá, 1967, pág. 11. Este mismo trabajo puede consultarse en *Sentido mágico de las palabras*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1977.

Es evidente que también podrían aducirse casos que indican lo contrario. Sin embargo, dejemos así las cosas, puesto que lo que pretendíamos demostrar ha quedado bien patente ¹⁹.

Esta especie de relativismo lingüístico ²⁰ que venimos examinando no tiene que ver, como bien señala el renombrado sociopedagogo británico Basil Bernstein, con el ser biológico del hombre, sino con el ser social: «la forma del discurso es considerada como una consecuencia de la forma de la relación social, o, para enunciarlo de manera más general, como una cualidad de la estructura social» ²¹.

Demos ahora un paso más y situémonos ya sin ambages en el plano de la sociolingüística o, lo que es lo mismo, en el plano de las valoraciones sobre el lenguaje, en el que, por tanto, adquieren pleno significado adjetivos como prestigioso, neutro, estigmatizado, etc. Pues bien, en sociolingüística es casi un axioma que el modo de expresarse de los hablantes cultos goza de mayor crédito que el de los hablantes de las capas populares de la sociedad. Las razones son obvias: de ordinario, con justificación o sin ella, se identifica a los cultos con la clase dominante y dirigente, con los que tienen los instrumentos para acceder al saber, con los que poseen más medios materiales, etc. Las cosas son así, aunque quizá no deberían serlo, y todo análisis sociolingüístico que se precie debe atenerse a esta realidad. Y es precisamente esta realidad la que determina que los hablantes del nivel popular tengan, por lo común, una *conciencia lingüística* menospreciativa hacia su propia forma de expresión. Esta conciencia, hija del «símbolo de *status*» ²² que representa toda forma marcada de lenguaje, es la que hace que, de

¹⁹ Señalemos, no obstante, alguno: el uso popular de *los* por *nos*, por ejemplo, convierte en potencialmente ambigua una frase como «los pusimos en la puerta».

²⁰ No nos referimos aquí, por supuesto, al relativismo lingüístico tal y como se entiende a partir, sobre todo, de las investigaciones de Whorf sobre la lengua hopi (*vid.*, por ejemplo, FERRUCIO ROSSI-LANDI, *Ideologías de la relatividad lingüística*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1974).

²¹ *Langage et classes sociales*, Les éditions de Minuit, Paris, 1975, pág. 228. Traducimos directamente del francés.

²² Para lo relativo a este concepto en relación con los comportamientos verbales, consúltese RAFAEL LL. NINYOLES, *Idioma y poder social*, Ed. Tecnos, Madrid, 1980, págs. 117 y sigs.

Para una visión más amplia de esta noción, véase CL. LÉVI-STRAUSS, *Mythologies*, III, *apud* E. GENOUVRIER, «Quelle langue parler à l'école? Propos sur la norme du français», *Langue Française*, 13 (1972), pág. 43, nota 32.

modo especial en las situaciones muy formales y, desde luego, con desigual fortuna²³, muchos de estos usuarios traten de imitar la manera de hablar que consideran más prestigiosa, «más fina», y ello con tanta mayor determinación según se progresa desde el aspecto fónico (el menos controlable por el usuario)²⁴ hacia el aspecto léxico, pasando por el gramatical. Por vía de ejemplo: si un hablante de éstos, aunque sólo sea intuitivamente, valora como más correcto pronunciar [karne] que decir [kahne], tratará de plegarse en los contextos formales a la primera posibilidad por prestigiosa y renegará de la segunda por estigmatizada. Así, pues, la norma culta se erige en modelo lingüístico.

Es bueno, por tanto, que nos vayamos preguntando si en Canarias existe o no una norma lingüística culta. La elemental constatación de que, muchas o pocas, en nuestra región hay personas instruidas nos movería a concluir que sí existe una norma lingüística culta en el Archipiélago. En consecuencia, tendríamos que convenir también en que existe un modelo de referencia prestigioso digno de imitación. Ahora bien, aun cuando la lógica nos dice que esto es lo que debería suceder, las cosas parecen ser muy distintas. Veamos: la circunstancia de ser la insular una «modalidad lingüística sin Estado» ha supuesto que no se haya podido plantear la necesidad de definir y de adoptar un cierto modo de expresión peculiar, como una de las vías para afirmar la identidad «nacional». Piénsese que esto sí ha ocurrido, en cambio, en los países hispanoamericanos —con los que tantos rasgos, incluidos los lingüísticos, comparten nuestras islas—, aun en los que con injusto menosprecio llamamos «repúblicas bananeras». Esta es la razón por la que los propios hablantes cultos —ya no digamos los que no lo son— acusan en Canarias lo que los sociolingüistas llaman *inseguridad lingüística*²⁵.

²³ Detengámonos un momento en la siguiente observación de Rosenblat: «El campesino más rústico, al responder a la pregunta de un extraño, se empuja sobre sus formas habituales para ponerse a tono con el interlocutor, y trata —por lo común desafortunadamente— de emplear la expresión que considera superior» (*op. cit.*, pág. 6).

²⁴ Considérense las siguientes palabras, significativas en este sentido, de J. B. MARCELLESI y B. GARDIN: «Se comprueba a menudo que personas que cometen ciertas faltas de pronunciación se imaginan que no las cometen hasta que se les llama la atención sobre ese punto» (*vid. Introducción a la sociolingüística*, Gredos, Madrid, 1978, pág. 352).

²⁵ Ver, por ejemplo, W. LABOV, *Modelos sociolingüísticos*, Ed. Cátedra, Madrid, 1983, págs. 178 y 180. Como es sabido, la inseguridad lingüística se mani-

Las instancias que actúan como soporte de la difusión, afianzamiento y legitimación de la norma culta —en especial, la escuela, los *mass media* y el mundo científico y literario— han servido en nuestro ámbito a un modelo lingüístico ajeno, extraño, irradiado desde fuera del Archipiélago y *notablemente divergente de la realidad dialectal de nuestra región* ²⁶. Así, mientras que, por ejemplo, un hablante cubano no titubeará de ordinario al llamar *guagua* a la *guagua* o *papas* a las *papas* en una situación cargada de formalidad, el canario medio dudará entre *guagua* y *autobús* o entre *papas* y *patatas*, y es muy probable que termine utilizando los vocablos *autobús* y *patatas* ²⁷. Pero el poseer una norma culta autónoma y auto-suficiente es algo más trascendental de lo que pueda parecer a primera vista. Advirtámoslo, con fines puramente ilustrativos, en el comportamiento lingüístico que se registra en las repúblicas hispanoamericanas. Por ejemplo, una consecuencia del carácter independiente de una norma es su soberanía para decretar qué elementos deben tener vigencia y cuáles deben convertirse en obsoletos. En realidad, el viejo y debatido problema del supuesto arcaísmo del español americano, esclarecido por el profesor Lope Blanch en un artículo ya clásico ²⁸, no revela más que el eurocentrismo de quienes no se han hecho cargo de que existen, consumada la de carácter político, otras soberanías subsecuentes. De este modo, los términos *pararse* («ponerse de pie»), *recibirse* («graduarse»), *espejuelos*, *franzada*, *pollera*, etc., rezuman vigor en América porque la soberanía lingüística que los informa así lo ha determinado.

La autonomía de una norma también se manifiesta en la libertad

fiesta, sobre todo, en la cantidad de soluciones que recibe un hecho de lenguaje. Cuantas más sean las realizaciones idiolectales de un fenómeno dado, mayor será la inseguridad lingüística del sujeto hablante en cuestión.

²⁶ Ya Diego Catalán se percató del «conflicto planteado por la existencia de una norma lingüística regional divergente de la que define al español normativo» (vid. «El español en Canarias», en *El español. Orígenes de su diversidad*, Paraninfo, Madrid, 1989, pág. 145).

²⁷ Como ha señalado el profesor Trujillo en frase feliz, «en estos apóstatas de la papa está, aunque parezca mentira, la clave sociológica del asunto» (vid. «Algunas características de las hablas canarias», *Estudios colombinos*, 2, Universidad de La Laguna, 1981, pág. 16).

²⁸ Titulado justamente así: «El supuesto arcaísmo del español americano», en *Estudios sobre el español de México*, UNAM, México D. F., 1983, págs. 33-53.

Véase, asimismo, ISAÍAS LERNER, *Arcaísmos léxicos del español de América*, Ínsula, Madrid, 1974.

para instituir neologismos, bien a partir de los recursos productivos del idioma —derivación y composición—, bien naturalizando calcos o préstamos. Ésa es la razón por la que elementos como *alto-parlante* (por *altavoz*), *radial* (por *radiofónico*), *provisorio* (por *provisional*), *policial* (por *policíaco*), *transnacional* (por *multinacional*), *caricatural* (por *caricaturesco*), *overol* (por *sobretudo*, *mono*), *concientizar* (por *concienciar*)²⁹, etc., se encuentran institucionalizados en la norma de algunas o de la totalidad de las naciones hispanas de América, pese a su obvia discrepancia con el español europeo³⁰. Por último, otra de las características que evidencian la autonomía de una norma es la prerrogativa de otorgar patente de culto o de neutro a cualquier comportamiento lingüístico, más allá de que el mismo pueda ser reputado de vulgar o incorrecto en otras latitudes. Así, nadie consideraría en los países de Ultramar un rasgo estigmatizado decir [tiatro], [peliar]³¹ o «pienso de que...», usos tenidos en España por vulgarismos netos o nefandos solecismos³².

Referido lo anterior, casi resulta ocioso manifestar que ninguna de estas facultades asiste a la subyugada norma de nuestro archipiélago. La supeditación al castellano peninsular alcanza tal grado que, por paradójico que pueda resultar, no sólo no se legitiman como

²⁹ Para más ejemplos, véase JORGE LUIS BORGES y JOSÉ E. CLEMENTE, *El lenguaje de Buenos Aires*, Emecé, Buenos Aires, 1963, pág. 73. En este sentido, cualquier diccionario de americanismos puede proveernos de cuantos casos queramos.

³⁰ Todo ello —pensamos con A. Rosenblat— no pone en peligro la unidad del idioma, pese a los consabidos pronósticos apocalípticos de algunos ilustres filólogos (vid. A. ROSENBLAT, *El castellano de España y el castellano de América*, Ed. Taurus, Madrid, 1970, pág. 57 y *passim*).

³¹ «Pronunciación popular [...] que en casi toda América llega a invadir, de modo desigual, hasta las clases cultas» (A. Rosenblat así lo señala en la nota 2, pág. 123, t. I, del libro de A. ESPINOSA, *Estudios sobre el español de Nuevo Méjico*).

³² Algunas tendencias esperables parecen asimismo neutralizadas por el carácter no autónomo de la norma canaria: en muchos países hispanoamericanos, la forma analítica del posesivo *de nosotros* se ha impuesto a *nuestro*, seguramente por el influjo analógico de *de él*, *de ustedes*, etc. En Canarias esto no se ha podido consolidar, lo que significa que nuestra norma encuentra dificultades para redondearse, para «hacerse» de acuerdo con lo propio del español atlántico o meridional. A propósito de las mencionadas formas del posesivo, pueden consultarse las siguientes referencias: Ch. E. KANY, *Sintaxis hispanoamericana*, Gredos, Madrid, 1976, pág. 68; GERMÁN DE GRANDA, «La evolución del sistema de posesivos en el español atlántico», en *Estudios lingüísticos hispánicos, afrobispánicos y criollos*, Gredos, Madrid, 1978, págs. 86 y sigs.; RAMÓN CARNICER, *Tradicón y evolución en el lenguaje actual*, Ed. Prensa Española, Madrid, 1977, págs. 198-199.

cultos o como neutros rasgos que no sanciona como tales la norma estándar de la Península —tal y como acabamos de ver para el caso del español de América—, sino que, más papistas que el Papa, los canarios llegamos incluso a la hipercorrección (en el sentido sociolingüístico de la palabra)³³. Ese es el motivo por el que en el estilo elevado se rechazan en Canarias —también en América— formas como [cantao]³⁴ por [cantado], [por ai] en lugar de [por aí]³⁵, etc., escasa o nulamente estigmatizadas en el español culto peninsular.

Queda claro, entonces, que la circunstancia de ser la variedad lingüística insular, con todas sus singularidades, una «modalidad sin Estado» se erige en la causa matriz de la no existencia de una norma culta independiente y, por ende, apta para ser considerada prestigiosa.

³³ Cfr. W. LABOV, *op. cit.*, págs. 167 y sigs; del mismo autor, «The Study of Language in its Social Context», en J. B. PRIDE y JANET HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, págs. 191-195. Como se sabe, Labov atribuye esta hipercorrección a la clase media baja. Aquí, por la dependencia de la norma canaria de la estándar peninsular, el punto de referencia sería esta última modalidad y no la conducta de los hablantes cultos, como sucede en los casos normales estudiados por este tratadista.

³⁴ Véanse, sobre esta pronunciación, los siguientes trabajos: A. ESPINOSA, *Estudios sobre el español de Nuevo Méjico*, I, Buenos Aires, 1946, pág. 111, nota 1 (la nota corresponde a A. Rosenblat); MANUEL ALVAR, *Niveles socio-culturales en el habla de Las Palmas de Gran Canaria*, Eds. del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1972, págs. 86 y sigs.; LYNN WILLIAMS, *Aspectos sociolingüísticos del habla de la ciudad de Valladolid*, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid, 1987, págs. 65-79; C. DÍAZ CASTAÑÓN, «Sobre la terminación *-ado* en el español de hoy», *REL* (1975), V, I, págs. 111-120; etc.

³⁵ Esta solución diptongada puede encontrarse comentada en A. Rosenblat, *Notas de morfología dialectal*, en A. Espinosa, *op. cit.*, II, págs. 169-170.

Otro caso, algo distinto, digno de consideración es el de formas como [Alántico] o [At-lántico] por [A-tlántico]. Acúdase a la explicación —no válida, desde luego, para el habla insular canaria— que proporciona E. ALARCOS en «Condicionamientos gráficos en la fonética del español» (*II Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas de Gran Canaria, 1984, pág. 42) sobre las formas *Atlántico*, *atleta*, *atlas*, *atlético*, *Hitler*, etc. Asimismo, puede considerarse la observación reprobatoria que hace BORGES (*vid.* «Las alarmas del doctor Américo Castro», en *El Lenguaje de Buenos Aires*, *op. cit.*, pág. 38) sobre tales pronunciaciones. Es sabido que en América la realización [A-tlántico] se ha puesto en relación con la fuerte presencia del grupo consonántico prenuclear /tɫ-/ en algunas lenguas indígenas (véase, por ejemplo, J. M.^o LOPE BLANCH, «La influencia del sustrato en la fonética del español de México», en *Estudios sobre el español de México*, págs. 101-102), lo que nos parece una explicación un tanto aventurada. El grupo /dɫ-/ tampoco resulta extraño en algunas lenguas, como es el caso del yiddish (*vid.* U. WEINREICH, *Lenguas en contacto*, Caracas, 1974, pág. 69).

Pero siendo este hecho el principal motivo que ha impedido el surgimiento de semejante modelo lingüístico en Canarias, no podemos, sin embargo, ignorar otras razones concomitantes. Por ejemplo, el carácter fragmentado de nuestro territorio: el hecho de que, en el curso de su joven historia, las Islas hayan vivido como norma general de espaldas las unas con respecto a las otras, unido a la propia evidencia de ser varias islas, ha significado que los caracteres lingüísticos respectivos hayan sido y sean, en contra incluso de lo aparente, bastante disímiles. Qué duda cabe de que, si, en lugar de estar constituido por siete u ocho islas, el espacio insular lo formara una sola isla, el polimorfismo reinante no sería tan acusado y la posibilidad de forjar una norma prestigiosa y, sobre todo, uniforme ³⁶ aumentaría de manera considerable. Esto último no es obstáculo para reconocer que las distintas normas cultas operantes en el territorio dominado por una lengua histórica presentan siempre entre sí una mayor homogeneidad que la existente entre las normas populares.

Puede decirse también que la estrecha cercanía en que se encuentra la pronunciación peninsular estándar con relación a la escritura del castellano, junto al hecho de que nuestro idioma haya tenido su cuna en Castilla, ha influido algo en la no materialización de un modelo lingüístico de prestigio en el Archipiélago. Ambas circunstancias tienen también su peso específico para el español ultramarino ³⁷, especialmente entre aquellos usuarios en los cuales lo que podríamos llamar la «retórica de la Madre Patria» hace alguna mella. A pesar de ello, las actitudes que denotan este desapego o *deslealtad* hacia lo propio serán siempre aisladas en América, o sólo

³⁶ Una cierta heterogeneidad o «variación» es, de todas formas, inevitable aun en la norma culta, como ha demostrado el variacionismo americano de inspiración laboviana. Sin embargo, hay a veces la tentación de proclamar la inexistencia de norma cuando el polimorfismo supera cierto grado (*vid.*, en este último sentido, MANUEL ALVAR, *op. cit.*, págs. 163 y sigs.). Para las implicaciones del concepto de polimorfismo lingüístico, véase J. M.^a LOPE BLANCH, «En torno al polimorfismo», en *Investigaciones sobre dialectología mexicana*, UNAM, México D. F., 1979, págs. 7-16. Del mismo autor, «Polimorfismo canario y polimorfismo americano», *I Simposio Internacional de Lengua Española*, Las Palmas de Gran Canaria, 1981, págs. 275-287.

³⁷ Para el análogo caso americano, R. LAPESA anota lo siguiente: «En general, la separación entre la lengua escrita y el habla es en América más honda que en España» (*vid. Historia de la lengua española*, Escelicer, Madrid, 1962, pág. 363).

se producirán cuando el hablante en cuestión se encuentre, sobre todo en calidad de residente, en la Península.

Por último, otra causa que puede apuntarse es la desproporción existente entre el número de hablantes canarios cultos y los que no lo son, cuestión en la que incidiremos con detalle más adelante.

El estado de cosas que llevamos descrito es el que plantea la controversia de si existe o no una norma lingüística culta en Canarias³⁸. A nuestro entender, esta discusión está viciada de un cierto bizantinismo en origen: quienes afirman que no existe tal norma lo hacen pensando que, en realidad, lo que no hay es una norma culta prestigiosa. Los que aseveran lo contrario argumentan, ciñéndose estrictamente a la acepción descriptiva del tecnicismo, que tal norma existe desde el momento en que hay hablantes cultos, en cuyo caso la misma estará configurada por la conducta lingüística característica de tales usuarios. En nuestra opinión, lo que sucede es lo siguiente: la inseguridad que acusan los hablantes cultos insulares, producto de los factores ya reseñados, alcanza tal grado que incapacita su *modus loquendi* para erigirse en un modelo *exclusivo y suficiente* de prestigio, con todo lo que ello tiene de negativo. Esto, por supuesto, no quiere decir que la manera de hablar de las personas cultas canarias no goce del menor reconocimiento por parte de las que no lo son: lo considerado culto es siempre más apreciado que lo tenido por popular o vulgar, lo urbano se estima más que lo rural³⁹, etc., y Canarias no es en verdad una excepción en este sentido. Las cosas, además, son así porque la consideración, confesada o no, en que tienen los hablantes del nivel popular a los que integran el segmento culto no repara sólo en la menor *inseguridad lingüística* de éstos, entendido el concepto en su acepción técnica, sino que se valoran también aspectos como la fluidez verbal —lo que se ha llamado *velocidad de elocución*⁴⁰—, su mayor propiedad léxica, la capacidad para emplear períodos discursivos largos y bien articu-

³⁸ Cfr., por ejemplo, R. TRUJILLO, «Algunas características de las hablas canarias», *Estudios colombinos*, 2, Universidad de La Laguna, 1981, págs. 17 y sigs.; también, Manuel ALMEIDA, «El español de Canarias», *La Esquina*, núm. 0, mayo, 1989, págs. 24 y sigs., etc.

³⁹ ANTONIO LORENZO subraya el carácter «ejemplar» que posee el estilo urbano de hablar para los usuarios de las zonas rurales de nuestro archipiélago (*vid. Sobre el español hablado en Canarias*, Eds. JADL, La Orotava, Tenerife, 1988, pág. 15).

⁴⁰ *Vid.* B. BERNSTEIN, *op. cit.*, pág. 114.

lados, su facilidad para acomodarse convenientemente a las distintas situaciones comunicativas, etc.

Hemos llegado así a otro de los puntos que nos interesa tocar en esta exposición. Todos estaremos de acuerdo en que, en el ámbito de nuestras islas, se escuchan con insistencia afirmaciones más o menos impresionistas como «los canarios nos expresamos mal», «no tenemos facilidad de palabra», «somos parcos en exceso», etc. En otros casos, el asunto se tiñe de intención ideológica, y se moteja a ciertos hablantes foráneos de «tener mucha labia, mucha verbosidad» o de cosas por el estilo. ¿Dónde residen los verdaderos motivos de estas autoimputaciones colectivas y de estas tópicas acusaciones? En primer lugar, parece claro que el punto de comparación implícito o explícito cuando se manifiestan tales impresiones es el modo de hablar de los peninsulares o, para ser exactos, la manera de expresarse de los hablantes peninsulares originarios de alguna de las regiones situadas al norte de Despeñaperros. Digamos, además, que es muy difícil objetivar lo que sea eso de «hablar bien». Sin embargo, y con la sola finalidad de ser operativos, podemos convenir (dejando aquí al margen las cuestiones de tipo ortológico o de tipo personal -como la edad, la profesión, la locuacidad o la memoria-) en que una persona habla bien cuando utiliza las palabras con propiedad, cuando tiene una aceptable fluidez verbal, cuando se adapta a la situación comunicativa (al momento, al interlocutor y al tema de conversación) y, por tanto, lo que no es prueba sino de buen gusto, emplea un estilo coloquial cuando la ocasión lo demanda y uno elevado cuando lo dictan las circunstancias. Se hablará bien asimismo si lo que se dice tiene un cierta solidez lógica y argumental. Es probable que todo esto, amalgamado, constituya el «hablar bonito», como dirían por América. Pues bien, si las cosas son así, ¿dónde está la razón de la muchas veces autoproclamada escasa competencia lingüística de los canarios?, permítasenos de momento esta generalización. Nos parece que el planteamiento más plausible y explicativo que cabe hacer de la cuestión puede ser el siguiente: el ya citado sociopedagogo británico B. Bernstein postuló hace algún tiempo las nociones de *código restringido* y *código elaborado*⁴¹. Según este estudioso, el primero de estos códigos viene a corresponderse *grosso modo* con la competencia lingüística de los ha-

⁴¹ *Ibidem, passim.*

blantes de las clases menos acomodadas, en tanto que el segundo, el elaborado, se igualaría a la competencia propia de los usuarios pertenecientes a los estratos sociales medio y alto. Bernstein, cuyas preocupaciones se han centrado sobre todo en el mundo de la educación y, en particular, en el fracaso escolar, le asigna toda una larga serie de características estructurales contrapuestas a cada uno de los dos códigos. Para nuestro propósito, basta reparar en alguna de ellas. Por ejemplo, anota Bernstein, el código restringido suele ser mucho más implícito que el código elaborado. Esto es, «las significaciones, para ser comprendidas, no tienen necesidad de ser completamente explícitas; un ligero cambio de tono o de acento, un gesto discreto pueden vehicular un conjunto complejo de significaciones»⁴². Esta conducta alcanza su grado máximo en las parejas que conviven desde hace mucho tiempo: «la comunicación se desarrolla sobre un fondo de identificaciones tan estrechamente compartidas y de empatía afectiva tan profunda que los locutores no sienten la necesidad de desarrollar las significaciones que enuncian y de dar a su discurso una gran coherencia lógica»⁴³. Este alto grado de información implícita y por lo general muy contextualizada⁴⁴ está, como es natural, vinculado a la gran previsibilidad de lo que se dice, por lo que los temas propios del código restringido serán de ordinario elementales, cotidianos, asuntos en los que la necesidad de referir las causas y las explicaciones de las cosas apenas si se plantea. El código elaborado, por su parte, descansa en las particularidades opuestas: mayor complejidad, elaboración y objetividad del discurso, uso poco abundante de expedientes desviados o extraverbales (como los gestos), menor previsibilidad y rigidez en la forma de expresión, más afirmación del *yo*, etc., todo lo cual se traduce en la disposición de más y mejores recursos lingüísticos y, en definitiva, en una mayor pericia y soltura en la actuación comunicativa.

Dicho esto, retomemos nuestro hilo conductor. Ya indicamos líneas arriba que en Canarias existe una gran desproporción numé-

⁴² *Ibidem*, pág. 197.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ Para lo relativo a este concepto, véase el luminoso artículo de J. PETER DENNY, «El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita», en DAVID. R. OLSON y NANCY TORRANCE (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa Ed., Barcelona, 1995, págs. 95-126.

rica entre hablantes cultos y hablantes no cultos, a favor por desgracia de los segundos. En consecuencia, y aceptando el reduccionismo algo caricaturesco que este modo de plantear el asunto comporta, podemos afirmar que lo predominante en el ámbito insular es el código restringido. Para convencernos de ello, no tenemos más que reparar en los índices de analfabetismo absoluto (sin contar, por tanto, el funcional) que nos han venido lacerando hasta el mismo día de hoy ⁴⁵. Cabe decir, así pues, que es el código restringido, con su carga de negatividad, el que se ha enseñoreado del panorama sociolingüístico del Archipiélago. Aquí podríamos indicar que la correlación de fuerzas se comporta de una manera rigurosamente democrática: la pauta en nuestra región desde el punto de vista de los códigos de Bernstein la marcará todo aquello que caracteriza, sobre todo cuantitativamente pero también en el plano cualitativo, el código restringido. Tan es así, que los en cierto modo pocos hablantes que dominan el código elaborado acaban siendo víctimas de algunos de los rasgos —nunca de todos, como sucede con los implicados en la vertiente descifradora del idioma ⁴⁶— que posee el código restringido. Pero seamos un poco más concretos: un locutor, en la medida en que disponga únicamente del código restringido, estará incapacitado no poco para actuar con solvencia en situaciones formales, en especial en aquellas que demanden una gran explicitud. Pues bien, esta incapacidad, por más que nos duela reconocerlo, es bastante general en nuestra comunidad. Por ello, y ante lo predominante del código restringido, los hablantes cultos se ven obligados de continuo a hacer dejación de los recursos propios del código elaborado y a adherirse, por tanto, a la conducta propia de quienes sólo conocen el código restringido. Y ello por dos causas: la primera, de orden práctico, tiene que ver con el propósito puro y simple de que se establezca la comunicación. En efecto, en bastantes casos la entendibilidad sería imposible —u obligaría fre-

⁴⁵ Una estadística histórica y una explicación del analfabetismo en nuestra región pueden encontrarse en MANUEL ALEMÁN, *Psicología del hombre canario*, Centro de la Cultura Popular Canaria, 1980, págs. 185 y sigs; asimismo, en las págs. 92 y sigs. Igualmente, hay datos de interés en este sentido en MARCELO ÁLVAREZ, *Estructura social de Canarias I y II*, CIES, Caja Insular de Ahorros de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, marzo (1980).

⁴⁶ Ténganse en cuenta las interesantes observaciones de Wundt en este sentido (apud JULIO CASARES, *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1941, pág. 81).

cuenta y enojosamente a recifrar los mensajes— si se produjera la contraposición entre un código elaborado, con lo que ello supone en cuanto al dominio de expedientes léxicos, sintácticos, etc., y un código restringido. La segunda causa es de índole psicosocial: todo comportamiento lingüístico que denote adhesión al código elaborado, si no se produce en una situación con una gran carga de formalidad que la justifique, inducirá de inmediato en el hablante menos cualificado la impresión de pedantería o, cuando menos, de cierto exhibicionismo verbal. El imperativo de tener que ceder a la presión de la mayoría es lo que hace que los hablantes cultos canarios —¡qué decir de los no cultos!— acusen en las ocasiones formales (una entrevista, una intervención en un acto público, etc.) una desmaña y una falta de pericia desconcertantes para un observador neutral. Y es que aquí interviene la elemental pero determinante «ley del ejercicio funcional»⁴⁷, formulada ya por la psicología clásica de principios de siglo, y que puede enunciarse diciendo que una actividad más o menos mecánica se realizará con tanta mayor competencia cuanto más se practique. Dicho con más justeza: «Toda función se perfecciona y consolida por el ejercicio y decae o desaparece por el desuso»⁴⁸. Así, pues, si se admite, como resulta evidente por lo demás, que el lenguaje comporta cierta actividad mecánico-mnemónica, es claro que, por más recursos que tengamos interiorizados, tales destrezas no las podremos «recuperar», actualizar, con éxito en una situación dada si ello no lo ejercitamos de una manera frecuente. Como hacerlo de modo habitual está en general cantraindicado en Canarias por motivos prácticos y/o psicosociales, el resultado no puede ser otro que la impericia y hasta la inhibición verbal que se advierten en contextos formales⁴⁹. En estos casos, los locutores adoptarán distintas actitudes posibles: por ejemplo, la de «hablar como salga». Es ésta la conducta de los más arrojados. Se registra también la postura de los que, víctimas, entre otros males, de lo que en psicología cognoscitiva se ha llamado el fenómeno de «(tenerlo en la) punta de la lengua»⁵⁰, hablan con un

⁴⁷ *Ibidem*, pág. 80.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Vid. T. BROWN y D. MCNEILL, «The 'Tip of the Tongue' Phenomenon», *J. of Verb Learn and Behav.*, 5, 1966, págs. 325-336. Véase asimismo MANUEL DE VEGA, *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza/Psicología, Madrid, 1984, pág. 91.

discurso entrecortado, plagado de anacolutos y de frases inconclusas. Finalmente, está la actitud de los que optan por una sobriedad y un laconismo tan extremos, que sólo contadas veces superan lo monosilábico. La prueba de que tal comportamiento tiene que ver con la falta de ejercicio funcional de los recursos propios del código elaborado —y no con impensables condicionantes de genética colectiva— nos la brinda la escritura, esa «haragana artillería hacia lo invisible», como la llamó Borges. En efecto, las diferencias entre la norma sociolingüística estándar peninsular y la canaria decrecen hasta desaparecer cuando lo que tenemos en cuenta es la lengua escrita. En primer lugar, la mayor reflexividad y elaboración de lo escrito, que contrastan con la repentización e inmediatez inherentes al lenguaje hablado, rebajan notablemente el componente mecánico de la actividad lingüística, lo cual hace que sea de menor aplicación en el terreno gráfico la susodicha «ley del ejercicio funcional». Además, la circunstancia de que el lenguaje escrito constituya, en términos de A. Martinet ⁵¹, una comunicación esencialmente diferida, hace que el escribiente canario, como cualquier otro, no tenga que plegarse —incluso en el supuesto de las «ventanas de papel», como llamaba Góngora a las cartas familiares— a las exigencias prácticas y, sobre todo, psicosociales que impone la actividad lingüística oral y a las que nos referíamos páginas atrás.

En conclusión, el panorama sociolingüístico de las Islas está caracterizado por la inexistencia de una norma lingüística culta prestigiosa, consecuencia de la falta de las instancias legitimadoras y sancionadoras correspondientes. Tal cosa supone que los hablantes canarios en general, incluyendo a los cultos, acusen de manera especial en las situaciones formales una inseguridad lingüística considerable, esto es, un frecuente titubeo que, en cierto modo como en las situaciones de *diglosia* ⁵² propias de las lenguas en contacto,

⁵¹ Cfr. *Elementos de lingüística general*, Gredos, Madrid, 1972, págs. 197-201; del mismo autor, «El habla y lo escrito» y «Lengua hablada y lengua escrita», en JEANNE MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Gredos, Madrid, 1975, págs. 60-91. Puede consultarse también F. LÁZARO CARRETER, «El mensaje literario», en *Estudios de lingüística*, Ed. Crítica, Barcelona, 1981, págs. 149-171.

⁵² Vid., entre otros, los siguientes trabajos: A. M.^a BADÍA MARGARIT, «Lenguas en contacto: bilingüismo, diglosia, lenguas en convivencia», en R. LAPESA (ed.), *Comunicación y lenguaje*, Ed. Karpos, Madrid, 1977, págs. 124 y sigs.; F. VALLVERDÚ, *Ensayos sobre bilingüismo*, Ed. Ariel, Barcelona, 1972, págs. 7-62; RAFAEL LL. NINYOLES, *op. cit.*, págs. 101-153, etc.

hace fluctuar a los usuarios entre sus formas genuinas y las formas características del español peninsular estándar, estas últimas insistentemente aireadas por los medios de comunicación modernos. (Todo esto es independiente de que se adopten de manera efectiva los rasgos típicos de tal modalidad foránea, apostasía o *deslealtad* ⁵³ siempre severamente reprobada desde el punto de vista comunitario. Por eso, la permeabilidad —acaso sería mejor, como en las situaciones de bilingüismo, hablar de interferencia—, cuando se manifiesta, lo hace de manera atenuada y afecta, lo que sugeriría una suerte de doble moral, sólo a los elementos que *también* se registran en el castellano insular, en general para modificar e incrementar sus valores: al pronombre *le* ⁵⁴, al posesivo *su* ⁵⁵, a las formas *he cantado*, etc., pero no de ordinario al pronombre *vosotros* ⁵⁶, a la distinción *ese/zeta* o a los vocablos *majo* «agradable, simpático» o *pillar* ⁵⁷).

En segundo lugar, y volviendo a nuestras palabras de resumen, podemos hablar de otro tipo de inseguridad lingüística, cuyo agente determinante es el predominio en Canarias del código res-

⁵³ Sobre los conceptos de *lealtad* y *deslealtad*, consúltense las siguientes obras: URIEL WEINREICH, *op. cit.*, págs. 209 y sigs.; GREGORIO SALVADOR, «Sobre la deslealtad lingüística», en *Lengua española y lenguas de España*, Ed. Ariel, Barcelona, 1987, págs. 35-44 (también en *LEA*, V, 1983, págs. 173-178); RAFAEL LL. NINYOLES, *Estructura social y política lingüística*, Fernando Torres Ed., Valencia, 1975, págs. 83 y sigs.; PEDRO CARBONERO, «Norma estándar y actitud sociolingüística», en *Sociolingüística andaluza I*, Universidad de Sevilla, 1982, pág. 139, etc.

⁵⁴ ANTONIO LORENZO (*op. cit.*, págs. 42-50) documenta bastantes casos de *le* (sobre todo del *le* de «cortesía») como complemento directo.

⁵⁵ Consúltense nuestro artículo «Precisiones sobre el uso de los posesivos en el español de Canarias», *RFULL*, 5 (1986), págs. 63-71.

⁵⁶ Vuelve a ser Antonio Lorenzo (*Sobre el español...*, págs. 51-70) el que da cuenta de usos marginales, *pero sociolingüísticamente significativos*, de *vosotros* y formas asociadas. Debe aclararse que, de todas estas observaciones sobre el *vosotros*, queda salvado el caso de la isla de La Gomera y de alguna otra zona muy localizada de Tenerife y La Palma, donde la pervivencia histórica de dicha forma resulta indiscutible.

⁵⁷ Parece empezar a instaurarse en las Islas una oposición semántica (a juzgar por su presencia en otras áreas idiomáticas, muy rentable) entre *guagua* —una especie de vocablo estandarizado en Canarias— y *autobús*. Tal oposición consiste en que el primer término apunta crecientemente a la significación «autobús regular»; mientras que el segundo parece remitir a «autobús discrecional». En otros casos, la diferencia trata de establecerse entre «autobús regular urbano» (= *guagua*) y «autobús de servicio no urbano (independientemente de que sea regular o discrecional)» (= *autobús*). Sobre la consolidación o no de estas tendencias nada podemos agregar de momento que no resulte aventurado.

tringido, que niega o cercena las habilidades lingüísticas de los hablantes, incluso de los que tienen un dominio más o menos pasivo del código elaborado, siempre según la terminología acuñada por Bernstein. Excusado resulta decir, por tanto, que todos estos factores delimitan un cuadro sociolingüístico donde la pincelada más visible es la de una timorata conducta expresiva.

Ahora bien, si a estas alturas de nuestra exposición le pusiéramos punto final al desarrollo de la misma, es bastante probable que la impresión despertada fuese poco satisfactoria. Efectivamente, alguien podría pensar con lógica que, a tenor de lo dicho, lo que estamos preconizando es algo así como la forja de unos hablantes-papagayo incapaces de dudar lo más mínimo, imagen que, valgan verdades, suscitan con frecuencia muchos hablantes peninsulares⁵⁸. Y es que para hablar bien y no incurrir en la vacuidad más absoluta y en la garrulería insustancial es indispensable tener cosas interesantes y consistentes que decir. Y para ello es necesario poseer una sólida formación. Ése es el motivo por el que muchos de nuestros campesinos, artesanos o pescadores más experimentados, que atesoran un vasto bagaje de cultura tradicional y vivencial, hablan con una propiedad y fluidez que asombran, aunque todo ello esté propiciado muchas veces —y es lo de menos— por una débil conciencia sociolingüística. Una persona culta, liberado el adjetivo de su esquemático corsé convencional, se expresará por lo común bien, pues las palabras son meros trasuntos de las ideas, de los conceptos. Entre dos personas de pareja cultura habrá diferencias en el dominio del lenguaje, pero esas diferencias siempre serán mínimas comparadas con las existentes entre un ciudadano culto y otro que no lo es. Siendo, pues, el problema no tanto de cauce como de caudal, y aunque nos cueste admitirlo, hemos de concluir que buena parte de las inseguridades lingüísticas de nuestro pueblo son lisa y llanamente inseguridades conceptuales. Es verdad que a los canarios, a quienes nos ha tocado vivir en un mundo pequeño, ele-

⁵⁸ Digámoslo a la manera de Jorge Luis Borges: «No he observado jamás que los españoles hablaran mejor que nosotros. (Hablan en voz más alta, eso sí, con el aplomo de quienes ignoran la duda)» (*op. cit.*, pág. 43). Inútil aclarar que Borges no pensaba precisamente en los canarios cuando escribió estas palabras. En términos parecidos se expresa el profesor R. Trujillo a este respecto: «En un país donde domina la más vacua verborrea, no es el nuestro [la inseguridad lingüística] el peor defecto» («Algunas características de las hablas canarias», pág. 17).

mental, con manifiestas limitaciones físicas y con una economía precaria y desequilibrada, el reto de la Cultura en sentido amplio se nos presenta más difícil que a los originarios de otras zonas. Esto último debería obligarnos a poner el acento en el aprendizaje intencional o científico, más que en el directo o experiencial, por utilizar una terminología al uso. Es cierto asimismo que tenemos que vencer muchas de las resistencias mentales propias de las comunidades jóvenes, como la cacareada y real indolencia isleña, producto de un pasado miserable (ahí están las crónicas —que no conviene, sin embargo, sacralizar— de nuestros ilustres visitantes europeos para certificarlo), alienante y colonial. No obstante, creemos que ha llegado la hora de poner manos a la obra y desterrar entre todos el victimismo, que tanto daño nos ha hecho. Dicen que el primer paso que se ha de dar para resolver un problema es diagnosticarlo bien. Las modestas consideraciones precedentes de quien ha tenido el honor de dirigirles la palabra no han perseguido otra finalidad que la de intentar desentrañar un problema tan lamentable socialmente como sugestivo desde el punto de vista científico. Ahora me doy cuenta de que tal vez haya recargado las tintas en algunos aspectos. En fin. Concluyo estas apreciaciones proclamando la necesidad urgente de realizar estudios empírico-comparativos concretos —éste obviamente no lo es— que superen la siempre inevitablemente sesgada «observación anónima»⁵⁹ y que permitan confirmar o, en su caso, desmentir las acaso atrevidas reflexiones que he tenido la oportunidad de compartir con ustedes, merced a la generosa iniciativa de la Comisión de Cultura del Excmo. Cabildo Insular de Lanzarote. Muchas gracias.

⁵⁹ Vid. W. LABOV, *op. cit.*, págs. 267 y sigs. Sin embargo, como es conocido, este tratadista justifica en el análisis sociolingüístico tal tipo de observación, para superar en parte la llamada «paradoja del observador» (*ibídem*, pág. 266). Desde cierto punto de vista, la «observación no sistemática» que hemos llevado a cabo y que refleja el presente trabajo cobra validez si se considera nuestra condición de «investigador indígena». En cuanto a las ventajas de esto último, véanse las siguientes referencias: J. B. MARCELLESI y B. GARDIN, *Introducción a la sociolingüística*, Gredos, Madrid, 1979, págs. 343 y sigs.; CARMEN SILVA-CORVALÁN, *Sociolingüística, teoría y análisis*, Alhambra, Madrid, 1989, págs. 28 y sigs.; D. CATALÁN, «El español en Tenerife y en la Romania Nova», en *El español, orígenes de su diversidad*, Paraninfo, Madrid, 1989, pág. 231, nota 161, etc. Es evidente que dicha condición tiene también inconvenientes: se carece a menudo de visión global —y, por tanto, de capacidad de contraste— de los fenómenos; se corre el riesgo de considerar particular lo que es general o a la inversa; etc.

II

ASPECTOS RELATIVOS AL PLANO DE LA EXPRESIÓN

LA NOCIÓN DE VULGARISMO EN RELACIÓN
CON EL ESPAÑOL DE CANARIAS

En el presente trabajo, de orientación esencialmente dialectológica, nos moveremos en una de las vertientes acaso menos importantes de la lengua: la vertiente normativa (en sentido amplio). En efecto, los aspectos creativos, de adquisición lingüística, de pérdida, los funcionales, etcétera, parecen mucho más interesantes desde el punto de vista científico. Por ello, hablar de vulgarismo, cualquiera que sea el sentido convencional de este término, equivale a mencionar un concepto típicamente represivo. En definitiva, supone, como ocurre con muchos delitos en el ámbito jurídico, reconocer un sistema de valores *sociales*, que es por definición arbitrario.

Queda claro, entonces, que la noción que nos ocupa no pertenece al objeto de estudio de la lingüística en tanto que disciplina puramente descriptiva. Dicho concepto debe ser integrado, más bien, en el ámbito de la dialectología vertical o, si se quiere, en el de la sociolingüística, esto es, en el terreno propio de las *valoraciones* del lenguaje. En efecto, la existencia de estas disciplinas responde al hecho innegable de que sobre los fenómenos lingüísticos gravitan juicios y apreciaciones. En suma, ello obedece a la evidencia de que la lengua no es sólo sistema (instancia en la que todo es igualmente legítimo), sino también *entidad social*. Rematemos esta idea con unas palabras del eximio dialectólogo Angel Rosenblat: «El único criterio sincrónico de bondad —dice el estudioso venezolano— es la admisibilidad, el uso consagrado por la gente culta, la *consuetudo* de Varrón, el sacrosanto uso de Horacio, «la usurpación legitimada», como lo llamaba Tegnér. Es la suprema razón de la historia: la consagración del triunfador»⁶⁰.

⁶⁰ Vid. «El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América», ICC, Bogotá, 1967, págs. 29-30.

Dicho lo anterior, es necesario que precisemos el concepto de vulgarismo tal y como lo vamos a entender en esta comunicación. Ello es de todo punto indispensable si tenemos en cuenta que estamos ante una noción que se ha utilizado, en la literatura lingüística o fuera de ella, con referencias diversas⁶¹ y, a menudo, con un carácter precientífico.

Por nuestra parte, consideraremos vulgarismo todo (y únicamente) aquel hecho de carácter fónico que, en la modalidad lingüística canaria, sea rechazado por los hablantes cultos aun en las situaciones de habla informales. Dentro de esta noción entrarán también aquellas distorsiones que se producen en la morfología nominal y, sobre todo, en la morfología verbal, y que se explican casi siempre por asociación analógica. Queda claro, por tanto, que nuestras consideraciones las haremos de ordinario sobre el español de Canarias, lo que no quiere decir que muchas de ellas no puedan aplicarse a otras variedades hispánicas. Debe quedar sentada también nuestra intención de adoptar un punto de vista estrictamente sincrónico. Ello significa que muchos vulgarismos actuales han podido pertenecer en otro tiempo a la norma culta, y a la inversa. Esta relatividad se pone igualmente de manifiesto en la vertiente diatópica del idioma. En definitiva, tal y como han subrayado los sociolingüistas, el carácter vulgar o estigmatizado de un hecho concreto de lenguaje depende de cada *comunidad de habla* (en especial, en los fenómenos de carácter sistemático). Así, la pérdida de la /-d-/ de los participios en /-ado/ es vulgar en Canarias y América, en tanto que no lo es en buena parte de la Península. De igual forma, pronunciaciones como *plantiado*, *bloquiar*, etc., son neutras en muchos países de la América hispana, pero no lo son en España.

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, podemos establecer los siguientes tipos de vulgarismos, admitiendo que esta clasificación, como todas, simplifica en exceso las cosas.

Clases de vulgarismos

a) Vulgarismos sistemáticos: aquellos que, bajo determinadas condiciones contextuales, presentan una notable regularidad por

⁶¹ La calificación de *vulgar* no debe asociarse al vulgarismo, pues este adjetivo se identifica más bien, según los casos, con lo tabú, lo popular o lo rústico. Tales son precisamente las referencias con que es utilizada la abreviatura *vulg.* en el DRAE (v. gr., *cabrón*, *endenantes*, etc., s.v.).

afectar a un gran número de significantes. En este caso estarían, por ejemplo, los siguientes fenómenos:

— Confusión *r/l* implosivas (en posición interior, sobre todo): *barcón, verde*, etc.

— Aspiración de */r/* ante */n-/* y */l-/*: *cabne, bubla*, etc.

— Pronunciación aspirada de la */f/* inicial latina: *haser, higo*, etcétera.

— Uso de las formas en *-emos* del pretérito indefinido de los verbos de la primera conjugación por las formas en *-amos*: «esta mañana *lleguemos* temprano», «cuando *entremos*, ellos estaban durmiendo», etc., y

b) Vulgarismos asistemáticos: los condicionados por la textura de ciertos significantes que no actúan como exponentes de fenómenos más generales. Así, las hablas populares canarias, como las de cualquier otra latitud hispanohablante, engendran abundantes casos de metátesis, metafonías, asimilaciones, cruces, etimologías populares, haplologías, etc. Dentro de este capítulo, hay vulgarismos que son relativamente sistemáticos: por ejemplo, el cierre en un grado de la vocal */e/* cuando va seguida de una yod o de un wau: *intierro, istiércol, dilincuente, dispués, desierto*, etc. Asimismo, en el seno de este apartado podemos hablar de palabras-problema o de palabras-laboratorio: significantes que poseen unas condiciones fónicas muy favorables a una pronunciación no canónica más o menos polimórfica. En tal caso se encuentran muchas palabras técnicas y, en particular, los nombres de ciertas enfermedades o especialidades médicas, así como voces comunes del tipo *pesebre, acémila, bermejo, fraile, boñiga, membrillo, petróleo, cerebro, estómago, mimbarrera, cabestro*, etc.

Visto lo anterior, nos ocuparemos en lo sucesivo de los vulgarismos asistemáticos sobre todo. Y ello por dos motivos: por un lado, porque el uso más extendido de *vulgarismo* apunta a los vulgarismos asistemáticos y, por otro, porque se trata de la parcela menos estudiada, tanto en los trabajos dialectológicos como en los sociolingüísticos, dentro del español de Canarias.

La principal diferencia entre los vulgarismos sistemáticos y los asistemáticos se centra en que los segundos son más fácilmente determinables como tales vulgarismos que los primeros. Éstos necesitan de complicadas comprobaciones estadísticas para poder ser proclamados como tales (y para descartar, por ejemplo, su carácter puramente coloquial o neutro); aquéllos, en cambio, al conformar

una casuística, sólo necesitan ser contrastados con sus correlatos cultos. Podríamos decir que los primeros constituyen «fenómenos», mientras que los segundos son tan sólo «casos».

La costumbre más extendida para establecer el carácter estigmatizado de los vulgarismos asistemáticos consiste en su contrastación a través de la «autoridad» de un diccionario, frecuentemente de factura normativa (como el DRAE). Este procedimiento, producto de una práctica escolar que debe ser revisada en parte, resulta engañoso desde el momento en que los diccionarios no son —no pueden ser— reflejo de lo instituido en la norma culta. Así, por ejemplo, muchas de las voces que aparecen recogidas en el DRAE (a veces, lo que no resuelve el problema, con remisión a la forma considerada más correcta o más moderna) contrastan con las variantes establecidas en el castellano ejemplar. El registro lexicográfico de tales elementos, aparte de servir para suscitar alguna discusión bizantiza más o menos enconada, tiene escasa incidencia sociolingüística, entre otras razones porque la norma culta adopta comúnmente una única variante (salvado tal vez el caso de algunas palabras con cambio de patrón acentual: *alvéolo/alveolo*, *período/periodo*, *omóplato/omoplato*, etc.). Esto último hace que cualquier forma competidora quede devaluada de inmediato (es lo que puede estar pasando entre *calina* y *calima*, en que la palabra moderna, *calima*, tiende a desplazar a la antigua) ⁶².

Así, pues, y aun reconociendo que la sociolingüística tiene que objetivar todavía muchas cosas en este terreno, parece claro que la norma culta no es el fiel reflejo de las recomendaciones académicas, lo que no significa que éstas carezcan de sentido. Y es que no conviene olvidar que el diccionario oficial tiene que proceder como lo hace porque está concebido como una obra prescriptiva. Más que fijarse en lo *real*, lo hace en una cierta *idealidad* lingüística: de ahí su desajuste frecuente con lo establecido *de hecho* en lo que se considera lingüísticamente modélico, que naturalmente es el punto de referencia operante (perversiones puristas aparte) en las valoraciones sobre el lenguaje. Estas últimas, además, están siempre ancladas en la sincronía y no tienen nada que ver con la superposición histórica de hechos lingüísticos que se refleja a menudo en la lexi-

⁶² Vid. JOSÉ MONDÉJAR, «Esp. CALINA, CALIMA; Sic. COLOMA», en *Philologica Hispaniensa in Honorem Manuel Alvar*, Madrid, t. I, 1983, págs. 437-457.

cografía oficial. Todo esto, sin contar que los diccionarios suelen ignorar el concepto de *comunidad de habla*, de todas formas más relevante para los vulgarismos sistemáticos que para los asistemáticos.

Con este telón de fondo, pretendemos ahora adentrarnos en los problemas que plantean los vulgarismos asistemáticos presentes en el español del Archipiélago.

Conviene aludir de entrada a la atmósfera propicia que existe en Canarias para cometer ciertos «vicios» de lenguaje. En general, puede decirse que la escasa cultura (en el sentido más convencional de la palabra) y el analfabetismo funcional presentes aún hoy en amplios sectores de la población insular crean el caldo de cultivo necesario —y a la postre el más determinante— para que arraigue todo aquello que, desde la norma culta, es considerado vulgar. Si a esto le agregamos la falta de contacto sostenido con la escritura y el conflicto entre normas de distinto prestigio, habremos conseguido completar el cuadro⁶³. De todas formas, sería inexacto sugerir que los «hablantes incultos» son los únicos que cometen vulgarismos. Los usuarios semicultos o semieruditos suelen también incurrir en deformaciones varias (v. gr., *frustrar/frustrar, espúreo/espurio*, etc.), aunque lo normal sea, como resulta lógico suponer, que estos errores afecten a palabras en «distribución complementaria» respecto de las que son motivo de vulgarismo en el nivel popular.

En efecto, todos esos fenómenos que los historiadores de las lenguas y los dialectólogos han tipificado cumplidamente tienen una alta incidencia en nuestra modalidad lingüística, especialmente en las zonas rurales y en las generaciones de mayor edad: equivalencia acústica (*golver/volver*), falso análisis del artículo (*lumbral/umbral*), metátesis (*drento/dentro*), ultracorrecciones (*tardido/tardío*), asimilaciones (*entojo/antojo*), confusión de prefijos (*presignarse/persignarse*), etc.

Por otro lado, un capítulo importante de vulgarismos lo proveen los arcaísmos de expresión presentes en el español isleño. Estas unidades, que poseen normalmente la valoración superpuesta de rusticismos, son relativamente abundantes en Canarias por ser el

⁶³ Esta causa es la que explica la significativa virtual coincidencia —mayor en el seno de cada una de las dos grandes modalidades del español— de los vulgarismos en las hablas populares de cualquier latitud lingüística y la que revela el despropósito que representa confundir, con los subsiguientes efectos aberrantes, vulgarismo con localismo o provincialismo.

Archipiélago una típica «área marginal o periférica»⁶⁴. Es obvio que los arcaísmos existentes en las Islas no se limitan a los de expresión, sino que existen también arcaísmos de expresión y contenido (v. gr., *encetar* «estrenar, abrir», *empalabrar* —variante del antiguo *apalabrar*— «inflamar», etc.) y arcaísmos exclusivamente de contenido (v. gr., *luego* «pronto», *aparente* «apropiado», etc.).

Naturalmente, los únicos que reclaman nuestra atención aquí son los arcaísmos de expresión (que habrá que considerar como vulgarismos asistemáticos, exceptuando quizá el caso de la aspiración procedente de la /f-/ inicial latina y la caída de la /-k/ en el grupo /-kt-/). Estas unidades, en la medida en que contrastan con las respectivas formas de la norma culta imperante, son asimiladas en la práctica a los casos de metafonía, haplogía, metátesis, etc., que ya hemos visto. Así, palabras como *garrar*, *rebellarse*, *melecina*, *ivierno* (o *hibierno*), *trompezar*, *ferrojo*, *dende*, *emprestar*, *muncho*, *dispertar*, *ansina*, *encimba*, etc., suelen ser interpretadas por la mayoría de los usuarios cultos o semicultos como deformaciones de sus correlatos modernos. Algo parecido sucede con muchos sustantivos (verbales en su mayoría), hoy confinados en las áreas rurales y en los hablantes más viejos: *compaña/compañía*, *comparanza/comparación*, *cuido/cuidado*, *contesta/contestación*, *conocencia/conocimiento*, *detenencia/detenido*, *detención*, etc. Con relación a estos últimos elementos, es probable que la confusión con simples vulgarismos se produzca más fácilmente en unos casos que en otros, en función de la cercanía formal al término moderno respectivo.

Otra importante fuente de vulgarismos está representada por los portuguesismos (y occidentalismos) existentes en Canarias y que tienen un correlato (a veces más imaginario que real)⁶⁵ fonética-

⁶⁴ Digámoslo con palabras de Coseriu: «Es oportuno recordar (...) que la moderna *geografía lingüística* ha confirmado con toda evidencia la *Teoría de las ondas* (*Wellentheorie*), hipótesis propuesta ya en la segunda mitad del siglo pasado por Johannes Schmidt (*Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*, Weimar, 1872), según la cual las innovaciones lingüísticas (en su origen, creaciones individuales) se difunden desde un punto de un territorio, por imitación, es decir, mediante su aceptación por un número cada vez mayor de individuos, hasta cubrir zonas más o menos extensas, según las resistencias o corrientes contrarias que encuentren» (vid. *Introducción a la lingüística*, Madrid, 1986, pág. 92).

⁶⁵ JOSÉ PÉREZ VIDAL, quien pasa por ser el estudioso que más atención ha dedicado a investigar la influencia portuguesa en el español insular, se hace eco de estos problemas en uno de sus trabajos: «Fenómenos de analogía en los portuque-

mente próximo en el español general. Como en el caso de los arcaísmos, y desde la óptica del español como lengua dominante, hay lusismos que son sólo de expresión (v. gr., *orizo* «erizo»), de expresión y contenido (v. gr., *magua* «pena, desconsuelo») y sólo de contenido (v. gr., *pegar* «comenzar, dar principio», «empezar a trabajar»).

Este capítulo de vulgarismos responde, por un lado, al hecho claro de la preponderancia del castellano en el Archipiélago y, por otro, a la hermandad de las lenguas portuguesa y española. Hay que tener presente, como señala acertadamente José Pérez Vidal, que «en la época de la conquista y colonización de Canarias, el español se hallaba todavía en situación inestable, y que ese estado de vacilación formal, fue agudizado en las islas por la concurrencia de formas regionales y portuguesas. La presión cultural unificadora del español urbano ha llegado muy débilmente a muchos rincones insulares hasta tiempos bastante recientes»⁶⁶. Así, pues, la influencia portuguesa en Canarias (que se dejó sentir sobre todo en determinadas islas: La Palma, Tenerife y Lanzarote, en particular), ejercida entre los siglos XIV y XVII (en 1640 se independiza Portugal), representa, como en la arquitectura o el folclore, un componente estimabilísimo de las peculiaridades lingüísticas canarias; tantas, que es fácil excederse en su cómputo y registro. Teniendo en cuenta esto, lo lógico es pensar que, en el vocabulario de uso común y general coincidente en ambas lenguas, se produjo un auténtico proceso de traducción formal a favor del castellano (ya que no cabe hablar de evolución). Sin embargo, recluidas en campos semánticos más o menos marginales, en el estilo de habla familiar o en parcelas profesionales muy específicas (aquellas a las que más se dedicaron los pobladores lusos), quedaron muchas voces portuguesas u occidentales con su fisonomía fonética original, que son precisamente las que hoy, en especial en las Islas más aportuguesadas, pueden despertar en el usuario culto o semiculto la idea de vulga-

sismos», en *Los portugueses en Canarias (portuguesismos)*, Cabildo Insular de Gran Canaria, 1991, págs. 347-372. Por otro lado, la influencia portuguesa ha llegado a manifestarse en parcelas como la morfología verbal. Así, en la isla de La Palma se registran para la tercera persona del plural del perfecto simple las formas *cantaran* (en lugar de *cantaron*), lo que se suele interpretar sin más como un vulgarismo.

⁶⁶ Vid. «Comportamiento fonético de los portuguesismos», en *Los portugueses en Canarias (portuguesismos)*, pág. 341.

rismo. Este es el caso de términos como *florir*⁶⁷, *traquinar*, *embarcar*, *orizo*, *alfarroba* o *alfarroga*, *legume* o *lagume*, *melro*, *resta* (LP) o *restra* (Tf), *cambar*, *leito*, *liña*, *beberaje*, etc., que se interpretan, más fácilmente en unos casos que en otros, como simples deformaciones de *floreecer*, *trajinar*, *volcar*, *erizo*, *algarroba*, *legumbre*, *mirlo*, *ristra*, *combar*, *lecho*, *línea*, *brebaje*, etc. Tan determinante —y tan natural al propio tiempo— es en este sentido la hegemonía del castellano, que los propios hablantes del nivel popular, en cuanto adquieren una mínima *conciencia sociolingüística*, se apresuran a *corregirse* (a ultracorregirse, habría que decir), sobre todo si la situación exige un comportamiento lingüístico formal. Así, no es extraño ver cómo un marinero reniega de sus *pejes* o como un agricultor resiste la tentación de emplear *legume* o *alfarrobbero*, asumiendo con ello un proceso que viene desde el inicio mismo del contacto entre los dos sistemas. Este hecho supone a veces sacrificar algunos matices o rasgos semánticos que tenía (y, normalmente, tiene) la palabra portuguesa u occidental y que no posee el correlato castellano. Así, por ejemplo, hay quien llega a utilizar el término *riego* por *rego* para aludir a la idea de «surco».

Se vuelve a producir aquí una identificación con los vulgarismos propiamente tales; o, si se prefiere, un triunfo de la sincronía sobre la diacronía. En realidad, hablar, como a veces se hace, de ignorancia de parte de quienes identifican un portuguesismo o un arcaísmo formal con un vulgarismo trivial nos parece inapropiado y poco razonable, por cuanto supone exigirles a esos usuarios unos conocimientos «etimológicos» que no tienen la obligación y, mucho menos, la necesidad de poseer. Por idéntico motivo, no puede considerarse paradójico que el aumento del nivel cultural suponga la identificación de muchos arcaísmos y lusismos de expresión con simples deformaciones fonéticas. En realidad, los mismos etimólogos, cuando son ponderados, tienen con frecuencia dudas, ya que

⁶⁷ A veces, como ocurre en el caso de *florir*, no es fácil determinar si cierta voz se explica en Canarias por una pervivencia del español arcaico o por influencia portuguesa (véase JOSÉ PÉREZ VIDAL, *El romancero en la isla de La Palma*, Cabildo Insular de La Palma, 1987, pág. 396, nota 33, donde se aporta una interpretación de *florir* que no parece convincente). Otro tanto sucede con la voz *cumplido* «alargado, oblongo» (port. *comprido*), usada todavía en el español de hace algunas centurias (Abréu Galindo, por ejemplo, la emplea con frecuencia). La acepción cuarta de *cumplido* que aparece en el DRAE-84 es sólo en parte coincidente con la canaria.

en muchos casos algunos presuntos portuguesismos, por ejemplo, pueden ser explicados sin violencia a partir de las leyes fonéticas castellanas, sean éstas generales o dialectales.

En definitiva, lo que llevamos dicho nos autoriza a afirmar que, cuando la formación cultural de la población aumenta, todo lo susceptible de unificación lingüística tiende a nivelarse por arriba. Que esta evolución implique dejar en el camino algunas señas de identidad es el precio que hay que pagar por ello. De no analizar las cosas así, se estaría cediendo a una especie de «sentimentalismo purista», que casa mal con el compromiso científico. Por otro lado, si se defiende la integración semántica de los portuguesismos en general (así como de los guanchismos o americanismos) en la estructura del español insular, de modo que —se argumenta— todas las palabras, cualquiera que sea su origen, son palabras de la modalidad canaria del español, es obligado considerar legítima también esta otra suerte de integración (por absorción en este caso).

Pero es evidente que no todos los vulgarismos (o los susceptibles de llegar a serlo) están en la misma situación a la hora de poder ser reemplazados por sus correlatos cultos. Parece claro que aquellos —sustantivos por lo general— que están confinados en áreas de actividad (o centros de interés) muy cerradas y que poseen una fuerte carga terminológica (técnica, por tanto, aunque pertenezcan a la nomenclatura popular) tienen escasas posibilidades de abandonar ese estado. Los propios hablantes cultos, si desconocen el medio socioprofesional de que se trata, tienen dificultades para la determinación de estos vulgarismos reales o potenciales. Además, la escasa frecuencia de uso relativa de estas unidades, unida a su baja dispersión, hace que las mismas menudeen muy poco en la lengua escrita, con lo que se plantea un problema paralelo al que suscitan ortográficamente algunos vocablos: v. gr., *perejil*, *milhojas*, etc. En este sentido, y por vía de ejemplo, los casos de *bornal/imbornal* («agujero que se practica en cierta parte del barco para dar salida al agua») o *radrojo/redrojo* («fruto o flor que echan por segunda vez las plantas y que por ser fuera de tiempo no llega a la sazón») contrastan claramente con los de *entojo/antojo* o *emprestar/prestar*. Los primeros pertenecen a áreas de actividad, la pesca y la agricultura respectivamente, cuya nomenclatura no es de dominio general, mientras que los segundos se encuadran en el español común.

Es evidente, por otra parte, que aquí se revela una diferencia clara entre los vulgarismos sistemáticos y los asistemáticos, puesto

que esta posibilidad de refugiarse en determinados tecnolectos lógicamente sólo está al alcance de algunos vulgarismos asistemáticos. Los otros son, por afectar a palabras las más de las veces neutras desde esta perspectiva, intertecnolectales por principio. En esto radica sin duda uno de los problemas para someter a análisis sociolingüístico los vulgarismos no regulares y para su aplicación ulterior (en didáctica, por ejemplo). En resumidas cuentas, tales dificultades, incluso a la hora de elaborar un posible cuestionario, son muy parecidas a las que plantea la colecta léxica.

Pero no hemos aludido todavía a un problema en el que de seguro habrá pensado el lector. Nos referimos al caso de esos vulgarismos que, a base de deformarse tanto y tan definitivamente, se han distanciado de sus correlatos cultos hasta el extremo de que resulta ya difícil asociarlos. En estos procesos de «onomaturgia dialectal» o de «lexicalización» (en uno de los varios sentidos del término), más acusados en las voces tecnolectalmente marcadas (v. gr., *rozón/rezón* «especie de ancla pequeña», por probable cruce con *rozar*), se pone a prueba a menudo la propia competencia profesional del dialectólogo, quien puede llegar a adjudicarle la condición de localismo a lo que no es más que una palabra general, eso sí, muy desfigurada. Ésta y no otra es la razón por la que muchos diccionarios o vocabularios regionales —en especial, los elaborados por diletantes— aparecen con frecuencia artificialmente inflados, al registrar en sus páginas muchos vulgarismos más o menos lexicalizados. Tal forma de proceder está naturalmente más justificada cuando, entre los presupuestos teóricos explícitos de la obra, figura el de darles acogida a tales elementos (lo que se suele hacer de forma intuitiva, ante la inexistencia —que sepamos— de un trabajo teórico que dilucide y objetive todo esto: por qué cuesta tanto, por ejemplo, vincular *piola* a *pídola* «juego que consiste en saltar por encima de alguien que se pone encorvado»).

Dicho lo anterior, puede añadirse que la dificultad que tiene un usuario del nivel popular para asociar, por ejemplo, *vaharada* con *varajá* (o *vajará*) es paralela a la que experimenta un hablante culto al tratar de relacionar *varajá* con *vaharada*. Esta situación es la que termina en ocasiones por propiciar procesos de creación de dobles dialectales en distinto grado de consolidación (v. gr., *timple/tiple* frente a *abracar/abarcar*) y la que constituye un germen potencial de fragmentación idiomática. Así, sucede a veces que la forma popular se identifica con los usos o acepciones más con-

cretos, en tanto que la variante culta asume las referencias más abstractas, reproduciéndose de este modo el esquema al que suelen responder los dobles históricos ⁶⁸. Esto, más o menos, es lo que le sucedió a quien suscribe con las parejas *endonar/entonar* y *esboronar/desboronar*. En lugar de entenderlas respectivamente como simples variantes, que es lo que parecen ser, siempre las consideré (hasta un cierto momento, claro) como palabras distintas con acepciones próximas. Los usos con los que aprendí de pequeño *endonar* y *esboronar* contribuyeron a que no identificara estas unidades con *entonar* y *desboronar*, interiorizadas por vía culta o libresca más tarde.

Para terminar, querríamos expresar el deseo de que, tanto desde la dialectología como desde la sociolingüística, que representan perspectivas complementarias y no excluyentes, se desplieguen los esfuerzos necesarios para estudiar metódicamente los vulgarismos y, en especial, los que hemos llamado asistemáticos. En tal sentido, creemos que la dialectología ha de aplicarse, por ejemplo, en determinar las causas que conducen a la «lexicalización» de muchos vulgarismos asistemáticos ⁶⁹. La sociolingüística, por su parte, podría utilizar en la detección y análisis de los vulgarismos asistemáticos, además de la técnica correspondiente de encuesta, la misma herramienta estadística que se maneja para establecer el *léxico básico* y el *léxico disponible* de una lengua. Es seguro que el área de aplicación más inmediata de ambas disciplinas, la didáctica de la lengua materna, lo iba a agradecer infinitamente en comunidades de habla como la canaria.

⁶⁸ Vid. nuestro trabajo «Análisis semántico de los dobles españoles», *RFULL*, 1 (1982), págs. 89-94.

⁶⁹ Para lo cual hará falta remitirse a repertorios extensos que den cuenta de todas las posibilidades. En el caso de Canarias (Tenerife) contamos con la obra, desfasada y muy poco fiable, de JUAN REYES MARTÍN, *Serie de barbarismos, solecismos, aldeanismos y provincialismos que se refieren especialmente al vulgo tinerfeño*, Santa Cruz de Tenerife, ¿1918?

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA
EN EL ÁMBITO DIALECTAL CANARIO

Parece innecesario proclamar la subordinación que en las lenguas con representación fonográfico-alfabética presenta la escritura respecto al habla. Bastaría recordar algunos de los fundamentos de la secular polémica sobre la reforma de la ortografía para que tal aserto quedara sólidamente establecido. Como se sabe, en tales lenguas, tanto por razones históricas cuanto, sobre todo, por la incesante evolución del habla, la biunivocidad entre fonemas y grafías sobre la que descansa idealmente la escritura alfabética dista mucho de ser perfecta. Los tímidos y siempre poco significativos esfuerzos para tratar de acomodar la escritura —cuyo carácter unitario apenas se discute— al estado de la fonología no han logrado en lenguas como la nuestra avances dignos de consideración. De forma que tanto los usuarios como los didactas de la lengua española se han de atener a la situación actual de nuestra ortografía. Como no es parte esencial de nuestro propósito tratar aquí de la conveniencia, viabilidad, etcétera, de una reforma ortográfica integral, hacemos gracia de las dificultades, ventajas o ingenuidades que tal iniciativa pudiera comportar.

Pero si en estos preliminares descriptivos no añadiéramos nada más, estaríamos incurriendo en una simplificación excesiva e injusta, al medir implícitamente por el mismo rasero a todos los usuarios de la lengua castellana. Porque, en efecto, y más allá del dominio del artificio que a fin de cuentas representa la ortografía, la condición geográfica y sociocultural de los usuarios es algo que pesa decisivamente en tal cuestión. Dicho paladinamente: las áreas y los estratos fónicamente innovadores en el ámbito hispanohablante entrañan por ello mismo más problemas ortográficos que las zonas y los niveles más conservadores. Por tanto, cualquier didacta de la lengua que ignorara tan elemental principio y obrara en con-

secuencia estaría cometiendo, además de una injusticia, un error indisculpable.

El español de Canarias se encuentra comprendido en el llamado español meridional ⁷⁰ o atlántico ⁷¹. Esta simple constatación lo sitúa dentro de un conjunto de modalidades cuyo carácter más notorio son sus diferencias fónicas respecto al llamado español septentrional, precisamente la variedad más cercana a la escritura normativa. Pero vayamos por partes y comencemos por señalar la tipología de errores ortográficos con la que nos podemos tropezar en Canarias y sus causas ⁷².

En primer lugar, se pueden registrar errores en todos aquellos casos en que éstos se producen al margen de la variedad dialectal o sociolectal que consideremos. Son los correspondientes a la confusión *b/v*, a la presencia o ausencia de la parásita *h*, o al trueque de *j* (*e, i*) por *g* (*e, i*). Como no es menester aclarar, en todos estos casos las posibilidades de errar ortográficamente son las mismas cualesquiera que sean los usuarios que consideremos, y en su base se encuentra la falta de biunivocidad con lo fonológico.

En segundo lugar, cabe considerar aquellas faltas ortográficas cuya razón de ser se ha de buscar en los rasgos fónicos que caracterizan la modalidad lingüística insular, más allá del hecho de que puedan registrarse en otras variedades del español ⁷³. Estas particularidades, prácticamente con la única excepción del seseo, no suelen tener, ni geográfica ni socioculturalmente, carácter general en el Archipiélago. Como es conocido, observaciones como ésta son las que han inducido a la mayoría de nuestros dialectólogos a hablar del fuerte polimorfismo de las hablas canarias.

⁷⁰ Esta denominación suele ser la adoptada por Manuel Alvar en sus trabajos dialectológicos.

⁷¹ DIEGO CATALÁN, por su parte, prefiere el término «atlántico», que figura incluso en muchos de los títulos de sus estudios (véase su *El español, orígenes de su diversidad*, Ed. Paraninfo, Madrid, 1989).

⁷² A los efectos de este artículo, no consideraremos errores ortográficos propiamente dichos aquellos que indican un dominio imperfecto de las correspondencias fónico-gráficas, como emplear *jo* por *go*, *gu* por *gü*, etc. Tampoco les prestaremos atención a aquellos casos en que se unen o se separan improcedentemente ciertos vocablos.

⁷³ Sólo repararemos aquí en aquellas particularidades que verosímelmente inciden en la ortografía. Por tanto, aspectos como la aspiración o relajamiento de la /x-/, o la sonorización de la palatal /ç/, por ejemplo, no nos van a detener en esta ocasión.

Por razones que más adelante se comprenderán, conviene que desglosemos aquellos fenómenos fónicos legitimados (y, por tanto, prestigiados) por la norma culta de aquellos otros que no gozan de tal consideración.

Dentro de los primeros, es sin duda el seseo el más destacado y el más determinante a efectos ortográficos. Su condición pan-canaria (tanto en el sentido físico como en el social), así como, sobre todo, la alta frecuencia de las grafías en él implicadas⁷⁴, hace que dicha simplificación fonológica sea un motivo muy común de yerro ortográfico. Las consecuencias en el terreno de la ortografía de la confusión *s/θ* (a favor de *s*), que obviamente se produce tanto en posición explosiva como en posición implosiva, se muestran con evidencia nada más considerar el variado comportamiento de la */-s/* en final de sílaba, como de inmediato veremos.

Otro rasgo casi general en el Archipiélago es la aspiración de las *eses* implosivas (tal realización confluye, por tanto, con la de */x-/*). La única excepción que cabe reseñar, cuantitativamente casi anecdótica, se refiere a las generaciones mayores de la isla de El Hierro, que mantienen casi como un emblema la sibilante. En todo caso, la particularidad que nos ocupa no debe ser enunciada en los términos genéricos en que lo hemos hecho, pues razones contextuales indican que las soluciones de la */-s/* pueden ir desde la conservación hasta la pérdida absoluta, pasando naturalmente por la aspiración. En efecto, el mantenimiento se produce a veces, particularmente cuando, por fonética sintáctica, la */-s/* final de un determinante precede a un nombre que comienza por vocal tónica (*los árboles, los hombros, los únicos*, etc.), aunque se trata de un fenómeno que día a día pierde terreno en beneficio de la aspiración (en especial, entre los jóvenes de las áreas urbanas). Con todo, la solución más frecuente continúa siendo la aspiración de la */-s/*. Nos restan por considerar los casos de caída de dicha consonante implosiva. Los mismos, normalmente descritos como ejemplos de asimilación regresiva, abarcarían tanto el fenómeno de las llamadas «consonantes tensas grancanarias» como los hechos de caída absoluta de la */-s/* (o, si se prefiere, de la aspiración procedente de */-s/*) sin modificación de la consonante siguiente o con modificación, por asimilación progresiva, en el caso de que ésta sea */g/* (*pabuato* por *pazguato*)⁷⁵. De todas

⁷⁴ Para corroborar este dato, puede consultarse el libro de JESÚS MOSTERÍN, *Ortografía fonémica del español*, Alianza Ed., Madrid, 1981, págs. 142 y sigs.

⁷⁵ Esto último no rige para el caso de Gran Canaria.

las realizaciones de /-s/, la que parece tener mayor importancia para la ortografía es la caída total de dicho elemento sin modificación de la consonante siguiente. De este modo, particularmente cuando la /-s/ va seguida de /f-/ y de /s-/ (procedente esta última de la pronunciación seseante de *c* seguida de *e*, *i*), los errores son frecuentes en la escritura, y palabras como *resfriado*, *desfile*, *esfera*, *piscina*, *escena*, *disciplina*, *susceptible*, etcétera, suelen constituir escollos ortográficos efectivos. Otra fuente productora de problemas en la escritura del español está representada por el fenómeno del yeísmo o confusión de los segmentos *ll*/*y* (deslateralización de *ll* a favor de *y*). Canarias, por ser una región geográficamente periférica ⁷⁶, mantiene aún amplias zonas distinguidoras, donde, por tanto, no se dan los errores ortográficos determinados por la simplificación de este par de fonemas. Sin embargo, el yeísmo caracteriza los ámbitos urbanos de todo el Archipiélago y, prendiendo en las generaciones más jóvenes, gana terreno de día en día, hasta el punto de convertir los núcleos diferenciadores en crecientemente minoritarios. Ello hace que, aunque atemperados por la relativa escasa frecuencia de aparición de las unidades fonológicas implicadas en el yeísmo, los errores que dicho fenómeno suscita en el Archipiélago sean dignos de nuestra consideración.

Veamos ahora lo que sucede con la grafía *x*. Como sabemos, muchos de los problemas que plantea esta letra derivan de su carácter «patográfico» ⁷⁷, esto es, de que representa los fonemas agrupados /*ks*/. Asimismo, el alcance de estas dificultades es desigual según que esta agrupación fonemática sea tautosilábica (*exponer*) o heterosilábica (*exacto*). En el primer caso, la pronunciación más común (salvo en estilo formal enfático) es la aspiración (*ehponer*, *ehtenso*, *ehcusa*, etc.), lo que acarrea dificultades ortográficas al coincidir con la realización más ordinaria de /-s/. Sin embargo, ha de hacerse la salvedad de que la solución suele ser pronunciar una

⁷⁶ Manuel Alvar afirma que tal hecho es para muchos canarios un índice de ruralidad (*vid.* «Fonética, fonología y ortografía», *LEA*, I/2, 1979, pág. 215). Sin embargo, y a reserva de lo que la correspondiente prospección sociolingüística pueda demostrar, este sentimiento nos parece minoritario frente al que, más extendido, denota cierto orgullo ortológico, propiciado por el discreto poder distintivo (*pollo/poyo*) de esta diferenciación fonemática.

⁷⁷ Así califica J. Mosterín (*op. cit.*, págs. 48 y sigs.) cada una de las contravenciones sufridas por el «principio fonémico» (= biunivocidad absoluta entre grafías y fonemas).

/k-/ (al menos en la norma culta) cuando el grupo /ks/ (x en la escritura) va seguido de *ce, ci* (*excitar, excesivo, excéntrico*, etc.). Aquí los problemas ortográficos suelen ser corrientes, pues la pronunciación viene a coincidir con la que afecta (en conversación esmerada) a palabras de patrón ortográfico diferente, como *éxito, asfixia* o *producción* (en este último caso, como consecuencia, una vez más, del seseo). De este modo, una palabra como *reflexión* tiende a ser escrita, por el estímulo de la ley de relación de fuerzas (son más los vocablos en *-ción* que los en *-xión*), como **reflección*. Naturalmente, tal palabra es difícil que sea objeto de error en las zonas que distinguen los fonemas /s/ y /O/, pues el grupo /ks/, cuando es heterosilábico, se tiende a representar automáticamente en tales áreas como x (casos como los de *facsimil* o *fucsia*, por su marginalidad o acusada condición culta, apenas cuentan).

Cuando el grupo /ks/ que representa la letra x es heterosilábico (*examen, taxi*, etc.), la solución fónica es en Canarias divergente según niveles y estilos. Los usuarios del nivel popular (en todas las circunstancias) y los del nivel culto en situaciones informales suelen realizar dicha agrupación como /s-/ (*esamen, tasi*, etc.)⁷⁸, propiciando teóricamente la consiguiente fuente de errores de escritura. En los contextos formales, en cambio, los hablantes cultos suelen mantener intacta la agrupación /ks/ (*eksamen, taksi*, etc.).

Consideremos ahora más sistemáticamente los hechos fónicos catalogables como vulgarismos (o, para ser más rigurosos, no sancionados por la norma culta de nuestra región) y que pueden tener trascendencia ortográfica. Uno de los rasgos más habituales en este sentido es la confusión de la oposición r/l en posición implosiva (en especial, en posición interior de significante). Este trueque suele resolverse mayoritariamente a favor de /r/ (rotacismo), aunque se registran también algunos islotes de lateralización (lambdacismo)⁷⁹. Dicha particularidad afecta sobre todo a los sociolectos más bajos de las áreas urbanas, lo que debe ser interpretado como un hecho fónico más bien innovador.

⁷⁸ No es tampoco inusual, sobre todo en ciertos entornos, la vocalización de la /-k/ [*taisil*], lo que no es exclusivo de este contexto: [*esaiito*] por [*eksakto*].

⁷⁹ Estas dos denominaciones, rotacismo y lambdacismo, pueden encontrarse explicadas y desarrolladas en J. C. ZAMORA MUNNÉ y J. M. GUITART, *Dialectología hispanoamericana (teoría, descripción, historia)*, Eds. Almar, Salamanca, 1988, págs. 121 y sigs.

Muy relacionada con el rasgo anterior está la aspiración de la /-r/ cuando va seguida de /n-/ o de /l-/ (*cabne, yebno, traebnob, bubla, obla, poneblo*, etc.). Sin embargo, en la provincia occidental del Archipiélago y por lo que respecta a los infinitivos con formas enclíticas del tipo *lo, nos*, etcétera, la solución suele ser, luego de algún paso intermedio, cero fonético (*traenob, ponelo*, etc.). En todo caso, la aspiración de /-r/ en tal contexto parece ser una singularidad fónica que caracteriza más marcadamente a la provincia oriental. Los efectos ortográficos de este rasgo parecen obvios desde el momento en que la solución fonética que acabamos de comentar coincide con buena parte de las realizaciones de la /-s/ implósiva. Como, además, la /-s/ puede aparecer en el mismo contexto (*limosna, muslo*, etc.), la posibilidad de comisión de faltas está servida (**limorna, *murlo*, etc., o **piesna, *yesno*, etc.). Por lo demás, escribir, por ejemplo, **murlo* por *muslo*, en la medida en que sea reflejo consciente de la pronunciación respectiva, constituye un caso de ultracorrección (o hipercorrección), tanto en el sentido clásico como en el que modernamente le atribuye la sociolingüística a este término⁸⁰.

Otro rasgo de tilde vulgar consiste en la simplificación de los grupos /-rh-/ , /-lh-/ y /-nh-/ (en la escritura, -rj- o -rg-, -lj- o -lg-, y -nj- o -ng-: *perjudicar, sargento, aljibe, nostalgia, naranja, angelito*, etcétera) en -h⁸¹. También parecen claras las repercusiones ortográficas de este fenómeno sistemático, que, insistamos, se encuentra altamente estigmatizado en Canarias. Algo parecido ocurre con la caída de la /-d-/ intervocálica, fenómeno nada prestigiado en el Archipiélago y que afecta sobre todo a las islas de la provincia oriental⁸².

Podríamos continuar considerando particularidades fónicas de

⁸⁰ Véase, por ejemplo, a este propósito, H. LÓPEZ MORALES, *Sociolingüística*, Ed. Gredos, Madrid, 1989, pág. 228, nota 10.

⁸¹ Esta realización no es, sin embargo, la única en la norma popular del Archipiélago, ya que, en especial en las islas más periféricas, se suele producir con cierta sistematicidad una solución mediante metátesis (*ablíbe, narabna, dohnaime*, etc.), ya documentada para lenguas como el griego clásico.

⁸² Por su índole netamente arcaica y obsolescente, no aludimos a la /b-/ procedente de /f-/ inicial latina. En realidad, los pocos casos que cabría considerar como más o menos extendidos (al menos en la norma coloquial) se encuentran en alguna forma «lexicalizados» (*[abito]* por *[aíto]*, *[bediondo]* por *[ediondo]*, *[rretabila]* por *[rretáila]*).

nuestras hablas insulares cuya trascendencia ortográfica parece indudable. Por ejemplo, y excepción hecha del caso ya estudiado de *-ks-*, cabe citar el de los grupos consonánticos cultos (v. gr., *-kt-*, *-ns-*, *-gn-*, etc.), algunos de los cuales, como sucede con *-ns-*, son objeto de un distinto tratamiento fonético según tomemos en cuenta la provincia oriental o la occidental (*ihstituto/intituto*). Sería igualmente digno de consideración el caso de la pronunciación de las consonantes finales, que depende en nuestro ámbito dialectal (salvo el caso de la */-d/* final de algunos sustantivos) tanto de factores geográficos como socioculturales. Sabido es asimismo que la pérdida de algunas de estas consonantes finales, como sucede en nombres llanos terminados en *-d*, *-l*, *-r* y *-n*, no sólo tiene consecuencias ortográficas sino también morfológicas (los **cespes*, los **tunes*, los **inutis*, los **crates*, las **images*, **Estebita*, **Cristobita*, etc.).

Pero, en realidad, lo que llevamos dicho basta para probar claramente que no cabe concebir la menor disociación entre la configuración fónica dialectal y el código ortográfico. Y es aquí donde queríamos venir a parar, porque estamos convencidos de que en nuestra región la praxis didáctica diaria de la ortografía sigue ignorando el vínculo estrecho que existe entre los dos códigos mencionados. Sirva indicar que tenemos constancia del caso de que, en zonas aún distinguidoras de *ll/y*, ciertos profesores desavisados siguen un método de enseñanza ortográfica como si sus alumnos fueran yeistas, con la redundancia e inducción al error que ello supone. Y es que el profesor canario se encuentra desasistido y desorientado ante la inexistencia de una guía de ortografía aplicada que sea consecuencia del correcto diagnóstico y ulterior tipificación y jerarquización de los errores ortográficos «lógicos» según zonas o estratos socioculturales. Digámoslo más categóricamente: falta a fecha de hoy en Canarias un estudio que revele cuál es, en el terreno ortográfico, la incidencia exacta de las particularidades esclarecidas por los trabajos de dialectología clásica y por los más modernos de sociolingüística. Es obvio que, ante tal carencia, a nuestros didactas de la lengua no les queda más remedio que plegarse a las pautas de manuales de ortografía ideados para otras áreas, o actuar con el voluntarismo que supone tratar de atajar lo más evidente y abultado (como sucede con las cacografías derivadas del seseo) y «esperar» que el problema vaya siendo progresivamente menor a medida que los alumnos avanzan en su escolarización.

En rigor, las consideraciones que preceden no han tenido otro

propósito que mostrar, de manera somera, la nómina de hechos fónicos que *parece* producir faltas ortográficas. Pero es evidente que, hasta tanto no se realice el estudio que hemos indicado más arriba, nuestras palabras tendrán, pese a la existencia de casos «claros», el valor de mera hipótesis de trabajo o de simple propuesta metodológica. Por otra parte, hay fenómenos como el de las consonantes tensas grancanarias⁸³, el de la aspiración de la /-s/ final de los determinantes⁸⁴, el de la consonantización de la /i/ y de la /u/ semi-consonánticas, el de la sonorización de las sordas intervocálicas⁸⁵, etcétera, cuyo alcance ortográfico no conocemos cabalmente.

Resulta inaplazable, pues, acometer dicha investigación, tratando de manejar aquel material dialectal que se estime necesario: redacciones de escolares no «contaminados» aún por su contacto con la lengua escrita normativa⁸⁶, cartas familiares, documentos privados, etc. Es evidente, por otra parte, que de tal estudio resultaría un método *integrado y globalizado* de enseñanza de la ortografía: en el mismo se atendería no sólo este frente, sino también el «ortológico» (que perseguiría el desarraigo de los hábitos fonéticos no prestigiados, en particular de los considerados como *marcadores* o *estereotipos*)⁸⁷, el morfológico, el léxico, etc. De este modo, y considerando factores como la frecuencia y dispersión de los vocablos, el peso específico de cada rasgo con repercusión ortográfica, y el

⁸³ *Cfr.*, por ejemplo, RAMÓN TRUJILLO, «Fonologización de alófonos en el habla de Las Palmas», *I Simposio Internacional de Lengua Española*, Eds. del Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1981, págs. 161-174. También, MANUEL ALMEIDA, «En torno a las oclusivas tensas grancanarias», *RFULL*, I (1982), págs. 77-87. Asimismo, GONZALO ORTEGA, «Sobre el desdoblamiento de algunos fonemas grancanarios: reexamen de la cuestión», *RFULL*, X (1991), págs. 329-342.

⁸⁴ En todo caso, parece probado que la omisión ortográfica de la /-s/ final de significativo es algo frecuente en la escritura de los escolares canarios. Falta determinar si ello se debe al fenómeno de la aspiración, a la manifestación redundante de la marca de número en español o a otras causas (como, por ejemplo, que la /-s/ sea monomorfemática *-pues, viernes-* o no, que el plural se haga en *-es/* y no en *-s/*, etc.).

⁸⁵ *Vid.* RAMÓN TRUJILLO, «Sonorización de sordas en Canarias», *Anuario de Letras* (UNAM), vol. XVIII, págs. 247-265.

⁸⁶ Hay que tener en cuenta, no obstante, que ciertos fenómenos inductores de faltas no se van a manifestar en los primeros cursos de la escolarización, pues afectan a vocablos no patrimoniales o poco frecuentes. Un ejemplo de ello lo constituyen muchas de las palabras que contienen algún grupo consonántico culto.

⁸⁷ Para lo relativo a estas nociones, véase W. LABOV, *Modelos sociolingüísticos*, Ed. Cátedra, Madrid, 1983, págs. 387 y sigs.

ámbito y el nivel sociocultural de los distintos fenómenos, se puede empezar a transitar por la senda de sensatez didáctica que el actual caos parece reclamar a gritos. De esta forma —y les tomamos el argumento prestado a quienes preconizan reformas ortográficas integrales—, las muchas horas consumidas en una praxis didáctica ineficaz podrían resultar acortadas considerablemente. Más aún, les ahorrariamos no pocas situaciones socialmente embarazosas y discriminatorias a aquellos colegiales que en el futuro vayan a tener, lo que ya es suficiente desgracia, poco contacto con la lengua escrita.

Pero aún nos quedan por considerar aquellos errores que son consecuencia del fenómeno de la analogía, entendida ésta en sentido genérico (analogías triviales, ultracorrecciones y etimologías populares). Como se sabe, en ocasiones, a la falta de biunicidad entre lo fónico y lo gráfico, se une concomitantemente el efecto que sobre la escritura ejerce la ley de relación de fuerzas: los vocablos que son homófonos o cuasi homófonos de otros menos frecuentes y de distinta ortografía atraen a estos últimos hacia su modelo de escritura (por ejemplo, **absorver* por influjo de *observar*, o **hechar* por su parecido con *hecho*). Pues bien, estas cacografías, que a veces subsisten todavía en la última fase de la escolarización, resultan casi geométricamente incrementadas en Canarias como consecuencia del marcado hiato —en contraste con el español estándar peninsular— existente entre la pronunciación y la ortografía. Así, y principalmente por efecto del seseo, se cometen analogías triviales en casos como los de *novelesca/parezca*, *abrasar/abrazar*, *ovación/evasión*, *conexión/producción*, *idiosincrasia/-cracia*, *consumición/misión*, etc. Tampoco son raras ultracorrecciones como **semáforo* (<*fósforo*) por *semáforo*, **telesférico* (<*esfera*) por *teleférico*, etcétera, o como aquellas otras que —tal es el caso de **murlo* por *muslo* o de **baldido* por *baldío*— son reflejo del paralelo fenómeno oral. Algo semejante sucede en una cacografía como la de **masapán* por *mazapán* (similar a la de **deshecho* por *desecho*), donde la probable equivocada creencia de que se está ante una palabra compuesta (*masa* + *pan*) obliga a pensar que esta incorrección está inducida por un caso de etimología popular. La propia naturaleza de estos errores, que habrá que diagnosticar bien para no confundirlos con simples infracciones no analógicas, determina que la praxis didáctica que se adopte para erradicarlos sólo pueda aplicarse en las últimas etapas de la escolarización. Para ello, resulta imprescindible inventariar, tipificar y jerarquizar estas faltas por analogía junto a

las también analógicas que no dependen de las particulares condiciones dialectales del Archipiélago ⁸⁸.

Por otro lado, es innegable que la documentación escrita de la que se habrá de partir reflejará eventualmente los vulgarismos que en la lengua hablada de las Islas responden a hechos fónicos no sistemáticos (asimilaciones, metátesis, sínkopas, etc.). Sin embargo, la condición básicamente oral de los mismos, unida a su carácter fenomenológicamente no regular (**aparar* por *parar*, **intierro* por *entierro*, **a(e)r(e)opuerto* por *aeropuerto*, etc.), aconseja que en este caso la acción didáctica no se centre con preferencia en la expresión escrita.

Señalemos, para terminar, que la investigación cuya urgencia hemos venido proclamando tendría, además, la virtualidad de corroborar o desmentir (o, en su caso, enmarcar mejor) los datos fónicos aportados por los estudios dialectales y sociolingüísticos ya hechos, así como la de descubrir, aunque ello sea improbable, algún rasgo no detectado hasta la fecha. Igualmente, y cuando la información ortográfica proceda de usuarios en disposición de practicar la lectura comprensiva, el análisis de las cacografías pondrá de manifiesto el déficit lector que se registra por áreas y estratos. En todo caso, dicho trabajo servirá —se persigan o no fines didácticos— como referencia comparativa para otras zonas hispanohablantes con distintas o parecidas características dialectales.

⁸⁸ En estas últimas no sólo entrarían casos como el de **absorver*, sino también aquellos otros inducidos por la ortografía de una lengua extranjera: **governar*, **lenguage*, **extranhero*, etc.

LA ANALOGÍA ORTOGRÁFICA

«(...) Bien sé que muchas de estas faltas provienen de juicios por analogía; de falsa, pero naturalísima, asimilación, y que así como el pueblo, por analogía con *traiga* y *caiga*, dice *baiga* y *vaiga*, así muchos escriben *excéptico* por sonarles a algo que dice relación con *excepto* o *excepción*...»

Miguel de Unamuno

I. CONSIDERACIONES GENERALES

1. Como es sabido, la escritura de las lenguas de nuestro entorno cultural es de carácter fonográfico-alfabético⁸⁹. Es decir, que la representación gráfica descansa en la correspondencia biunívoca entre fonemas y grafías. Sin embargo, paulatinamente, estas lenguas, y la nuestra no es en este sentido una excepción, se han ido alejando de este ideal de biunivocidad, dando paso a una serie de «patografías»⁹⁰, que el dinamismo del habla (registro subordinante) y el conservadurismo de la escritura (registro subordinado) han ido propiciando. «Se introduce así —y son palabras de E. Alarcos—, frente al ideal de notar punto por punto la segunda

⁸⁹ Para lo relativo a los distintos sistemas de escritura y las pautas de formación que los inspiran, pueden consultarse, entre otras, las siguientes referencias: IGNACE J. GELB, *Historia de la escritura*, Alianza Ed., Madrid, 1982; A. C. MOORHOUSE, *Historia del alfabeto*, FCE, México D.F., 1974, y E. ALARCOS LLORACH, «Representaciones gráficas del lenguaje», *Archivum*, Oviedo, t. XV, enero-diciembre (1965), págs. 5-57.

⁹⁰ Vid. JESÚS MOSTERÍN, *La ortografía fonémica del español*, Alianza Ed., Madrid, 1981, págs. 48 y sigs.

articulación, una representación de lo fónico relativamente arbitraria, que, en los casos extremos, produce una articulación en elementos gráficos sin ninguna correspondencia con la articulación de los elementos fónicos mínimos»⁹¹.

Este mismo autor señala aún en otro lugar: «El caso límite de este desequilibrio conduce a la total autonomía de los dos sistemas, fónico y gráfico, y por tanto a una recaída en otros procedimientos de escritura, semiográfico o ideográfico, con la sola diferencia de que ahora el sistema gráfico presenta una articulación en elementos menores independiente de la segunda articulación fónica del lenguaje»⁹².

Así, pues, es preciso señalar que el enojoso problema de los errores ortográficos tiene su raíz en este desajuste entre lo fónico y lo gráfico, que puede ser más o menos acusado según las distintas zonas dialectales (a despecho, por tanto, de las reglas ortoépicas; *vid.* Jean Paul Vinay, «Enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua», en André Martinet (coord.), *Lenguaje y los grupos humanos*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976). Quiere ello decir, por tanto, que, cualquiera que sea la tipificación y las modalidades que se puedan establecer en los errores ortográficos, el desencadenante más o menos remoto de tales hechos residirá siempre en esta pérdida de la condición de «código» (en el sentido que Martinet da a este concepto)⁹³ de la escritura⁹⁴.

De forma que, adoptando una perspectiva que podríamos llamar didáctica, debemos admitir que son ciertas circunstancias de suyo artificiales las únicas que nos pueden ayudar a eludir las faltas ortográficas, fenómeno, por lo demás, siempre desaprobado social-

⁹¹ *Vid.* EMILIO ALARCOS LLORACH, *art. cit.*, pág. 36.

⁹² *Ibidem*, pág. 43.

⁹³ ANDRÉ MARTINET, «Lengua hablada y código escrito», en JEANNE MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Gredos, Madrid, 1975, págs. 81 y sigs.

⁹⁴ Sin duda, aquí estriba el motivo fundamental de las numerosas propuestas de reforma ortográfica que se han planteado en la historia del español. A este respecto, pueden consultarse los dos primeros capítulos de la interesante obra de ABRAHAM ESTEVE SERRANO, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Universidad de Murcia, 1982, en que se dan detalladas noticias de las principales reformas que se han sugerido desde España y desde Hispanoamérica a lo largo de los siglos. Ver también JOSÉ POLO, *Ortografía y ciencia del lenguaje*, Paraninfo, Madrid, 1974, págs. 535-549.

mente, sin duda por el valor añadido que encierra. En términos de la psicología cognoscitiva, y dejando de lado el poco significativo y, en todo caso, subsidiario papel de las reglas ortográficas, se puede decir que es la *fuerza del trazo* de memoria visual lo que hace que haya más o menos predisposición a cometer errores ortográficos⁹⁵. En efecto, son factores como el índice de lecturas, la frecuencia de uso de las palabras (que las hace más o menos familiares) y, a veces, la recencia, los que determinan que cierto vocablo susceptible de ser mal ortografiado esté suficientemente grabado o no en la memoria icónica del usuario y los que, a la postre, promueven o no la aparición de faltas.

2. Ahora bien, a los errores producidos exclusivamente por la no absoluta biunivocidad fónico-gráfica, debemos añadir aquellos que encuentran una causa concomitante en la semejanza fónica (que puede llegar a la homofonía absoluta) pero no ortográfica que se registra entre ciertos significantes. Estamos hablando del fenómeno lingüístico-cognoscitivo de la asociación analógica, tan común en la lengua oral. De modo que, en el mapa imaginario de los errores ortográficos de una lengua como la nuestra, habría una zona de «solapamiento»⁹⁶, en la que ciertos vocablos serían objeto de incorrección ortográfica no tanto por su exiguo nivel de uso cuanto por la acción inductora ejercida por otras voces de parecida fisonomía, de ordinario más frecuentes.

3. Sobre la base de todo un arsenal de errores ortográficos presuntamente analógicos que pacientemente hemos ido coleccionando a partir de los exámenes de nuestros alumnos, de la prensa local y nacional y de otras varias fuentes (ver el apéndice documental de este capítulo), intentaremos a continuación una clasificación de los factores que hacen más o menos probables estas faltas, ya que, aunque en teoría, cuando existen dos palabras ligeramente distintas (en las que sea dable el error ortográfico), la posibilidad de incurrir en una infracción inducida en cualquiera de ellas puede convertirse en efectiva, en la práctica tal posibilidad será mayor o menor (en un caso, o en otro) en función de diversas causas:

⁹⁵ Vid. MANUEL DE VEGA, *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza Ed., Madrid, 1985, págs. 174 y sigs.

⁹⁶ *Ibidem*, pág. 194.

3.1. La probabilidad de cometer un fallo analógico ortográfico, dados dos vocablos vinculados por su parecido, es proporcionalmente mayor en el vocablo menos frecuente (y menos disperso). Quiere decirse que, por virtud de la ley de relación de fuerzas, es el término más usado el que arrastra al menos usado, convirtiéndose este último en el elemento analógicamente inducido. Así, al ser el verbo *observar* (con sus formas conjugadas) notablemente más frecuente que *absorber*, la incorrecta ortografía de éste se registrará más a menudo que la del elemento que se presenta como el agente potencial del error. Puede decirse, pues, que, sentada una relación analógica entre dos vocablos (o dos tipos o familias de vocablos), la posibilidad de cometer falta en alguno de ellos se determinará inversamente respecto de su frecuencia.

3.2. Como consecuencia del factor anterior, a medida que dos términos emparentados analógicamente se aproximan en cuanto a su frecuencia, también se acercan en cuanto a la posibilidad de ser blanco de un error ortográfico. De esta forma, si estuviésemos ante dos palabras cuyo nivel de uso fuese absolutamente coincidente, la probabilidad de errar en ambas también sería idéntica. Imaginemos, en este sentido, que, por ejemplo, *embestir* e *invertir* sean elementos equiparables en cuanto a la frecuencia de uso. Pues bien, si realmente fuese así, sería igualmente probable encontrarnos **en-vestir* que **imbestir*.

3.3. Se constata que en aquellas ocasiones en que existe una relación analógica paralela entre dos términos primitivos, por un lado, y dos derivados correspondientes, por otro, la posibilidad de error en cualquiera de los casos desciende (sin atender a otros factores) con relación a cuando no se da esta circunstancia; ello es particularmente así cuando se verifica el hecho de que los primitivos, o los derivados, son altamente frecuentes: v. gr., la probabilidad de confundir *ojear/hojear* es relativamente escasa, pues son derivados respectivos de *ojo/hoja*, elementos de considerable frecuencia. Dicho de modo inverso: cuando la relación analógica se establece sólo entre primitivos, o sólo entre derivados, la posibilidad de error es más elevada. En relación con este factor, debe tenerse en cuenta que, aunque no se conozca explícitamente la regla de que los derivados, en relación con los primitivos correspondientes, observan normalmente la misma ortografía que éstos (salvado algún caso, como el de los que comienzan por *hue-* o el caso de *pretencioso*, que posee esta escritura —frente a *pretensión*— por ser un galicismo), la

propia competencia de hablante nativo predispone a cumplirla. (Aunque lo anterior se puede seguir sosteniendo, sabemos que la perspectiva propia del hablante es la sincrónica y, por tanto, sería más riguroso hablar de coderivación, dejando siempre al margen los casos de derivados lexicalizados, en que el vínculo coderivacional ya no es tan claro para el usuario medio.)

3.4. Las probabilidades de error ortográfico analógico van aumentando -excluyendo otros condicionantes- a medida que van cobrando mayor similaridad formal dos vocablos. Así, es más fácil cometer falta, por ejemplo, en *grabar/gravar* que en el caso de *agobio/novio* o *tibio/alivio*. De todas formas, esta similitud tiene que ver sobre todo con las grafías que representan a las consonantes, pues la simplicidad de nuestro sistema vocálico hace que éste apenas plantee problemas ortográficos.

3.5. Desde el punto de vista de los errores ortográficos de carácter analógico, carece de trascendencia la categoría gramatical o paradigma morfológico a que puedan pertenecer los términos implicados en una relación de este tipo ⁹⁷. De hecho, constituyen gran cantidad los casos de palabras que, pese a estar encuadradas en categorías distintas, no escapan por ello a la posibilidad de ser objeto de infracciones ortográficas de causalidad analógica: v. gr., *ola/hola*, *acerbo/acervo*, *tubo/tuvo*, *eslabón/eslavo*, *novelesca*, *pintoresca*, etc. /*parezca*, *amanezca*, (seseantes), etc.

Estos parecen ser los factores lingüísticos más determinantes en cuanto a la comisión de errores ortográficos de tipo analógico, aunque en ocasiones operan causas cognoscitivas, como la atención o concentración por parte del que escribe. No obstante, en este caso estamos más cerca de una de las modalidades del *lapsus calami* que de los errores analógicos en sentido estricto. Lo demuestra el

⁹⁷ No parece ocurrir lo mismo con ciertos casos de *lapsus linguae* llamados por algunos autores «malapropismos» (como confundir en español *inverosímil/indiferente*, *superficial/superfluo*, *detestar/desistir*, *sepultar/catapultar*, *residuo/vestigio*, *gabela/prebenda*, *camuflar/escamotear*, *periférico/epidérmico*, etc.), en que la categoría morfológica parece determinante. Consúltense, a este respecto, M. T. MOLTLEY, «Lapsus linguae», *Investigación y Ciencia —Scientific American—*, noviembre (1985), págs. 84-90; FAY y A. CUTLER, «Malapropisms and the structure of the mental lexicon», *Linguistic Inquiry*, 8 (1977), págs. 505-520, *apud* DAVID CAPLAN, *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*, Ed. Visor, Madrid, 1992, págs. 255 y sigs., y F. VALLE ARROYO, *Psicolingüística*, Morata, Madrid, 1991, págs. 126-132.

hecho de que, cuando el motivo de la falta analógica estriba en cierta desconcentración, una lectura atenta de lo escrito suele ser suficiente para corregir lo que no se ha ortografiado.

Por otro lado, cabe señalar que, por la misma razón que la analogía es a veces la causa determinante de ciertos fallos ortográficos, en otros casos se constituye en mecanismo represor de los mismos. Dicho de otro modo: en un buen número de ocasiones no se registran faltas, debido a que la semejanza ortográfica impide, por la asociación mental que supone, que ello tenga lugar: v. gr., si *viejo* y *viaje* son, más allá de su nivel de uso, elementos en los que habitualmente no se cometen incorrecciones ortográficas, tal circunstancia se debe a la acción neutralizadora ejercida por la analogía de su escritura. Otro tanto puede decirse de casos tales como *caballo/cabello*, *celoso/celosía* (en este caso hay relación diacrónica), *vago/vagón*, *cabal/cábala*, *histórico/histérico*, *hombre/hombro*, etc.

Digamos finalmente que las infracciones analógicas presuponen, por parte del infractor, un cierto conocimiento del elemento inductor. Así, sentada la relación existente entre *acervo* (sust.) y *acerbo* (adj.), difícilmente podría calificarse de fallo analógico el escribir **acerbo* en tanto que sustantivo si al usuario en cuestión no le fuese en absoluto familiar *acerbo* (adj.). En este hipotético caso, estaríamos ante un error ortográfico trivial.

II. ANALOGÍA Y ORTOGRAFÍA ESPAÑOLA

1. En este apartado trataremos de establecer la incidencia negativa de la analogía en la escritura del español (con especial referencia al habla del Archipiélago). Para ello dividiremos los distintos tipos de errores analógicos que se suelen registrar en nuestra lengua en los siguientes grupos:

1.1. Incorrecciones en vocablos homófonos no homógrafos: v. gr., *asta/basta*, *baca/vaca*, *ingerir/injerir*, *haya/halla* (yeístas), *casa/caza* (seseantes)⁹⁸, etc. En estos casos, como ya hemos apuntado, la probabilidad de error es bastante alta, y parece incluso ser mayor aún cuando, como ocurre en *abrazar/abrasar*, *basto/vasto*, *ojear/hojear* o *cima/sima*, la combinatoria de las unidades es muy semejante. Di-

⁹⁸ Ver la lista que Mosterín ofrece de parejas de palabras diferenciadas por la oposición *s/z* (*op. cit.*, págs. 144-147).

gamos de paso que algunos de los tratadistas que han postulado una reforma ortográfica integral para el español ⁹⁹ —lo que cada día parece un proyecto menos viable técnicamente— han sostenido que los vocablos homófonos no homógrafos que nos ocupan deberían mantenerse intactos en una eventual acción reformadora, porque en estos casos —argumentan— la distinta ortografía representaría un efecto semánticamente «desambiguador», esto es, las grafías adquirirían la condición de «fonemas» gráficos. Sin ánimo de entrar en la discusión del asunto, sí que parece que este tratamiento excepcional que se les pretende dar a estas unidades no es consecuente con el espíritu que, se supone, alienta una reforma completa de la ortografía según el denominado «principio fonémico» ¹⁰⁰.

1.2. Errores analógicos en vocablos parónimos (en distinto grado) pero con patrón ortográfico diferente. Son casos pertenecientes a este grupo ejemplos tales como *alubia/aluvión*, *jirón/girar*, *excepción/escéptico*, *eslavo/eslabón*, *baja/vajilla*, *espontáneo/exponente*, *evasión/ovación* (seseantes), *exuberante/exhibir*, etc. Se enmarca asimismo dentro de este apartado toda una legión de errores analógicos en que el elemento inductor (y, ocasionalmente, el elemento inducido) es un complejo de unidades, un campo lexical o derivacional: v. gr., *idiosincrasia/burocracia*, *tecnocracia*, *democracia*, *aristocracia*, *mesocracia*, etc., *consumición/admisión*, *comisión*, *dimisión*, *manumisión*, *misión*, *omisión*, *promisión*, *remisión*, *transmisión*, etc.

1.3. Faltas ortográficas analógicas producidas por un cambio contextual de la unidad. En este caso, la ortografía más común se impone sobre la menos común, aun tratándose en esencia de la misma unidad.

1.3.1. Faltas ortográficas analógicas cometidas por un cambio flexivo de la unidad (los elementos que parecen más afectados son los verbos en *-zar*, *-gir* y *-ger*): v. gr., *alcance* (**alcanze* o **alcanzé*)/*alcanza*, *alcanzó*, etc.; *alce*, *alcé/alza*, *alzó*, etc.; *lance*, *lancé/lanza*, *lanzó*, etc.; *caracterice*, *caractericé/caracteriza*, *caracterizó*, etc. ¹⁰¹; *coge* (y

⁹⁹ *Ibidem*, pág. 45 (ver, en particular, el concepto de «restricción semántica»).

¹⁰⁰ *Ibidem*, págs. 34 y sigs.

¹⁰¹ Para las excepciones que en español se ortografían con *ze* o *zi* (*zéjel*, *zenit*, *zeugma*, *eczema*, *enzima*, *zinc*, *zipizape*, *zigzag*), ver *Esbozo*, pág. 123. Repárese, por otro lado, en que estos errores (v. gr., **alcanze*, **tazita*, etc.) no son exclusivos de los seseantes, porque en realidad no tienen nada que ver con el seseo. La distribución

derivados prefijales) (**coje*)/*cojo*, *coja*; *exige* (**exije*)/*exijo*, *exija*; *surge*/*surja*, etc. Algunos de estos errores se ven alentados por la presencia de un sustantivo asociado: *alza*, *destrozo*, *lanza*, etc. Hay, no obstante, una diferencia entre **coje* (que es posible teóricamente, como *monje*) y **alcanze* (que no lo es).

1.3.2. Faltas ortográficas analógicas cometidas por un cambio derivativo de la unidad: v. gr., *tacita* (**tazita*)/*taza*, *bracito*/*brazo*, *chocita*/*choza*, *trocito*/*trozo*, *choricero* (**chorizero*)/*chorizo*, *esperance-ra*/*esperanza*, *cabecera*/*cabeza*, *cacería* (**cazería*)/*caza*, *cervecería*/*cerveza*, etc.

1.3.3. Faltas ortográficas analógicas cometidas como consecuencia de la prefijación (*sensu lato*) de determinadas palabras. Resulta afectada sobre todo la ortografía del fonema /rr/ cuando éste queda en posición intervocálica: v. gr., *vicerecotor* (**vicerecotor*)/*re-ctor*, *autorregulación*/*regulación*, *contrarréplica*/*réplica*, *contrarrevolución*/*revolución*, *extrarradio*/*radio*, *contrarrestar*/*restar*, *contrarreloj*/*reloj*, *pararrayos*/*rayo*, etc.

1.4. Faltas ortográficas analógicas registradas en la acentuación gráfica no diacrítica (casi todas ellas se producen por un cambio de las condiciones contextuales de las unidades implicadas y revelan un imperfecto dominio de las reglas ortográficas que regulan el uso de la tilde).

Es ésta una parcela ortográfica en la que también se deja notar el influjo negativo de la analogía. Ello se observa en la alta frecuencia con que se infringen las normas que regulan el uso de la tilde en palabras de escasa complejidad acentual. En efecto, es significativo que quienes aplican más o menos satisfactoriamente los preceptos de la acentuación gráfica suelen caer precisamente en los casos en que entra en juego el proceso analógico.

1.4.1. Cambio de la flexión nominal: así, en nuestra lengua, tal vez sean los vocablos llanos (sustantivos y adjetivos, en concreto) terminados en -n los que más den lugar a errores acentuales analógicos: v. gr., **exámen*, **orígen*, **volúmen*, **jóven*, **órden*, **imágen*, **dictámen*, **cánon*, etc. Es obvio que, con sólo aplicar una de las

complementaria a que están sujetas aquí las grafías *c* y *z* (*cereza*, *cierre*, *zarza*, *zona*, *azúcar*) reduce prácticamente a cero las posibilidades teóricas de error ortográfico. Sin embargo, la fuerza de la analogía es tan determinante, que hace que se contravenga tan elemental norma. Ocasionalmente, esta incorrección puede proceder de una palabra de otra familia etimológica: v., gr., *quise* (**quize*)/*quizá*.

normas generales de la acentuación castellana, se puede evitar el error. Sin embargo, corrientemente sucede que en tales elementos se establece una analogía con el plural correspondiente: *exámenes, orígenes, volúmenes, jóvenes, órdenes, imágenes, dictámenes, cánones*, etc. Esta confusión estaría propiciada, además, por el hecho de ser estas voces las únicas que, no yendo acentuadas en singular, ven incrementada la cantidad de sílabas al ser empleadas en plural. Avala esta explicación la circunstancia de que términos como *llegan, salen o aprenden* no son objeto de tales faltas, ante la imposibilidad de que se incremente su número de sílabas.

1.4.2. Faltas cometidas por un cambio de flexión verbal de la unidad implicada: v. gr., *hubiéramos* (**hubieramos*)/*hubiera*; *cantábamos* (**cantabamos*)/*cantaba*; *reúne, reúna* (**reune, *reuna*)/*reunir*, etcétera.

1.4.3. Faltas cometidas como consecuencia de la enclisis de un pronombre personal: v. gr., *refiriéndome* (**refiriendome*)/*refiriendo*, *planteándose/planteando*, *poniéndole/poniendo*, *llévala/lleva*, etc. En otras ocasiones, la incorrección consiste en que se omite el acento en una palabra que ya lo tenía en origen: v. gr., *déle* (**dele*)/*dé*, etc.

1.4.4. Faltas cometidas por un cambio derivativo en la unidad implicada: v. gr., *histórico* (**historico*)/*historia*, *anémico* (**anemico*)/*anemia*, *lingüista* (**lingüista*)/*lingüística*, *exitoso* (**éxitoso*)/*éxito*, *anecdótico* (**anécdotico*)/*anécdota*, etc.

1.4.5. Es también frecuente el error analógico acentual entre aquellas palabras que, pese a ser simples, pueden en ocasiones formar parte (cambio de las condiciones contextuales) de vocablos compuestos (escritos, naturalmente, sin guión). De esta forma, términos como *fin, seis* o *así* se suelen constituir en objeto de confusión analógica cuando aparecen en *sinfin, veintiséis* o *asimismo*.

1.5. Por lo que hace a la acentuación diacrítica, tampoco son raros los errores analógicos. Como hemos dejado sentado ya, la infracción puede venir dada por el empleo impropio de la tilde o por la no utilización de la misma cuando es obligado hacerlo (estaríamos así ante algo paralelo a lo que sucede con la ortografía de la *h*). Globalmente considerado el problema, esto último, es decir, la omisión acentual por analogía, es la infracción más frecuente en la acentuación diacrítica. El hecho se registra particularmente (aunque no sólo: v. gr., *sé, dé, té*, etc.; a veces, se acentúan todos los monosílabos cercanos a éstos: v. gr., **dá, *vé*, etc.) en todos esos ele-

mentos que, por tener de manera directa o indirecta un valor interrogativo o exclamativo, deben llevar la tilde diacrítica: *qué*, *quién*, *cómo*, *cuándo*, *cuánto*, *dónde*, etc. En otras ocasiones, por el contrario, el error consiste en usar el acento ortográfico diacrítico cuando no se debe. Es el caso de **ésto* por semejanza con *éste/ésta*; de **tí* por similitud con elementos como *mí* y *sí*; etc. También puede darse la acentuación analógica de *este* cuando es adjetivo, de *tu* o de *mi* cuando funcionan como adjetivos posesivos, etcétera.

1.6. Hay errores ortográfico-analógicos que se registran por un conocimiento deficiente de la regla que gobierna el uso de la diéresis o *crema* en la escritura del español. Tales faltas se dan sobre todo en palabras primitivas o derivadas de otras que deben llevar dicho signo (sobre todo, se usa la diéresis cuando no se debe): v. gr., *ambiguo* (**ambigüo*)/*ambigüedad*, *antiguo*/antigüedad, *contiguo*/contigüedad, etc. A veces, se comete la falta siempre que se da la agrupación /g + u + o, a/: v. gr., **averigüo*, **santigüa*, etc. En algunas ocasiones, la incorrección radica en no consignar la diéresis, por semejanza con lo que sucede en el vocablo primitivo, especialmente en la construcción de diminutivos: v. gr., *agüilla* (**aguilla*)/*agua*, *lengüeta* (**lengueta*)/*lengua*, *paragüilla*/paraguas, *nagüeta*/(e)*naguas*, etcétera.

1.7. Finalmente, se producen errores ortográficos de índole analógica como consecuencia de la incorrecta unión o separación de determinadas palabras. En primer término, se suelen escribir juntos vocablos que deben ortografiarse separados: v. gr., **demás/de más* («está de más decir...»), **sino/si no*, **simpar/sin par*, **sinigual/sin igual*, **porqué/por qué*, **adonde* o **adónde/a donde* o *adónde*, **así como/así como*, etc. Pero lo más común es lo contrario: palabras que deben ir juntas se escriben espaciadas: v. gr., **a parte/aparte*, **a demás/además*, **en cinta/encinta*, **día positiva/diapositiva*, **sin razón*(sust.)/*sinrazón*, **sin fin*(sust.)/*sinfin*, **sin número* (sust.)/*sin número*, **sin sabor* (sust.)/*sinsabor*, **a cerca/acerca*, etc.

2. Pero no paran aquí los estragos ortográficos de la analogía. Al factor que representa la similitud fónica entre vocablos en la comisión de errores ortográficos, puede añadirse aún otro, concomitante, de tipo semántico. Efectivamente, existe en español un estimable número de voces que suelen escribirse mal pero en las que, al parecido fónico se agrega una analogía (falsa analogía, como siempre) de significado. Esta similitud, que muchos usuarios se fi-

guran como producto de una relación de tipo término primitivo <—> término derivado, coadyuva a que se produzca el error, que, por lo dicho, debe ser valorado aquí con dosis doble de paliativos. Pero veamos. En procura del material empírico necesario, y para dilucidar la cuestión, esto es, para determinar si la etimología popular era o no la causa desencadenante de ciertos errores ortográficos, planeamos la siguiente experiencia: elaboramos una lista de vocablos y expresiones del tipo de *tebeo*, *bulevar*, *extraperlo*, *hermético*, *banal*, *ilación*, *vandalismo*, *cavidad*, *bólido*, *mazapán*, *desecho*, «cajón de sastre», «a la tercera va la vencida», etc. Acto seguido, acudimos a un compañero de docencia, quien, a instancias nuestras, elaboró un ejercicio en el que les pidió a sus alumnos de COU, no sólo que escribieran estas palabras, sino también que las definieran mediante una paráfrasis, mediante un enunciado amplificativo. Como es obvio, se les dio esta instrucción con el fin de poder demostrar que la eventual escritura incorrecta de estas voces no se debía sólo a la concurrencia de una analogía fónica trivial con los elementos inductores respectivos, sino que existía, previsiblemente, un móvil semántico subyacente que desencadenaba tales errores. Pues bien, en dicho ejercicio se obtuvieron algunas respuestas como las que siguen: **teveo*: es un cuento en el que se leen y se *ven* historietas; **bulebares*: paseos llenos de *bares* a ambos lados; **extraperlo*: traficar ilegalmente con mercancías que vienen de *fuera*; **ermético*: que está muy encerrado, como un *ermitaño*; **vanal*: algo que es *vano*, que no merece la pena hacerlo; **hilación*: *hilar* algo, tejer una tela, coserla; **bandalismo*: acción que hace la gente organizada en *bandas*, como los *bandoleros*; **cabidad*: lugar donde se puede poner algo, donde *cabe* algo; **vólido*: coche que corre tanto que parece que *vuela*; **mazapán*: dulce hecho de una *masa* parecida a la del pan; **deshecho* «desecho» (se aclaraba que se trataba del sustantivo): aquello que una vez *hecho* se destroza y se tira; «*cajón *desastre*»: cajón desordenado, *desastrado*, lleno de cosas revueltas; «*a la tercera *bala* vencida»: que, al contar tres, se dispara la *bala* (los casos de *sebo/cebo*, *bezol/beso*, *puya/pulla* y *gira/jira* pueden considerarse también dentro de este apartado), etc.

Lo expuesto, por tanto, prueba palmariamente que la concurrencia de la etimología popular, esto es, de una analogía no sólo fónica sino también semántica, es lo que hace que un nada desdeñable (aunque no conviene exagerar) contingente de voces sea objeto de incorrecciones que distorsionan su escritura. La ortografía

se convierte, así, en la forma más sutil de manifestación del fenómeno de la etimología popular.

3. Pero estas líneas podrían ser calificadas de incompletas o de parciales si no aludiéramos a los errores ortográficos analógicos que se cometen en español y cuyos elementos inductores pertenecen a otras lenguas (algunos de estos últimos se integran en el capítulo de los llamados «falsos amigos»; ver Koesler y Derocquiguy, *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire*). Porque, en efecto, hay muchos vocablos, especialmente aquellos que comparten etimología —latina, de ordinario— con los correspondientes castellanos, que, por diferir ortográficamente de éstos, se convierten para ciertos segmentos de usuarios en causa de error (el proceso inverso tampoco es raro: cometer fallos analógicos en una lengua extranjera a partir de los modelos ortográficos de los términos respectivos de la lengua materna). Así, por ejemplo, parece innegable que muchas de las faltas escolares cometidas en palabras como *lenguaje* (ing. *language*), *extranjero* (fr. *étranger*; ingl. *strange* «extraño») —propiciado también por *ligero*—, *coraje* (ingl. fr. *courage*), *gobierno* (fr. *gouvernement*; ingl. *government*), *cuestión* (fr. ingl. *question*, lat. *quaestio*, -onis), *danzar* (fr. *danser*) o *habilidad* (ingl. *ability*) tienen su origen fuera del castellano. A este hecho, facilitado sobre todo por el contacto con el inglés y, en menor medida, con el francés y otros idiomas (incluido el latín), viene a sumarse la fuente de incorrecciones potenciales de este tipo que supone para algunas zonas de nuestro país el acceso normalizado a la escritura de las lenguas vernáculas (cat. *haber* «haber»). En ambos casos, y dado que este problema, por razones obvias, no va sino a acentuarse en el futuro próximo, creemos que se impone arbitrar algunas medidas didácticas imaginativas (de carácter tipográfico, por ejemplo: letra de imprenta distinta, diferente color de las grafías, etc.), para tratar de que el lector, cuando se ponga a escribir, tenga alguna forma de contrarrestar esta inducción al error analógico en las palabras más «tentadoras».

Esto, evidentemente, también es aplicable a las faltas por inducción que tienen su origen en el seno de la propia lengua. Antes, sin embargo, y esto debe hacerse extensivo a todos los elementos que pueden promover errores analógicos, es necesaria la determinación, que aquí no nos hemos propuesto, empírico-estadística rigurosa del problema, que supere los acercamientos por tanteo al mismo, ca-

racterísticos de los manuales de ortografía práctica al uso. Mientras tanto, este auténtico talón de Aquiles de los semieruditos que son los errores ortográficos analógicos no podrá ser definitivamente fortalecido.

BREVE APÉNDICE DOCUMENTAL DE PALABRAS DEL ESPAÑOL
SUSCEPTIBLES DE ERROR ANALÓGICO

Se trata de una lista sin pretensión de exhaustividad, que hemos confeccionado a partir del análisis de muchos errores ortográficos registrados pacientemente y procedentes de fuentes diversas. Las palabras (incluidos algunos nombres propios) más dadas al error aparecerán en primer lugar; a continuación, figurarán aquellas que verosímilmente actúan como elementos inductores del yerro ortográfico, aunque en ocasiones suceda a la inversa. Con frecuencia, las palabras en las que existe mayor probabilidad de error analógico son aquellas que están tecnolectalmente marcadas (por pertenecer a mundos tales como la botánica, la gastronomía, la vestimenta, los deportes, la anatomía humana, etc.).

1. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías b/v o v/b*

abalanzar/avanzar
abalorio/avaluar
abeja/oveja
Abel/Avelino
absorber/absolver, observar
acerbo/acervo
agobio, tibio/agravio, alivio, Segovia
aluvión/alubia
aprovechar/aprobar
arrabal, caníbal/carnaval, vendaval, festival, medieval, rival
baca/vaca
bacante/vacante
bagaje/vago
balcánico/volcánico
balido/valido, válido, valer
banal/vano

basca/vasca
bazo/vaso
bólide/volar
brebaje/breve, abreviar, abreviar
bulevares/bares
cábilas/cavilar
carabela/calavera
cavar/acabar, menoscabar, recabar
cavidad/cabida
clavel/cascabel, escabel, Isabel
coadyuva/suba, incubas, cuba
combinar/convenir
corcova, recova/roba, alcoba, caoba, coba, escoba, joroba, loba
debido, cabido, prohibido/atrevido, movido, olvidado, precavido, servido, etc.
devorar/elaborar
embestir/investir
encabar/cavar
envasar, transvasar/base, basar, rebasar
envergadura/embargo
eslabón/esclavo, eslavo
estuve/estaba
gabán/desván, diván
grabar/gravar, grave
habitar/evitar
hebilla/Eva
hervir/cohibir, escribir, inhibir, prohibir, recibir, etc.
hierve/hierba
inmovilidad/inmobiliaria
libido/lívido
pabulo, pábulo/párvulo
pibe/pivot
precaer/caber
Québec/Quevedo
revelar/rebelar
savias/sabia
sibilino/civil
sílaba/saliva
silbar/salvar, servir, etc.
tebeo/te veo

tribal/trivial
tubo/tuvo
válvula/barba
vajilla/bajo
vandalismo/banda, bandolero
varón/barón
vascular/bascular, báscula
vasija/base
vástago/bastante, bastar
vasto/basto
vate/bate, batería
veleta/boleto
vello/bello
vendaje/bandeja
viga/bigote
vikingo/bikini o biquini
vocado/bocado
volatín/boletín
voleo (a)/bola
votar/botar, bote

2. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías c/s, s/c, c/cero fonemático o cero fonemático/c*

acecinada/asesinada
asía/hacia
asiendo/haciendo
bracero/brasero
cegar/segarr
cerro/sierra, serrucho
cesión/sesión
cidra/sidra
ciervo/siervo
cocer/coser
cocido/cosido
comicio(s)/comisión
concejo/consejo
confesión/confección
confusión/función

consumición/admisión, comisión, dimisión, emisión, misión, promi-
 sión, remisión, retransmisión, etc.
 corcel/corsé
 distensión, pretensión, tensión/abstención, atención, detención, in-
 tención, obtención, retención, etc.
 doses/doces
 -ece, -ace (empiece, amenace, etc.)/-ese, -ase (viniese, amase, etc.)
 escocés/escasez
 excitante, excitar/éxito
 gimnasia/audacia, democracia, farmacia, gracia, etc.
 heces/eses
 idiosincrasia/-cracia (democracia, aristocracia, burocracia, etc.)
 impasible/apacible
 meseta/maceta
 objeción/interjección
 ocasión/colocación, fabricación, vacación, vocación,
 ovación/evasión, invasión
 precisión/posición
 pretensión/pretencioso (galicismo)
 profecía/profesar, profesión
 requisito/ -cito (dim.), ejército, lícito, plebiscito
 sebo/cebo, cebar, cebolla
 sede/ceder
 serrar/cerrar
 sexto/cesto
 sien/cien
 síma/cima
 sito, ta (adj.)/cito, cita (verb.)
 tardecita/mesita, casita, rosita (muy común en Canarias por no exis-
 tir la terminación *-ecita*: *puertecita*, etc.)
 treces/treses
 utensilio/concilio, domicilio

3. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías g/j o viceversa*

agenda/ajena
 ambage(s)/chantaje, hospedaje, montaje
 apogeo/canjeo, forcejeo, gorjeo

artilugio/lujo
 cangilón/canje
 cirugía, quirúrgica/bujía, cirujano,
 cogió/cojo, coja
 cojín/cogí
 crujir/corregir, dirigir, elegir, exigir, surgir, etc.
 dije/corrigé, dirige, elige, etc. (todo el paradigma)
 elegía/herejía
 exige/exijo
 extranjero/ligero
 gira/jira
 gragea/canjea, chantajea, forcejea, granjea, homenajea
 injerir/ingerir
 jirón/girar, giro
 Jenaro/generación, general, género
 leja/elegir, legislar
 paradójico/antológico, lógico, psicológico, sociológico
 perejil/ágil, frágil, Gil, púgil
 surge/surja, surjo
 tejer/coger (y derivados prefijales), proteger, emerger
 trágico/traje, trajín
 vegetal, vegetación/vejez
 vergel, virgen/verja

4. *Confusión ortográfico-analógica que afecta a la grafía h*

ablativo/hablar
 artera/horterera
 asta/hasta
 aulló/halló
 coercitivo, coetáneo, coexistencia, proemio/coherencia, cohesión,
 cohete, cohecho
 desahucio (*deshaucio)/deshacer
 desecho/deshecho
 Ebro/hebra
 echar/hecho
 erguir, orgía, urgir/hurgar
 error, errar/herraje, herramienta, hierro
 exabrupto, exorbitante, exuberante/exhibir

ha/a (muy común)
 Haití/ahí, ahínco, ahíto, Tahití
 halagar/alegar
 halterofilia/alterar
 harén/arena
 hatajo/atajo
 herético/erótico
 hermético/ermita, ermitaño
 hincapié/incansable, incapaz, incauto
 hojear/ojear
 hola/ola
 hora, horario, horadar/oración, orar, oratorio
 hozar/osar
 ilación/hilar
 ice (izar)/hice
 olla/hoya, hoyo
 oquedad/hueco
 orfandad/huérfano
 ornamento, ornar/horno, hornear
 orca/horca
 orquídea/horca
 ortiga/hortelano, horticultura, huerta
 ortodoxo/hortaliza, hortensia, hortera, hortofrutícola
 osamenta/hueso
 ostión/hostia
 rehusar/usar
 umbral/hombre, hombro
 umbría/hombría

5. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías ll/y o viceversa*

aboyar/abollar
 arrollo/arroyo
 boyero/bollero
 calló/cayó
 cayado/callado
 halla/haya

hulla/huya
 olla/hoya, hoyo
 poyo/pollo
 pulla/puya
 rallar/rayar
 valla/vaya
 yema/llama

6. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías s/z o viceversa*

abrasar/abrazar
 arrasar/raza
 asada, atrasada/azada, comenzada, empezada, lanzada, trazada, etc.
 asar/azar
 bazo/vaso
 bezo/beso
 bizco, pellizco, pizco(a)/aprisco, cisco, disco, Francisco, mordisco, risco
 brasa/braza, brazo
 caza/casa
 cazar/casar
 chusco, etrusco, pardusco, pedrusco/aduzco, blancuzco, induzco, negruzco
 cortés, escocés, través/escasez, madurez, tez, vez, etc.
 desastroso/destrozo, trozo
 haz/as
 haz (hacer)/has (haber)
 hozar/osar
 losa/loza
 maza/masa
 mazapán/masa
 marqués/Márquez
 mescolanza/mezcla
 novelesco, ca, parentesco, pintoresco, ca/carezco, ca, parezco, ca, permanezco, ca, etc.
 poso/pozo
 rasgo/hallazgo, liderazgo, mayorazgo, etc.
 pescado/pez

pitonisa, poetisa, sacerdotisa/advenediza, esquematiza, quebradiza,
 sintetiza, etc.
 quise/quizá
 quiso/hizo, quizá
 rebosar/rebozar
 rezuma/resuma
 riza, rizo/risa
 saga/zaga
 suela/cazuela, mozuela, plazuela, Venezuela, zarzuela, etc.
 sumo/zumo
 tasa/taza
 tos/atroz, coz, feroz, hoz, precoz, veloz, voz, etc.
 ves/vez
 zueco/sueco

7. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías z/c*

alcance/alcanza
 alce/alza
 bracito/brazo
 cabecera/cabeza
 cacería/caza
 caracterice/caracteriza
 chocita/choza
 choricero/chorizo
 esperancera/esperanza
 lance/lanza
 merluza/merlucita 'cierta vianda'
 placita/plaza
 tacita/taza

8. *Confusión ortográfico-analógica entre las grafías s/x o viceversa*

cesto/sesto
 escepticismo, escéptico/excepto
 espectáculo, espectador/expectativa, expectación
 espontáneo/exponente, exposición, etc.
 esternón/externo

estirpe/extirpar
estrambótico/extranjero, extraño, extraordinario, etc.
estragular/extranjero, extraño, extraordinario, etc.
estraperlo/extranjero, extraño, extraordinario, etc.
estrategia/extranjero, extraño, extraordinario, etc.
estreñir/extremar
estricto/extranjero, extremo
estridente/extranjero, extraño, extremo
estructura/extranjero, extraño, extremo, etc.
excusa/escasa
inescrutable/inexorable, inextricable, inexplicable, etc.

9. *Confusión ortográfico-analógica
en la acentuación no diacrítica*

adentrándose/adentrando
anecdótico/anécdota
asimismo/así
canon/cánones
carácter/caracteres
cortauñas/uñas
dэле/dale
estábamos/estaba
examen/exámenes
histórico/historia
hubiéramos/hubiera
imagen/imágenes
joven/jóvenes
lingüista/lingüística
llévala/lleva
margen/márgenes
orden/órdenes
origen/orígenes
resumen/resúmenes
reúne/reunir
sinfin/fin
veintiséis/seis
volumen/volúmenes

10. *Confusión ortográfico-analógica en la acentuación diacrítica*

cómo/como
cuándo/cuando
cuánto/cuanto
da/dé
dé/de
esto/éste, ésta
qué/que
quién/quien
sé/se
sólo/solo
té/te
ti/mí, sí
tú/tu
ve, se,de/sé, dé

11. *Confusión ortográfico-analógica en el uso de la diéresis*

agüilla/agua
ambiguo/ambigüedad
antiguo/antigüedad
averiguo/ambigüedad
contiguo/contigüidad
lengüeta/lengua

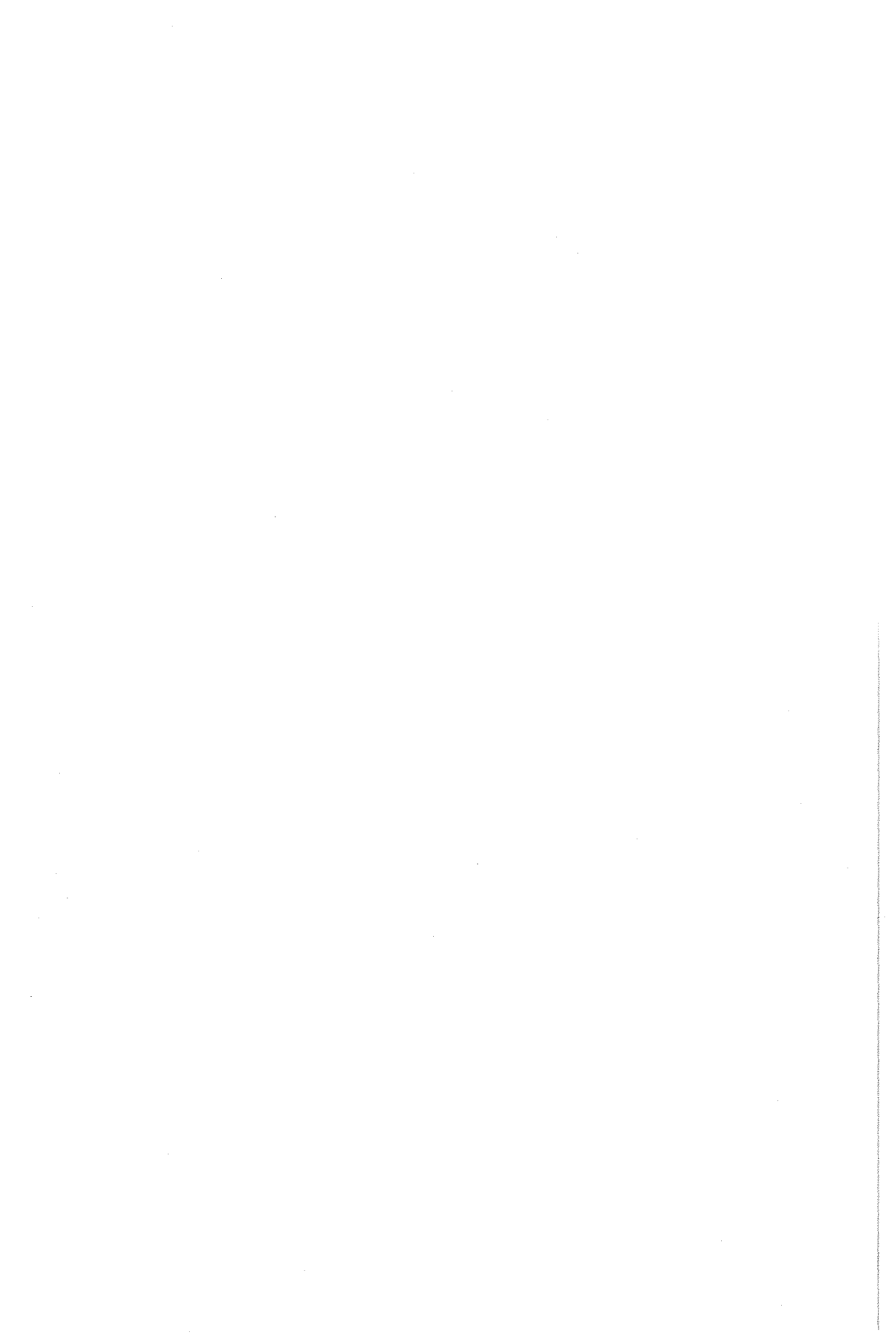
12. *Confusión ortográfico-analógica en la separación o unión de vocablos*

acerca/a cerca
además/demás
aparte/a parte(s)..
a sí mismo/asímismo
de más/demás
encinta/en la cinta
por qué/porque
sinfín/sin fin

sin igual/sinrazón, sinsabor, sinfin
si no/sino
sinnúmero/sin número
sin par/sinrazón, sinsabor, sinfin
sinrazón/sin razón
sinsabor/sin sabor

13. *Grupos cultos*

cactus/captar
dicción/tradición
eructar/erupción
hipnosis/himno
restricción/restringir
sujeto/subjetivo



III

ASPECTOS GRAMATICALES

INTERFERENCIAS DE LA NORMA PENINSULAR
EN EL ESPAÑOL DE CANARIAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

I. DESCRIPCIÓN

Sabido es que la modalidad lingüística canaria se integra en el llamado español atlántico o meridional. Esta adscripción se suele hacer atendiendo a las afinidades que nuestra variedad posee respecto del andaluz (de su variedad occidental, sobre todo) y respecto de las hablas americanas (las de las tierras bajas caribeñas, especialmente). Dichas afinidades, que para el caso de América se explican históricamente por la virtual identidad de los procesos respectivos de conquista y colonización, se centran fundamentalmente en el plano fonético y, en bastante menor grado, en el gramatical, aunque también se comparten algunos materiales léxicos.

Pues bien, la situación actual de nuestra norma canaria en razón de la obvia competencia que se plantea con el español estándar es, según nuestra opinión, la siguiente: en el aspecto fonético no existen apenas problemas. En esta parcela del idioma, no sólo no se aprecian en las Islas influencias significativas de la modalidad estándar, sino que progresan con total autonomía algunos fenómenos ya conocidos, como es el caso de la aspiración de la /-s/ final ante vocal tónica, solución que, entre los hablantes urbanos más jóvenes, ya se registra en contextos en los que hasta hace poco no se daba (*loh árboles, treh hombreh*, etc.). Y es que la vertiente fónica, al ser la más determinada por los hábitos fisiológicos adquiridos en la niñez, es la que menos se presta a ser manipulada a voluntad del hablante. De ahí que resulten particularmente artificiosos los intentos de imitación, siempre rechazados por la deslealtad que entrañan, de este o aquel rasgo fónico ajeno.

Así, pues, los influjos de la variedad estándar del español en la

norma canaria se van a dejar sentir de modo privativo en el terreno gramatical y en el terreno léxico. Efectivamente, en los últimos tiempos y como consecuencia sobre todo de los omnipresentes medios de comunicación sonoros¹⁰², algunas particularidades lingüísticas canarias están siendo interferidas¹⁰³. El reflejo más neto de esa influencia está teniendo lugar, a juicio de quien suscribe, en aquellos elementos en que nuestra gramática dialectal difiere de la estándar. En contraste con esto, alguien pudiera pensar que el plano léxico, precisamente por ser la parcela lingüística menos automatizada para el hablante, es el que más está acusando estas interferencias. Sin embargo, y admitiendo que el vocabulario regional también está resultando afectado, el calado y la trascendencia de esta mediatización exógena nos parecen aquí menos relevantes. Veamos: una parte considerable de nuestras señas léxicas alude en realidad a particularidades culturales (agrícolas, ganaderas, marineras, etnográficas, deportivas, gastronómicas, folclóricas, artesanas, lúdicas —juegos infantiles, de naipes—, etc.) o naturales (botánicas, zoológicas, orográficas, climáticas, etc.), y, por su propia condición, no están sujetas a interferencias¹⁰⁴. De otro lado, el mayor contingente de voces canarias, como sucede de ordinario con el léxico más genuinamente dialectal, está circunscrito a los ámbitos coloquiales, familiares y populares, y esta situación ha hecho que los propios hablantes se hayan acostumbrado a observar este principio de discriminación estilística con total naturalidad. Por dicha razón, este vocabulario, que suele estar asociado a ambientes o a vivencias

¹⁰² Existen, además, otros poderosos agentes: importante presencia en el Archipiélago de hablantes de origen peninsular (entre los cuales hay que contar un significativo número de docentes), la literatura (incluida la infantil) y la prensa de ámbito nacional, el lenguaje administrativo, jurídico y comercial, la lengua de los libros de texto, la publicidad, el lenguaje religioso y protocolario, etc.

¹⁰³ Dada la relativa similitud del fenómeno que vamos a comentar con las «interferencias» de que habla U. Weinreich para el caso de las lenguas en convivencia (*vid. Lenguas en contacto*, Caracas, 1974, págs. 29-150), utilizaremos para nuestro caso esta misma denominación. En alguna oportunidad, y con el fin de introducir algún ligero distinguo conceptual, se ha usado también el término «transferencia» (*vid. H. López Morales, Sociolingüística*, Madrid, 1989, págs. 165 y sigs.).

¹⁰⁴ Si los vocablos asociados a estas parcelas (a las culturales, en especial) caen en desuso o languidecen, ello habrá que atribuirlo a la pérdida de vigencia de las entidades (o *designata*) a las que apuntan y no a alguna suerte de «interferencia» (pensemos, por ejemplo, en algunas de las palabras relacionadas con las partes del arado o con la agricultura cerealística).

muy concretos, presenta un escaso nivel de competencia con el vocabulario estándar peninsular, razón por la que tampoco aquí puede ser notable el alcance de las interferencias en Canarias ¹⁰⁵.

Centraremos, por tanto, nuestro interés en los aspectos gramaticales. Como todos sabemos, la gramática, junto con la fonología, representa un componente esencial en la estructura de las lenguas naturales. Este hecho se traduce en que las unidades encuadradas en este plano van a ser utilizadas por todos los hablantes, con notable frecuencia y sin que apenas quepan alternativas ¹⁰⁶. Tal condición contrasta con lo que sucede en el léxico, si exceptuamos el caso del llamado *léxico fundamental*. Por este motivo, lo que digamos acerca de las particularidades morfosintácticas de Canarias afectará a *todos* los hablantes y será independiente de cuestiones como, por ejemplo, la condición social del usuario o el área de interés sobre la que verse el coloquio. También se deriva de aquí el potencial provecho que pueda obtenerse de nuestras palabras para la didáctica de la lengua materna en Canarias.

Vayamos entonces con los rasgos gramaticales más sobresalientes de nuestra modalidad lingüística insular.

En primer lugar, cabe aludir al uso que en el Archipiélago se hace del pretérito simple y del pretérito compuesto de indicativo de los verbos. Como se sabe, esta singularidad, compartida por bastantes modalidades americanas ¹⁰⁷ y existente en el castellano preclásico, consiste en que el pretérito compuesto sólo se emplea para aludir a una acción pasada que prolonga sus efectos hasta el presente («este año no *ha llovido nada*», «yo *he estado* varias veces en la

¹⁰⁵ También están exentas de «interferencias» (o por lo menos acusan una formidable resistencia a las mismas) aquellas palabras que podemos llamar emblemáticas de lo canario, como *guagua*, *papa*, *baifo*, etc. Algo semejante sucede con aquellas otras que el uso urbano ha legitimado, como *habichuela*, *recova*, *bubango*, etc. Sin embargo, no conviene minimizar la sustitución progresiva (y, en algunos casos, ya cumplida) que están experimentando voces tradicionales del Archipiélago, especialmente en los casos en que el español estándar dispone de un correlato más o menos coincidente (*pegar/empezar*, *manejar*, *guiar/conducir*, *balde/cubo*, *fonil/em-budo*, etc.).

¹⁰⁶ Naturalmente, quedan exceptuados todos los vulgarismos gramaticales que, como en otras latitudes hispanohablantes, afectan a la flexión nominal y, sobre todo, a la verbal y que se explican de ordinario por asimilación analógica.

¹⁰⁷ Una breve relación bibliográfica sobre la presencia de este rasgo en América puede encontrarse en JUANA HERRERA y JAVIER MEDINA, «Perfecto simple/perfecto compuesto: análisis sociolingüístico», *RFULL*, 10 (1991), pág. 238, nota 9.

Península», etc.). En los restantes casos, la mayoría, se utiliza el pretérito simple o indefinido (que expresa acción «perfecta», aunque haya ocurrido en el presente ampliado) («aquí en el '36 *movilizaron* a poca gente», «hace un momento que *llegué*»). Esta particularidad, como señala D. Catalán ¹⁰⁸, permite expresar matices que no se pueden manifestar a través del sistema peninsular estándar. Así, cuando se señala que «María no ha venido», se indica implícitamente la esperanza o la posibilidad de que María venga; en tanto que si se dice «María no vino», tal probabilidad ha quedado descartada por el hablante insular de turno.

Es un hecho que el español estándar, a través de sus poderosos y variados agentes, está interfiriendo este rasgo —se trata del caso de interferencia más neto de cuantos vamos a considerar—, de modo que en el español urbano y formal de Canarias ya no es raro constatar la adhesión al correspondiente sistema peninsular («*ha salido* hace un momento», «*ha ido* a desayunar», etc.). Tenemos la seguridad de que, como sucede en otros casos, estamos aquí ante un uso típicamente «diglósico»: en situaciones formales se emplean estos tiempos al modo peninsular, mientras que en las situaciones más casuales o familiares la espontaneidad impone el manejo de la norma tradicional del Archipiélago ¹⁰⁹.

Otro rasgo característico del español de Canarias es el uso de los llamados pronombres átonos (*lo, los, la, las, le, les*) a la manera etimológica (las cuatro primeras formas para expresar el complemento directo y las dos últimas para el indirecto). Dicho de otro modo, los fenómenos del leísmo, láismo y loísmo han sido extraños a nuestra modalidad, de manera semejante a lo que acontece genéricamente en América ¹¹⁰.

En este caso, también son audibles y visibles las influencias del español peninsular. La más notoria de esas influencias, singularmente apreciable en los ámbitos urbanos, tiene que ver con el llamado «leísmo de cortesía» ¹¹¹ (utilización de *le* por *lo/la* cuando el

¹⁰⁸ Véase D. CATALÁN, *El español, orígenes de su diversidad*, Madrid, 1989, pág. 154.

¹⁰⁹ Este nivel de interferencias ya resulta palpable en los datos que aportan Juana Herrera y Javier Medina en su trabajo (*art. cit.*, págs. 236-237).

¹¹⁰ *Vid.*, por ejemplo, Ch. E. KANY, *Sintaxis hispanoamericana*, Madrid, 1976, págs. 133 y sígs.

¹¹¹ Esta es la denominación empleada por A. Lorenzo (*vid.* «Observaciones sobre el uso de los pronombres en el español de Canarias», *Actas del II Simposio*

interlocutor reclama el trato de *usted*: v. gr., «¿ya le atienden?»). No obstante, de una manera tímida aunque creciente, se registran ejemplos que afectan (casi siempre, diglósicamente) a los restantes «leísmos de persona» —nunca al de cosa— («yo *le* —a ella— llamaré más tarde», «*le* vi con la novia», «a ver si un día de éstos *les* —a ustedes— visito», etc.). Adviértase de pasada que se trata de un leísmo no marcado en cuanto al género y, por tanto, distinto del que circula más comúnmente en la Península (en donde *le/les* sólo se emplean en sustitución de los pronombres masculinos *lo/los*)¹¹².

Otro de los rasgos típicos de nuestro castellano insular tiene que ver con el uso de los pronombres posesivos. Una de las particularidades más llamativas en este sentido estriba en el especial empleo de *su/suyo*, elementos que en Canarias han venido teniendo el valor unívoco de «de usted»¹¹³ («*su* hija me dijo que lo llamara» = «la hija *de usted* me dijo que lo llamara»). Como es sabido, en el español peninsular estas formas de tercera persona poseen una referencia multívoca («de él», «de ella», «de ello», «de ellos», «de ellas», «de usted», «de ustedes»). Precisamente por esta razón, las gramáticas hablan aquí de ambigüedad¹¹⁴ —al no existir la indicación de género ni de número— y señalan las construcciones pleonásticas que suelen emplearse para conjurarla («su mujer de usted», etc.)¹¹⁵. Sobra decir, por tanto, que para las restantes referencias de esta persona del posesivo

Internacional de Lengua Española, Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria, 1984, pág. 257). Este artículo se encuentra reproducido también en el libro del mismo autor *Sobre el español hablado en Canarias*, La Orotava (Tenerife), 1988, págs. 51-70. En dicho artículo se subraya el significativo paralelismo que existe entre el *su/suyo* canario (con el significado de «de usted») y la presencia de este «leísmo de cortesía» (*ibídem*).

¹¹² Consúltase SANTIAGO DE LOS MOZOS, *La norma castellana del español*, Valladolid, 1983, págs. 14-47. Por otra parte, un eslogan publicitario promovido por la organización humanitaria ASPRONTE (diciembre de 1992) rezaba así: «El deficiente mental está entre nosotros. Pero ¿le dejamos vivir con nosotros?».

¹¹³ Cfr. D. CATALÁN, *op. cit.*, págs. 198 y 221. Conviene, no obstante, señalar que cuando el *su* (nunca el *suyo*) presenta un valor ponderativo, sí que se registra en el español isleño («sacó hasta *su* carné de conducir», «tiene un piso grande con *su* terraza y todo», etc.). Véase, a este propósito, S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, *Gramática española*, Madrid, 1951, pág. 233.

¹¹⁴ Cfr., por ejemplo, M. CRIADO DE VAL, *Gramática española y comentario de textos*, Madrid, 1973, págs. 100-101; también, ALBERTO COSTA OLID, *El posesivo en español*, Sevilla, 1981, págs. 90-91.

¹¹⁵ Véase SALVADOR FERNÁNDEZ RAMÍREZ, *op. cit.*, pág. 229.

se emplean generalmente en el Archipiélago las formas analíticas —e inequívocas— correspondientes: *de él*, *de ella*, etc.¹¹⁶. Estas últimas se usan sobre todo en los contextos más predicativos («desde aquí hasta la pared aquella es *de ellos*», «Pedro no ha vuelto a pisar la casa *de ella*», etc.). Asimismo, cuando es posible y no resulta excesivamente redundante, se opta por señalar el nombre propio. Las formas analíticas, sin embargo, empiezan a ser interferidas, aunque de momento con timidez (probablemente porque actúa de freno su carácter desambiguador): «ése es un problema *suyo* (de él)», etc.

Por otro lado, se advierte en la tradición lingüística de Canarias una predilección por muchas de las construcciones alternativas de los posesivos. Así, entre «curó *su* herida» (o, en su caso, «curó la herida *de él*») y «*le* curó la herida» (forma del llamado dativo de interés), el dialecto canario prefiere decididamente la segunda posibilidad. Algo semejante ocurre en cuanto al uso del artículo con valor posesivo, de que acostumbran a hablar las gramáticas¹¹⁷, en los contextos predicativamente poco marcados (por lo que aquí —según se dice— el posesivo sería redundante). En efecto, con nombres de parentesco, de partes del cuerpo, de prendas de vestir o de utensilios o pertenencias personales, la norma canaria clásica utiliza en exclusiva el artículo, independientemente de la persona gramatical de que se trate (exceptuados los nombres de parentesco, que en las Islas llevan invariablemente el posesivo en la primera y segunda personas: «*mi* madre», «*tu* abuela»): «ayer te vi pasar con *el* coche», «me salió un bulto en *la* pierna», «iba con *la* hermana cuando lo atropellaron». El contraste con el español estándar viene dado aquí por la exclusividad de esta solución frente a lo que sucede en la Península, particularmente por lo que respecta a los nombres de parentesco. Sin embargo, y aquí se estaría manifestando otra interfe-

¹¹⁶ Algo semejante sucede en América. Consúltese, por ejemplo, GERMÁN DE GRANDA, «La evolución del sistema de posesivos en el español atlántico. (*Estudio de morfología diacrónica*)», BRAE, t. XLVI, 1966, págs. 69-82. Este mismo artículo se puede encontrar en su libro *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispánicos y criollos*, Gredos, Madrid, 1978, págs. 85 y sigs.

¹¹⁷ Véase S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, *op. cit.*, pág. 291. Como se sabe, la norma estándar de algunas lenguas no admite en estos casos el empleo del artículo. Así ocurre en francés, donde una frase como «Il n'oublie jamais *le* chapeau» (por «Il n'oublie jamais *son* chapeau») sería fuertemente rechazada por dialectal (de Provenza) (*vid.* HÉLÈNE HUOT, *Enseignement du français et linguistique*, Armand Colin, Paris, 1981, pág. 96).

rencia, en los ámbitos urbanos canarios es creciente el uso del posesivo en tales casos («se lo confesó de sopetón a *su* hija», etc.), aunque de momento sin pleonasma aclarador.

Otro rasgo característico del español de Canarias, así como del de toda la América hispana, es la sustitución del pronombre personal *vosotros* y sus formas asociadas (*os*, *vuestro*, *cantáis*) por *ustedes* y sus correspondientes elementos adjuntos. Dicho de otra manera: en el castellano isleño no existe para el plural, como es de sobra sabido, una distinción correlativa de la que se establece en el singular entre *tú* y *usted*.

No obstante, conviene aclarar que el pronombre *vosotros* y sus implicaciones morfológicas y sintácticas (aunque con alguna pervivencia antigua, como el uso de *vos* por *os*) constituyen un rasgo tradicional de algunas zonas del Archipiélago. En concreto, en la isla de La Gomera y, más precariamente y entre las personas de edad avanzada, en puntos localizados de Tenerife y La Palma, el fenómeno presenta todavía una apreciable vitalidad. Esto quiere decir que los hablantes de tales áreas tienen todo el derecho del mundo a usar y conservar esta peculiaridad como si se tratara de cualquier otra. El problema reside aquí en que muchos de estos usuarios se ven obligados a abandonar tal hábito lingüístico cuando viven, estudian o trabajan fuera de su lugar de origen, para evitar la enojosa asimilación con los hablantes peninsulares y para sortear el engorro de tener que confesar constantemente su procedencia a unos interlocutores desinformados sobre el particular.

Volviendo a nuestro tema central, debemos decir que comienza a ser frecuente escuchar en Canarias, entre algunos grupos de hablantes insulares (ciertamente, no en boca de campesinos o de marineros), el pronombre de tratamiento de segunda persona del plural *vosotros* y sus formas adjuntas. Estas unidades parecen haber calado especialmente entre algunos integrantes del estamento docente, aunque tenemos la certeza de que el hecho se encuentra ya algo generalizado en otros ámbitos.

Por otro lado, no parece que la adopción, aún esporádica, de tales formas apunte normalmente hacia una inversión de los valores peninsulares, de modo que *vosotros* denote «respeto» y *ustedes* «familiaridad», como alguna vez se ha señalado¹¹⁸, sino al

¹¹⁸ Sin embargo, es cierto, como sucede en América (*vid.* GERMÁN DE GRANDA, *op. cit.*, pág. 92, nota 26), que ocasionalmente se registran en el Archipiélago estos

simple remedio mecánico de lo establecido en la variedad extra-insular.

El problema a veces es que la lógica falta de gimnasia articuladora —que dificulta la pronunciación de los frecuentes diptongos finales en las formas verbales implicadas— y sintáctica hace que estos «gomeros apócrifos» engendren construcciones cruzadas, aberrantes y grotescas a un tiempo: «¿ustedes vais?», «¿me esperáis o yo los espero a ustedes?», «vosotros lo *pronunciastes* (*sic*) mal», etc.

Mención aparte merece el uso de estas formas en la lengua escrita, muy frecuente entre los escolares canarios más jóvenes. Se supone que las muchas horas de televisión y, en particular, los espacios infantiles de este medio, en los que los *vosotros* y compañía se usan inflacionariamente, unido todo ello a los textos literarios para niños, por lo común elaborados en la Península, son la principal causa del fenómeno. Suele ser normal también que, en cuanto estos escolares alcanzan cierta conciencia sociológica, abandonen o atenuen este hábito. Con todo, la relativa impunidad sociolingüística que ofrece la lengua escrita (recuérdese: una comunicación diferida, descontextualizada de toda situación y de receptor ordinariamente individualizado), junto al prurito de corrección que inherentemente supone, hace que no sea raro encontrar textos (cartas familiares, por ejemplo) donde aparecen empleadas con profusión las unidades que venimos comentando. Otra vez se plantean aquí problemas derivados de la falta de entrenamiento, como los relativos a la acentuación gráfica según los distintos tiempos verbales usados.

Lo dicho a propósito de este rasgo revela los auténticos términos del problema: quienes adoptan artificialmente estas formas propias del español peninsular se exponen a la reprobación «ideológica» que despierta, con sordina o sin ella, semejante muestra de afectación y de deslealtad lingüística. (Por lo demás, y alguna evidencia de ello hay, el fenómeno se puede producir, pero a la inversa —*ustedes* por *vosotros*—, en zonas como La Gomera.) Esta *actitud* de rechazo es aquí incomparablemente más fuerte que en los casos ya comentados, pues el interlocutor percibe el hecho como un «extranjerismo» dialectal, en tanto que en los rasgos precedentemente

comportamientos «ultracorrectos» (*vid.* ANTONIO LORENZO, *art. cit.*, pág. 263; también, G. ORTEGA, «Precisiones sobre el uso de los posesivos en el español de Canarias», *RFULL*, 5, 1986, pág. 67, nota 11).

mencionados sólo se trataría de «calcos», esto es, de una ampliación de usos.

Para acabar con este apartado, aludiremos a una particularidad estadísticamente menos llamativa que las ya indicadas pero caracterizadora también de la norma canaria. Nos referimos al no empleo del infijo o interfijo *—(e)c—* para las formas de diminutivo en *-illo/a* o en *-ito/a* de ciertos sustantivos y adjetivos, de ordinario llanos y bisílabos con diptongo¹¹⁹ (incluyendo algunos monosílabos del tipo *luz/lucita*, que son históricamente bisílabos). Así, en Canarias siempre se ha dicho, y por parte de todo el mundo, *viejito*, *bailito*, *cieguito*, *hombrito*, *pueblito*, al *golpito*, *puestito* (con las excepciones conocidas de *pobrecito* y «a la *tardecita*»), etc.¹²⁰, en lugar de *viejecito*, *bailecito*, *ciegucito*, *pueblecito*, *golpecito*, *puestecito*, etc.

Desde el punto de vista de las posibles interferencias, éste parece ser un fenómeno prácticamente virgen. Seguramente, el carácter afectivo y familiar consustancial al diminutivo, que impide su uso ordinario en el español formal de los medios de comunicación y en el de otros ámbitos, es lo que explica el casi nulo influjo del castellano estándar en esta particularidad dialectal. A esto se añade sin duda la escasa *conciencia* que existe de esta característica isleña.

Aquí concluye la dimensión *dialectológica* de nuestro trabajo. Debemos formular ahora la conveniencia de que se acometan trabajos *sociolingüísticos* (como hemos visto, alguno empieza a realizarse) que puedan fundamentar mejor los aspectos empíricos y estadísticos de las interferencias gramaticales existentes en el español de Canarias.

¹¹⁹ El fenómeno está determinado por razones históricas bien conocidas (vid. R. MENÉNDEZ PIDAL, *Manual de gramática histórica española*, Madrid, 1973, págs. 229-230).

¹²⁰ El fenómeno, seguramente producido por una generalización analógica a partir de los sustantivos que no poseen interfijo (*escalerita*, *muñequita*, etc.), es conocido igualmente en América (vid. CH. E. KANY, *Semántica hispanoamericana*, Madrid, 1962, pág. 132). Repárese en la siguiente copla argentina: no me tires con *pedritas*/ que me vas a lastimar, / tírame con tus ojitos/ y me van a enamorar (vid., sin embargo, BORGES, GARCÍA MÁRQUEZ, etc.). Véase, asimismo, la pintoresca explicación que da M. SECO (*Diccionario de dudas*, s.v.) sobre el uso que hace Galdós de *padrito* («religioso»).

En el español *popular* de Tenerife, el hecho ha acabado por afectar a los sustantivos terminados en consonante, sean o no bisílabos, exceptuando los terminados en */-r/*: *jardinito*, *camionillo*, *montonito*, *regatonito*, (pero *amorcito*; hemos registrado, sin embargo, *tractorito*) (vid. A. LORENZO, *El habla de Los Silos*, Santa Cruz de Tenerife, 1976, pág. 80).

II. PROPUESTAS DIDÁCTICAS

A la luz de lo que hemos señalado con anterioridad, nos atrevemos a hacer las siguientes recomendaciones ¹²¹:

1) Debemos hacerles notar a nuestros alumnos que cualquier particularidad lingüística es válida por el solo hecho de existir: si existe es que ha acreditado apodócticamente su funcionalidad. Una de las consecuencias más importantes de este enunciado es que lo dialectal siempre está en pie de igualdad *científica* con lo estándar. (En todo caso, debemos asumir con naturalidad la esquizofrenia en tono menor que representa el ser hablantes dialectales, condición que compartimos con otros muchos hispanohablantes.)

2) No obstante lo anterior, y dadas las valoraciones *sociales* negativas, casi siempre arbitrarias, que van aparejadas a determinadas conductas en el manejo del lenguaje, el modo de hablar de los usuarios cultos canarios es lo que siempre se debe tener como norte. Lo contrario, además de revelar desconocimiento, pues la mayoría de los vulgarismos está presente en todas las modalidades hispánicas, significaría abocar irresponsablemente a los alumnos a una futura discriminación en su vida adulta.

3) Debemos ser conscientes del poder limitado de la institución escolar para contrarrestar la enorme capacidad de influjo de otros agentes, especialmente los modernos medios de comunicación sonoros. Es insensato, por tanto, emprender cualquier tipo de *cruzada* en este sentido. Tal comportamiento es aún menos defendible si se considera que a veces resulta difícil determinar si cierto hecho emergente es o no consecuencia de la evolución natural de la lengua, aunque exista una causa que lo estimule desde el exterior. Se debe recordar que el español canario es, globalmente considerado, una modalidad más arcaica que la estándar, al menos en los aspectos gramatical y léxico.

4) Hay que hacerles ver a los alumnos que, más allá de su con-

¹²¹ Algunas de estas recomendaciones responden a la falta de cobertura normativa por parte de la Academia en relación con las modalidades regionales. Considérense, *mutatis mutandis*, las siguientes palabras de Luis Fernando Lara para el español de América: «Haría falta un cambio completo de ideología que eliminara la relación metrópoli-antiguas colonias y tomara en cuenta la variedad histórica y social de cada región, para que las normas prescritas por la Academia tuvieran visos de validez general para nuestras comunidades» (*vid. El concepto de norma en lingüística*, El Colegio de México, México D. F., 1976, pág. 125).

dición instrumental o funcional básica, los valores lingüísticos, por modestos que sean, forman parte de la identidad de los pueblos y constituyen un importante factor de integración social. Esto, lejos de ser una actitud doctrinaria, representa la simple constatación de una verdad científica. En consecuencia, es más que razonable que los canarios seamos leales con nuestras peculiaridades lingüísticas y que las defendamos de la única manera eficaz que se conoce: usándolas.

5) Dado que el menor índice de polimorfismo diatópico se registra en Canarias en los aspectos gramaticales, es posible presentar a los alumnos las singularidades de este tipo como casi generales en el Archipiélago, con los efectos positivos que de ello se desprenden; algo que resulta, sin duda, mucho menos viable en el terreno fonético y, sobre todo, en el léxico.

6) Hay que subrayar escolarmente nuestros puntos comunes con el español de América, donde se encuadra la mayor parte de los hispanohablantes. De esta forma, quedará más sólidamente avalada la perfecta legitimidad de nuestros usos lingüísticos.

7) Hay que hacerles ver a los alumnos que los hechos que no se inscriben en la tradición lingüística del Archipiélago no son por ello despreciables, sino que, por el contrario, poseen el valor que se deriva de su pertenencia al acervo común de todos los hispanohablantes. Por ello, las peculiaridades de los hablantes de otras latitudes (próximas o remotas) deben merecernos sin excepción el respeto que reclamamos para las nuestras. Más aún, en lo posible hemos de incorporar dichas peculiaridades a nuestra competencia decodificadora, para entender lo que otros nos puedan decir o para activarlas en casos extremos de incomunicación momentánea. Huelga señalar, en fin, que todo esto es primordial en un mundo tan abierto como el actual.

8) Cuando se habla o se escribe para destinatarios que manejan una norma distinta de la nuestra, parece aconsejable plegarse al español estándar o, en todo caso, hacer las aclaraciones pertinentes, en especial si se trata del léxico.

9) Hay que ser relativamente tolerantes con las interferencias lingüísticas que representan meras ampliaciones («calcos») de los usos de elementos existentes en el español tradicional del Archipiélago, particularmente en el caso del uso al modo peninsular del pretérito perfecto. Sin embargo, nos parece necesario que se insista escolarmente en la no justificación de las formas *vosotros* y elementos

asociados (excepto en el caso ya conocido). Se trataría, de cualquier forma, de primar la naturalidad y la autenticidad expresivas como elementos integrados en la competencia comunicativa ¹²² del sujeto hablante.

10) Cuando haya conflicto entre la norma (culto) de una isla y la norma más general en el Archipiélago, deberá prevalecer en las pautas didácticas para esa isla la norma particular. Es lo que sucede con las formas *vosotros* y elementos adjuntos en La Gomera.

11) Muchos alumnos tienen incorporadas todas o algunas de estas interferencias de una manera *pasiva* o permeable: no las usan pero no les chocan. Han dado así el primer paso para la conversión. Por consiguiente, una primera meta habrá de consistir en tales casos en explicarles la contraposición existente entre el hecho interferido y el hecho interfiriente.

12) Conviene seguir recomendando el uso de las formas analíticas para expresar el posesivo, aunque ello a veces comporte construcciones que nos puedan parecer desaliñadas («la mujer del traje de color es vecina de él»). Se deben usar asimismo las formas del posesivo (especialmente las de tercera persona) en sustitución del simple artículo, sobre todo en los casos en que la interpretación correcta del mensaje depende en exceso del contexto pragmático: en particular, con los nombres de parentesco (muchos de los cuales tienen otras acepciones: *mujer, padre, madre, hermano*, etc.).

13) A los alumnos empeñados en considerar, de opinión o *de facto*, más prestigiosa (*científicamente* hablando) la modalidad estándar que la canaria se les puede hacer notar disuasoriamente la inconsecuencia que representa adoptar ciertos rasgos en tanto que otros no, tal y como sucede con los fonéticos. Lo coherente aquí, habría que argumentarles, sería imitar todo tipo de unidades, incluidas las fónicas.

14) Se debe insistir en el hecho de que la «doble moral» que muchos alumnos practican en cuanto que actúan de manera muy distinta cuando hablan y cuando escriben, no se justifica de ningún modo: todo lo que es *gramaticalmente* legítimo cuando hablamos lo

¹²² Ver H. LÓPEZ MORALES, *op. cit.*, págs. 33-34. Como es sabido, esta noción fue formulada originalmente por D. H. HYMES (*vid.* «Competence and performance in linguistic theory», en R. HUXLEY y E. INGRAM (eds.), *Language Acquisition: Models and methods*, Londres, 1971, págs. 116, 219 y 220).

es también cuando escribimos. Así, pues, esa doble moral debe ser reducida *oportunamente* a «una sola moral».

15) Dado que en estas cuestiones interviene de manera decisiva el componente temperamental del discente, el profesor debe personalizar su argumentación siempre que sea necesario.

EL IDEAL DE LENGUA Y SUS EFECTOS DIALECTOLÓGICOS,
SOCIOLINGÜÍSTICOS Y DIDÁCTICOS EN CANARIAS

1. A estas alturas, parece evidente la necesidad de distinguir conceptualmente entre norma culta y norma ideal o, como preferimos llamarla, ideal de lengua. En efecto, la primera de estas nociones se determina a partir del comportamiento de los hablantes considerados cultos, por más que tal categoría no deje de plantear obvios problemas de delimitación. Es claro que suele haber una sustancial coincidencia entre el modo de actuar lingüísticamente de estos hablantes y lo que pueda ser ese ideal de lengua. Sin embargo, en no pocas ocasiones se produce una falta de correspondencia entre lo uno y lo otro, y sería científicamente inconsecuente —y poco explicativo— no constatarla. También resulta difícil dejar sentado unívocamente ese ideal de lengua, a pesar de lo cual no puede dudarse de su existencia. Razones como el origen del idioma, la proximidad de lo fónico a lo (orto)gráfico, o las obras literarias de autores prestigiosos y el estilo en ellas puesto en práctica suelen operar —en los casos de discrepancia con la norma culta inmediata— como marco de referencia para fijar los perfiles de ese ideal lingüístico (que, en nuestro caso, algunos tratadistas han llamado norma lingüística hispánica) (Lope Blanch).

En efecto, el ideal de lengua en idiomas con escritura alfabética, como es el caso del nuestro, dependerá de la cercanía de la pronunciación a la lengua escrita. Este ideal surge también de razones históricas (Castilla: primero Toledo y después Madrid) y del contacto con las obras literarias, aun cuando la homogeneidad entre los escritores respecto de determinados fenómenos implicados en el ideal de lengua no es total. Añadamos que, cuando se habla a veces —algo etéreamente— de buen gusto, no se hace otra cosa que aludir en no escasa medida a este ideal, aun sin saberlo.

El ideal de lengua sería materia de la gramática normativa

(asunto prescriptivo, por tanto), mientras que la norma culta es cosa de la sociolingüística (cuestión descriptiva o, al menos, no explícitamente prescriptiva).

Es evidente, por otro lado, que hay usuarios que están más cerca que otros de ese ideal de lengua: los de Castilla en nuestro caso. Esto se suele traducir en una mayor seguridad, pero también en la ignorancia de la realidad multidialectal que es toda lengua: de ahí las típicas actitudes intransigentes o de incompreensión (o, en su caso, de suma extrañeza) hacia todo lo que diverja de ese punto de referencia.

Es problemático definir las situaciones en las que es de aplicación el ideal de lengua, excepción hecha de la lengua escrita (salvados los escritos de carácter familiar). En la lengua oral, todos aquellos ámbitos extremadamente formales (conferencias, lecturas públicas, recitaciones, declamaciones, cantos, etc.) podrían considerarse indicados para seguir, sobre todo en los aspectos fónicos y gramaticales, dicho modelo. Otra consideración de interés en este sentido la constituye la identidad del interlocutor: por ejemplo, ante interlocutores foráneos siempre es una garantía de intercomprensión cabal plegarse al ideal de lengua.

En realidad, el diferencial existente entre la norma culta dialectal (hasta donde ésta se encuentra bien perfilada) y la lengua ejemplar constituye *grosso modo* el ámbito de aplicación del ideal de lengua.

Se delinea entonces este ideal como la cuota que todo hablante ha de satisfacer por su pertenencia a una comunidad lingüística histórica, como es la hispánica en nuestro caso. Por eso, se presenta como ineludible la adopción —quintaesenciada— de una modalidad cercana a alguna de las realmente existentes, lo cual no debería ser problemático. Coseriu indica a este propósito que «es cierto que la lengua común es en sus orígenes una de las formas menores de la lengua histórica (un «dialecto») y que se difunde como «segunda lengua» más allá de su ámbito primitivo. Pero su jerarquía histórico-política es otra que la de los dialectos y quien la adopta no la adopta como dialecto, sino en un plano superior de solidaridad idiomática»¹²³. Más adelante aclara: «El castellano en cuanto lengua común española no coincide exactamente con ninguna forma local del dialecto castellano»¹²⁴. Y remata esta argumen-

¹²³ «Lenguaje y política», pág. 22.

¹²⁴ *Ibidem*, pág. 23.

tación así: «La lengua ejemplar [ideal de lengua para nosotros], a su vez idealmente unitaria por encima de la variedad regional y aún más desprendida de lo local que la lengua común, vuelve a confirmar la cohesión de la misma comunidad histórica»¹²⁵.

El conflicto «ideológico» que pudiera en principio representar este planteamiento, en la medida en que ello significaría una pérdida de la identidad lingüística regional o local, no es tal, puesto que los ámbitos de uso de la norma culta regional y del ideal de lengua se encuentran bien diferenciados. Por lo demás, como subraya Coseriu, «está muy bien que no se eliminen, sino que se afiancen las peculiaridades locales genuinas, que tienen toda su validez en el ámbito en que funcionan; pero esto no significa que haya que oponerlas a la lengua común y a la lengua ejemplar de la comunidad lingüística más amplia»¹²⁶.

En última instancia, en este asunto está implicada siempre una cuestión política: si se es demasiado nacionalista se intentará identificar norma culta (cuando no incluso norma popular) con ideal de lengua, pero nos tememos, como trataremos de probar más adelante, que tal cosa no pueda ser corroborada empíricamente a partir del comportamiento real de la generalidad de los usuarios.

2. Esta comunicación persigue mostrar la conveniencia de establecer dialectológica, sociolingüística y, sobre todo, didáctica, una diferencia neta entre norma culta e ideal de lengua en el marco del español de Canarias.

Que en nuestra comunidad isleña se registra, siquiera sea de forma intuitiva, la noción clara de la existencia de un ideal lingüístico lo demuestran algunos hechos. Veamos unos pocos:

Lo que sucede, por ejemplo, en cuanto al alto concepto que en toda Canarias se tiene sobre el modo de hablar de los habitantes de la isla de El Hierro, basado en gran medida en la conservación de la -s implosiva, es una cuestión típica de ideal de lengua¹²⁷.

¹²⁵ *Ibidem*.

¹²⁶ *Ibidem*, pág. 30.

¹²⁷ Tanto es así, que GREGORIO SALVADOR, en su trabajo «Las hablas canarias», págs. 108-109, ha llegado a proponer como modelo el español herreño: «Tampoco sería mala norma canaria la de El Hierro, puestos a encontrarla sin salir de las Islas y sin que ninguna de las urbes mayores se sintiera menoscabada. Convertidos en maestros, en locutores de radio y en presentadores de televisión los cinco o seis mil habitantes de esa isla —permítanme esta fantasía política de lingüística-ficción— podrían orientar la norma regional canaria en la dirección más propia y adecuada,

Otra prueba evidente de que existe un ideal de lengua es el comportamiento artificial que en las encuestas dialectológicas observan muchos informantes cuando se les comunica que su conversación va a ser grabada. Esto se nota sobre todo en la pronunciación de las *eses* finales. Es obvio que la importancia de este fenómeno fonético viene determinada por su alta funcionalidad gramatical: pluralidad nominal y segunda persona del singular de muchos tiempos verbales.

También demuestra la existencia de un ideal fónico lo que ocurre cuando se habla o, más comúnmente, cuando se lee formal y públicamente, aunque la consecuencia sea aquí, como en el caso anterior, la lógica vacilación: en los primeros momentos se advierte una regularidad que poco a poco se va desvaneciendo —dando paso al polimorfismo—, a medida precisamente que se gana en espontaneidad y pérdida de conciencia. El fenómeno tiene, por tanto, los caracteres erráticos típicos de toda imitación.

Otra muestra evidente de que existe un ideal de lengua es que, si nos queremos hacer entender con los hablantes de otras regiones hispánicas o con los extranjeros, normalmente partimos del español ejemplar, especialmente en el léxico, que es, como ha señalado A. García Calvo, la parcela lingüística donde es más claramente posible la intervención voluntaria y consciente del hablante. No es raro, sin embargo, que esto ocurra en la fonética: por ejemplo, el camarero o el taxista canario que pronuncia las *-s* cuando atiende a extranjeros o a peninsulares. En estos casos, parece como si se pensara: tengo que hablar «bien» para hacerme entender cabalmente.

Asimismo, la recriminación de los hablantes mayores hacia los jóvenes yeístas en zonas aún distinguidoras de Canarias es un claro

es decir, la que la aproximaría, con naturalidad y desde dentro, a la norma general, a las coordenadas de la lengua literaria.»

Los propios hablantes de esta isla tienen muy asimilado este orgullo lingüístico: al ser preguntados por el nombre del habla local, los informantes del ALEICan (mapa 3, t. I) contestaron a una, en contraste con lo ocurrido en los otros espacios insulares, que hablaban «herreño».

Por otro lado, en América se produce un hecho semejante en relación con la conservación de la [-s]. Repárese en las siguientes palabras de Rosenblat: «Los andinos, que conservan bien su consonantismo, dicen que en Caracas se comen las *eses*, en lo cual hacen un juego maligno entre *eses* y *beces*» (véase *El criterio de corrección lingüística, unidad o pluralidad de normas en el español de España y América*, pág. 7).

exponente de ideal de lengua ¹²⁸: «No digan [poyo] («cría de la gallina»), digan [pollo]». Esta observación se basa en el carácter funcionalmente rentable de la oposición fonológica implicada.

De otro lado, el motivo por el que algunos arcaísmos lingüísticos intrínsecos no están estigmatizados en Canarias tiene que ver seguramente con el ideal de lengua: pronunciación de *-s* implosiva en El Hierro, distinción *ll/y* presente en ámbitos rurales, etc. No se produce aquí la frecuente ecuación arcaísmo = ruralismo = vulgarismo, tan natural en los casos no involucrados en dicha noción.

De acuerdo con lo anterior, algunos tratadistas canarios han abordado este asunto implícita o explícitamente, persiguiendo de ordinario fines didácticos. Así, Ramón Trujillo anota: «La aspiración de *-s* implosiva es tan general, que difícilmente podría corregirse, a pesar de ser, como lo es, un fenómeno tosco y de los que más intensamente contribuyen a producir esa sensación penosa de habla languideciente. Si hubiera que aconsejar la forma de una norma culta canaria, yo proscibiría esa aspiración, que tanto daño hace a nuestras hablas y a su impresión de conjunto» ¹²⁹.

Antonio Lorenzo, por su parte, señala lo siguiente: «...basándonos en estos casos de mantenimiento de */-s/* implosiva [ante vocal tónica inicial], y evitando caer en la mencionada rigidez y artificiosidad ortológicas, ¿no sería conveniente que en determinadas actividades expresivas, como la lectura o la recitación, se intentara que los alumnos pronunciaran como sibilante dicha implosiva? (...). Esa práctica no podría ser una imitación de la pronunciación peninsular: se trataría en todo caso, y con una finalidad eminentemente práctica, de una imitación del modo americano de las tierras altas, o del más cercano modo herreño» ¹³⁰.

Por último, Humberto Hernández, situado en parecido registro, indica lo que sigue: «Puede defenderse la conveniencia de no aspirar la *-s* final por la necesidad de homogeneidad y nivelación que

¹²⁸ Manuel Alvar afirma que tal hecho, la distinción *ll/y*, es para muchos canarios un índice de ruralidad (vid. «Fonética, fonología y ortografía», pág. 215). Sin embargo, y a reserva de lo que la correspondiente prospección sociolingüística pueda demostrar, este sentimiento nos parece minoritario frente al que, más extendido, denota cierto orgullo ortológico, inspirado seguramente por el ideal de lengua y propiciado en todo caso por el discreto poder distintivo de esta diferenciación fonemática.

¹²⁹ «Algunas características de las hablas canarias», pág. 23.

¹³⁰ «Variedad lingüística y enseñanza de la lengua II», págs. 37-38.

exige una norma culta y porque, según parece, no todos los hablantes canarios están dispuestos a subirse al carro de la aspiración o, lo que es peor, al de la constante vacilación»¹³¹. Y, en otro lugar, sostiene: «Ante este fenómeno [aspiración de -s] deberemos mostrar una cierta tolerancia debido a su amplia extensión que alcanza a los sociolectos más altos, pero recomendaría que se realizaran frecuentes ejercicios ortológicos encaminados a recuperar esas *eses* finales: probablemente no consigamos su restablecimiento, pero habremos capacitado al alumno para que pueda pronunciarlas sin dificultad, al menos cuando voluntariamente desee cambiar de registro»¹³².

3. Veamos algunos de los fenómenos en los que se puede apreciar en Canarias el asunto que nos concita. Nos limitaremos a la parcela fónica y a la gramatical.

Fenómenos fonéticos

Siendo el seseo —la no distinción entre *s* y *z*— un fenómeno absolutamente prestigiado, y dado que la pronunciación de los dos fonemas implicados resultaría artificiosa en extremo, es claro que el ideal de lengua sanciona como buena la simplificación a favor de /s/ en todas las zonas seseantes. Por tanto, el único rasgo fonético que ha de observarse en Canarias desde el prisma del ideal de lengua es la pronunciación como tales de las *eses* situadas al final de sílaba.

Debe tenerse en cuenta el hecho de que los aspectos fonéticos, cuando son distorsionados para asimilarlos a los cánones ideales, siempre resultarán artificiosos y, por consiguiente, será lógico que quien los adopte se exponga a ser tachado de desleal. Por otro lado, son los únicos que no se pueden llevar a la escritura, dado que la prescripción ortográfica no deja lugar a la aplicación del ideal de lengua, puesto que en sí misma la ortografía representa ya un ideal preceptivo, esto es, sin margen para la discrecionalidad. El carácter artificial con que se aplica el ideal de lengua a la fonética ilustra así

¹³¹ «Consideraciones ortológicas a propósito de una frase publicitaria», pág. 33.

¹³² «La enseñanza del español en Canarias en el marco de la reforma. Consideraciones metodológicas», pág. 32.

la doble idea siguiente: por un lado, la imitación de un rasgo fónico no automatizado idiolectalmente conduce a una observancia asistemática del mismo, y, por otro, el efecto psicológico que produce el temor a ser calificado de desleal facilita también ese proceder errático y desmañado.

Por todo ello, donde resulta de más clara aplicación el ideal de lengua es en las particularidades gramaticales.

Fenómenos gramaticales (morfológicos y sintácticos)

Digámoslo de entrada: no se trata de adoptar aquí rasgos como el uso del *vosotros* o el *léismo*¹³³, que buena parte de los escritores «en español» no emplea, sino de asumir aquellos otros utilizados por la mayoría de los mismos.

El ideal de lengua es algo sobre lo cual se poseen grados distintos de conciencia¹³⁴ según la formación de los hablantes y según los distintos fenómenos considerados. Así, hay muchos hablantes que no tienen conciencia de que las formas *viejito*, *pedrita*, etc., no se ajustan a ese ideal lingüístico (en apoyo de este último ejemplo como un caso efectivo donde se manifiesta el ideal de lengua, se podría aportar el testimonio de un sinnúmero de escritores de uno y otro lado del Atlántico, quienes prefieren en sus escritos las formas ejemplares).

Esto sucede con frecuencia con los fenómenos gramaticales. Acerca de los mismos, las cosas funcionan de muy distinta manera que en lo fónico: a veces se necesitan ciertos conocimientos de teoría gramatical para poder hablar de corrección o incorrección y, por tanto, aunque implícitamente, de ideal de lengua. La relativa «inmaterialidad» de lo gramatical (en contraste con lo fónico) hace que las incorrecciones sean a veces muy sutiles a la hora de ser detectadas (ligeros cambios de orden de las unidades de la sintaxis o problemas —determinados por cierta impericia cognoscitiva— para es-

¹³³ Téngase en cuenta lo que señala a este respecto LOPE BLANCH («Español de América y la norma lingüística hispánica», pág. 1183).

¹³⁴ Tal conciencia (lingüística) existe cuando el usuario sabe que lo mismo se puede decir de dos o más maneras, las cuales representan a menudo valoraciones sociales diferentes (conciencia sociolingüística). Véase H. LÓPEZ MORALES, *Sociolingüística*, págs. 205-230.

tablecer concordancias entre antecedentes y consecuentes distantes entre sí, por ejemplo), lo que hace que estas incorrecciones casi se consideren «cosas de filólogos» o simples gramatiquerías.

Consideremos seguidamente *algunos* de los rasgos gramaticales (morfológicos y sintácticos) que, pese a pertenecer a la norma culta, se apartan en Canarias del ideal de lengua ¹³⁵. Muchos de estos fenómenos, huelga decirlo, no son exclusivamente insulares.

1.º No uso del interfijo —(e)c— en casos como *puentito*, *puertita*, *viejito*, *pedrilla*, *panillo*, etc. ¹³⁶. Hay algunas excepciones: *tardecita* y *pobrecito*. En el caso de *tardecita*, tal vez se deba al hecho de que esta palabra se ha petrificado en la expresión «a la tardecita» (en El Hierro, no obstante, «a la tardita»).

2.º Uso de derivados dialectales que contrastan con los respectivos del estándar: *mordida* (*mordisco*), *pellizcón* (*pellizco*), *mudada* (*mudanza*), *manzanero* (*manzano*), etc.

3.º Uso del adverbio *medio* como adjetivo en casos del tipo «media hecha» por «medio hecha», «medios despiertos» por «medio despiertos», «medias tontas» por «medio tontas», etc.

4.º Uso de «se los dije» = «se lo dije a ellos/a ustedes» («se los dije» = «les dije a ellos que vinieran»; «se los di» = «les di el regalo a ellos»; «se las di gratis» = «les di la clase gratis a ustedes»; etc.). Esta «equivocada pluralización del pronombre átono en la secuencia *se lo*» ¹³⁷ está muy extendida en nuestra comunidad y el nivel de conciencia sobre la misma resulta muy escaso. Es casi seguro que la misma esté propiciada por la práctica inexistencia en Canarias de secuencias como «os lo dije», más propias del español peninsular.

¹³⁵ Muchos de los fenómenos que señalamos a continuación exigen el necesario análisis sociolingüístico, para que las impresiones, aunque fundadas, puedan tornarse en certezas empíricamente contrastadas. Es evidente que esta prospección, que plantea más problemas que los suscitados por la fonética, aún está por realizar en nuestro ámbito dialectal. Véase, a este propósito, MANUEL ALMEIDA y CARMELO P. VIDAL, «Actitudes sociolingüísticas y enseñanza de la lengua materna», pág. 243.

¹³⁶ Es posible que este rasgo sea reciente en el Archipiélago, habida cuenta de los muchos topónimos que lo desmienten: *Cumbrecita*, *Cuevecillas*, *Fuentecilla*, etc.

Por lo demás, el fenómeno está determinado por razones históricas bien conocidas (vid. R. MENÉNDEZ PIDAL, *Manual de gramática histórica española*, págs. 229-230).

¹³⁷ Ver J. M. LOPE BLANCH, «El español de América y la norma lingüística hispánica», pág. 1184.

5.º Uso de «más nada», «más nadie», «más nunca», «más ninguno» por «nada más», «nadie más», «nunca más», «ninguno más». El nivel de conciencia que existe sobre este particular es apreciable, por lo que resulta dudoso que las formas «nada más», etc., no puedan ser incluidas en el ámbito de la norma culta. En este caso, decir «más nada» sería algo que estaría levemente estigmatizado.

6.º Uso de «la mujer», «la hija», etc., por «su mujer», «su hija», etc. Es entre nosotros normal el uso del artículo con valor posesivo —de que acostumbran a hablar las gramáticas¹³⁸— en los contextos predicativamente poco marcados (por lo que aquí, según se dice, el posesivo sería redundante ?). En efecto, con nombres de parentesco, de partes del cuerpo, de prendas de vestir o de utensilios o pertenencias personales, la norma canaria clásica (incluida la culta) utiliza en exclusiva el artículo, independientemente de la persona gramatical de que se trate (exceptuados los nombres de parentesco, que en las Islas llevan invariablemente el posesivo en la primera y segunda personas: «*mi* madre», «*tu* abuela»): «ayer te vi pasar con *el* coche», «me salió un bulto en *la* pierna», «*iba* con *la* hermana cuando lo atropellaron». El contraste con el español estándar (y ejemplar) viene dado aquí por la exclusividad de esta solución, particularmente por lo que respecta a los nombres de parentesco.

7.º Uso de las formas analíticas «que su» o «que el/la» por la sintética «cuyo» y variantes.

8.º Uso de los falsos posesivos («delante mío», «encima tuyo», etc., por «delante de mí», «encima de ti», etc.). Estas combinaciones se han convertido en moneda corriente en el español moderno y han pasado incluso a ser usadas en el dominio de la literatura (es común su empleo entre muchos escritores argentinos, por ejemplo). Con una presencia aún no generalizada tanto en la norma popular¹³⁹ como en la culta de las Islas, se hace necesario sin em-

¹³⁸ Véase S. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, *Gramática española*, pág. 291. Como se sabe, la norma estándar de algunas lenguas no admite en estos casos el empleo del artículo. Así ocurre en francés, donde una frase como «Il n'oublie jamais *le* chapeau» (por «Il n'oublie jamais *son* chapeau») sería severamente rechazada por dialectal (de Provenza) (vid. HÉLÈNE HUOT, *Enseignement du français et linguistique*, Armand Colin, Paris, 1981, pág. 96).

¹³⁹ Véase DIEGO CATALÁN, *El español, orígenes de su diversidad*, pág. 221 y notas 100 y 101.

bargo considerar este rasgo a efectos del establecimiento del ideal de lengua en Canarias.

9.º Uso de construcciones como «lo más que me gusta» por «lo que más me gusta» o «lo que me gusta más» (también: «los mejor(es) que lo hicieron», «los menos que gritaron», etc.). Es ésta una particularidad sobre la que existe poca conciencia ¹⁴⁰.

10.º Uso de *le* por *les* («*le* dije a mis padres...»), especialmente cuando entre los elementos que han de concordar en número media una considerable distancia.

11.º Uso de *haber* como personal. Este verbo estaría experimentando un proceso general de personalización (acaso por analogía con *existir*). El escollo fundamental lo constituye, como se sabe, la forma *hay*, que no tiene correlato en las formas auxiliares (**habían/habían amado* frente *hay/ban amado*) y que ve dificultado, por ello mismo, su empleo en plural.

12.º Uso de *desde que* con valor de posterioridad inmediata («desde que ustedes se fueron encargué la mesa»). Esta locución reemplazaría a otras más propias del estándar, como «en cuanto...», «cuando...», «inmediatamente después de (+ infinitivo)», «nada más (+ infinitivo)», etc. Puede decirse que el grado de conciencia sobre este particular es nulo ¹⁴¹, incluido el caso de los hablantes cultos.

4. Consideraciones didácticas

1.ª A la hora de hacer recomendaciones didácticas sobre el ideal de lengua, se debe tener en cuenta que los aspectos fonéticos de nueva adopción siempre resultarán más artificiosos y, por consiguiente, más pedantes que los aspectos gramaticales.

2.ª El único inconveniente que acarrea inculcar didácticamente una doble norma de comportamiento lingüístico, una en la interlocución normal en la comunidad de habla y otra para las oca-

¹⁴⁰ Ver M.ª de los ÁNGELES ÁLVAREZ MARTÍNEZ, «Rasgos gramaticales del español de Canarias», pág. 21.

¹⁴¹ Consúltese, a este respecto, JUAN M. LOPE BLANCH, «Un arcaísmo del español dominicano», págs. 93-104. Véase, asimismo, F. JAVIER HERRERO RUIZ DE LOIZAGA y ROSARIO GONZÁLEZ PÉREZ, «Notas sobre el empleo de “desde que” en el español canario actual», págs. 493-499.

siones muy formales, es el cognoscitivo: cuando hay varias normas se crean las condiciones para la inseguridad y el titubeo. En cualquier caso, tal recomendación no parece insensata, teniendo en cuenta sobre todo que las oportunidades propias del ideal de lengua —en particular, cuando se escribe— suelen representar un menor grado de repentización que las oportunidades del registro culto.

3.^a Es conveniente que el profesor pronuncie la *-s* final al menos en determinadas ocasiones, para que el alumno cobre conciencia de su existencia y la haga valer ortográficamente. A su vez, los alumnos deben ser también inducidos a una práctica semejante, cuando menos en la lectura en voz alta.

4.^a La actitud tradicional consistía a menudo en enseñarles a los alumnos el ideal de lengua (literaria) y no la norma culta. Ahora, en una típica reacción pendular, se podría caer en el extremo contrario. Es lo que se trataría de evitar.

5.^a Como sugiere J. P. Rona, la enseñanza de la norma culta debe preceder a la enseñanza del ideal de lengua, esto es, ambos objetivos habrán de plantearse de manera diferenciada y sucesiva.

6.^a Enseñar el ideal de lengua es contribuir al enriquecimiento de la *competencia comunicativa* (*saber expresivo* de Coseriu) de los alumnos, por cuanto supone facultarlos para actuar de una manera lingüísticamente adecuada en situaciones muy determinadas.

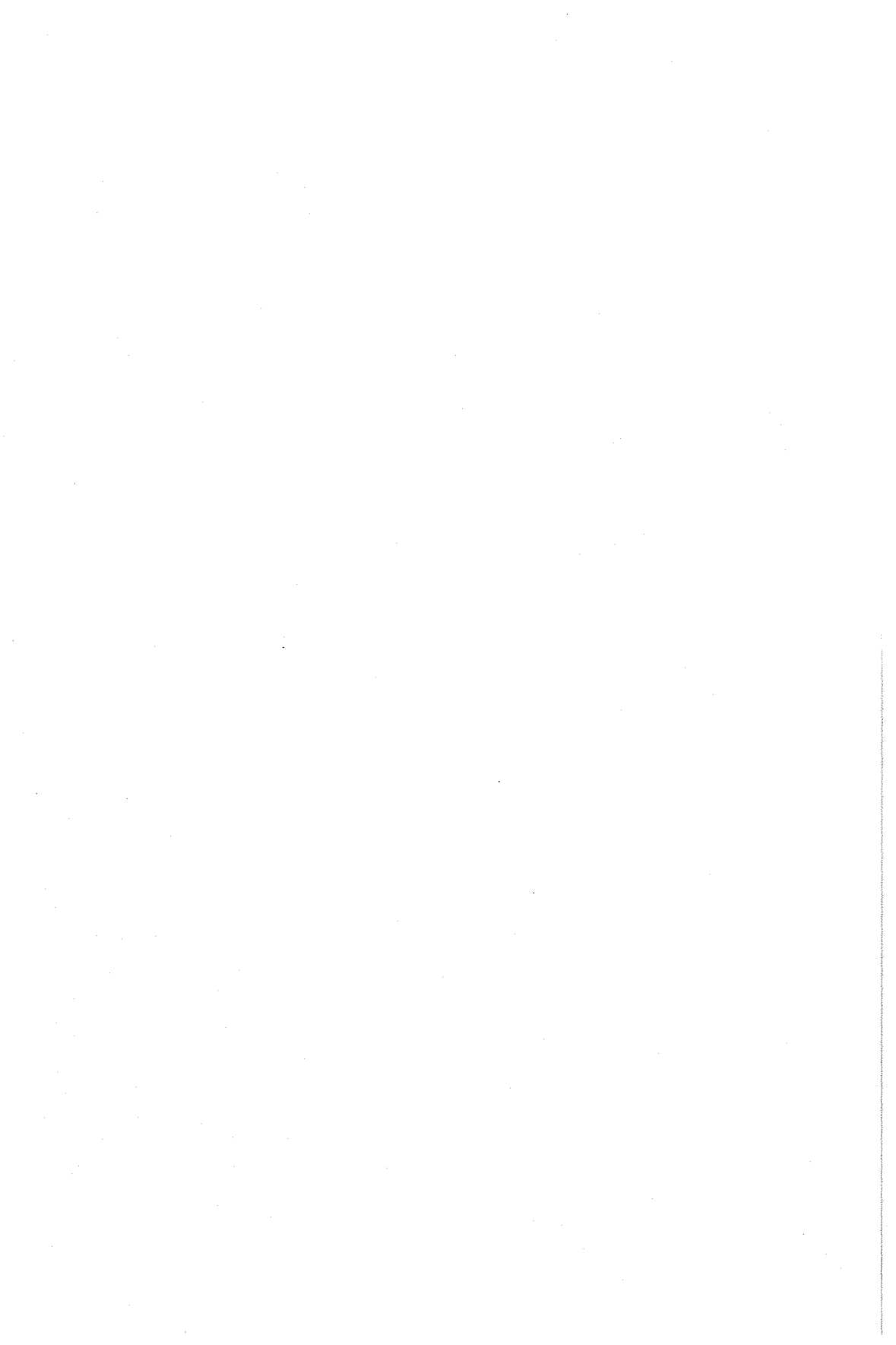
7.^a Hay que procurar que los alumnos incorporen a sus hábitos lingüísticos cotidianos algunos —la mayoría— de los rasgos gramaticales apuntados más arriba, especialmente los de tipo sintáctico (decir «lo que más me gusta», «nadie más», etc.). Ello podrá tener un saludable efecto cognoscitivo, pues contribuirá a desterrar la inseguridad. Por el contrario, unos pocos, sobre todo los morfológicos, deben quedar circunscritos a las ocasiones en las que entra en juego el ideal de lengua (decir *cochecito*, decir *castaño*, etc.).

8.^a En todo caso, las distintas sugerencias didácticas que se hagan deberán formularse con un tacto exquisito, para no inducir complejos o actitudes de infravaloración lingüística en los alumnos, ya de por sí proclives a ello por las condiciones de pobreza cultural (y por las pautas pedagógicas erradas) que arrastramos históricamente en Canarias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALMEIDA, M., y CARMELO P. VIDAL (1990). «Actitudes sociolingüísticas y enseñanza de la lengua materna», *El Guiniguada*, núm. 1, 237-245.
- ALVAR, M. (1979). «Fonética, fonología y ortografía», *LEA*, I/2, 211-231.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M.^a A. (1987). *Rasgos gramaticales del español de Canarias*, La Laguna, Instituto de Estudios Canarios.
- CATALÁN, D. (1989). *El español, orígenes de su diversidad*, Madrid, Ed. Paraninfo.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1985). «La modalidad lingüística canaria como modelo de referencia para el aprendizaje de la lengua», *Programas y orientaciones del Ciclo Inicial de EGB en Canarias*, Santa Cruz de Tenerife, 87-124.
- COSERIU, E. (1987). «Lenguaje y política». En *El lenguaje político*, Manuel Alvar (ed.), Madrid, Fundación Friedrich Ebert - Instituto de Cooperación Iberoamericana, 9-31.
- (1989). «Sobre la enseñanza del idioma nacional. Problemas, propuestas y perspectivas», en *PHILOGICA II. Homenaje a don Antonio Llorente*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 33-37.
- CUERVO, R. J. (1955). *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1951). *Gramática española*, Madrid.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M.^a B. (1983). «Variación lingüística y estandarización, sus implicancias en la enseñanza del español como lengua materna». En *Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante*, Santiago, Universidad de Chile, 43-51.
- GARCÍA CALVO, A. (1989). *Hablando de lo que habla*, Madrid, Lucina.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. «Consideraciones ortológicas a propósito de una frase publicitaria», *La Gaceta de Canarias* (Lenguaje y Comunicación), 4-III-1990, 33.
- (1992). «La enseñanza del español en Canarias en el marco de la reforma. Consideraciones metodológicas». En *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. 2, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 27-34.
- HERRERO RUIZ DE LOIZAGA, F. J., y ROSARIO GONZÁLEZ PÉREZ (1993). «Notas sobre el empleo de "desde que" en el español canario actual». En *Homenaje a José Pérez Vidal*, La Laguna (Tenerife), 493-499.
- LOPE BLANCH, J. M. (1986). «El concepto de prestigio y la norma lingüística del español». En *Estudios de lingüística española*, México D. F., UNAM, 17-31.
- (1989). «El español de América y la norma lingüística hispánica». En *Actas del III Congreso Internacional de El Español de América*, III, Valladolid, 1179-1184.

- (1989). «Un arcaísmo del español dominicano». En *Estudios de lingüística hispanoamericana*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 93-104.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989). *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- LORENZO, A. (1988). «Variedad lingüística y enseñanza de la lengua I y II». En *Sobre el español hablado en Canarias*, La Orotava (Tenerife), Ed. JADL, 21-41.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1973). *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RONA, J. P. (1987). «Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna». En *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, J. M. Álvarez Méndez (ed.), Madrid, Ed. Akal, 366-373.
- ROSENBLAT, A. (1967). *El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- SALVADOR, G. (1990). «Las hablas canarias». En *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística, XX Aniversario*, I, Tenerife, 96-111.
- (1992). «Política lingüística». En *Política lingüística y sentido común*, Madrid, Ed. Istmo, 69-91.
- TRUJILLO, R. (1981). «Algunas características de las hablas canarias», *Estudios colombinos*, núm. 2, La Laguna, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, Colección «Viera y Clavijo», 11-24.
- (1986). «Hablar canario». En *Lenguas peninsulares y proyección hispánica*, Manuel Alvar (ed.), Madrid, Fundación Friedrich Ebert - Instituto de Cooperación Iberoamericana, 163-174.



IV
ASPECTOS LÉXICOS

ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO
EN HABLANTES NATIVOS

Les usagers d'une langue maîtrisent leur système grammatical, et l'on peut dire qu'un usager quelconque connaît la grammaire de sa langue, dont les règles, en nombre limité, sont maîtrisables. Au contraire, chacun de nous ignore des mots connus du voisin, et vice versa.

J. Rey-Debove

Todas las operaciones de la mente necesitan de la memoria.

Pascal

Al menos desde que Ch. A. Ferguson ¹⁴² estableciera las ramas más importantes de la lingüística aplicada, sabemos que la enseñanza y adquisición de lenguas (sin excluir la materna) forma parte en modo relevante de esta disciplina. Así, pues, desde este punto de vista, quedan justificados, por si hiciera falta, el tema genérico que AESLA ha tenido a bien elegir para este Congreso y el título que aparece en el frontispicio de nuestra comunicación.

Dicho esto, conviene precisar cuanto antes que, en contraste con lo que sucede en otras vertientes lingüísticas, el léxico plantea un problema numérico claro: en palabras de J. Rey-Debove, «el usuario medianamente cultivado domina alrededor del 10 por 100 del vocabulario total de su lengua (evaluación intuitiva propuesta por Hockett). Una lengua culta o de civilización —continúa informándonos la ilustre lexicógrafa francesa— puede tener fácilmente

¹⁴² CH. A. FERGUSON, «Diglossia», *Word*, XV (1959), págs. 325-340. Véase también THEODOR EBNETER, *Lingüística aplicada*, Gredos, Madrid, 1982, págs. 13 y sigs.

200.000 voces, sin contar los nombres propios —topónimos y antropónimos— y las nomenclaturas científicas. De esas 200.000, las más frecuentes son unas 20.000, lo que hace que no se planteen problemas graves en la intercomunicación»¹⁴³.

La razón de esta diferencia cuantitativa entre las unidades de los distintos niveles lingüísticos radica, como se sabe, en que el léxico está profundamente ligado al conocimiento del mundo, a diferencia, por ejemplo, de la gramática, que es, en este sentido y como se ha dicho, *inmanente*. Todo lo anterior demuestra que, mientras que los conocimientos gramaticales se adquieren tempranamente, de una vez por todas y sin que la extracción familiar del hablante tenga mucho que ver, el proceso ontogénico del léxico, en cambio, no cesa virtualmente de desarrollarse en el curso de la vida de un usuario. En este orden de cosas, conviene hacer notar que la noción de competencia chomskiana precisa cuando menos de una puntualización, en el sentido de que, si bien la capacidad gramatical generadora del hablante-oyente ideal coincide *grosso modo* con la de cualquier usuario, en el plano léxico las cosas distan bastante de ser así: el mero desconocimiento de un vocablo puede determinar, especialmente cuando el contexto no es muy explícito, la incompreensión de un mensaje, incluso si éste ha sido escuchado varias veces¹⁴⁴.

Sentado lo anterior, queda claro que, sobre todo por razones socioculturales, el dominio que poseen del vocabulario los hablantes nativos de una lengua es por principio dispar, lo que, implícitamente y de inmediato, plantea el problema del déficit léxico¹⁴⁵. De ahí que, desde las instancias educativas, sea necesario arbitrar alguna(s) estrategia(s) para tratar de incrementar el léxico de los escolares¹⁴⁶. En este sentido, esta comunicación constituye una pro-

¹⁴³ J. REY-DEBOVE, «Le domaine du dictionnaire», *Langages*, 19 (1970), pág. 4 (traducimos del original).

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ La teoría del *déficit lingüístico* (y, por tanto, no exclusivamente léxico) nació a partir de la formulación de los conceptos *código restringido* y *código elaborado*, postulados por el sociopedagogo británico Basil Bernstein (*apud* R. A. HUDSON, *La sociolingüística*, Anagrama, Barcelona, 1981, págs. 226 y sigs.).

¹⁴⁶ La situación, por consiguiente, es aquí diferente de la que caracteriza a los hablantes no nativos, dado que los *native speakers* acceden a la escolaridad dominando la segunda articulación y una parte nada despreciable de la primera. Es por eso por lo que los procedimientos didácticos no pueden ser enteramente iguales.

puesta sistematizada, aunque probablemente no del todo original, tendente a ofrecer algunas pautas para conseguir un enriquecimiento del vocabulario en las distintas etapas de la escolarización ¹⁴⁷. Antes de entrar en ello, sin embargo, y anuncio que tal cosa nos llevará algún tiempo, trataremos de establecer el *cuadro* de manifestaciones que revelan carencias de vocabulario, para después, en lo que es la segunda parte de este trabajo, trazar algunas de las vías para acceder a la parcial corrección al menos de esas exiguas disponibilidades léxicas ¹⁴⁸.

Vayamos, entonces, con los síntomas característicos del déficit léxico. En primer lugar, parece innegable que la impropiedad ¹⁴⁹ es una marca que pone al descubierto una falta de dominio de la vertiente léxica del idioma. Entendemos aquí la impropiedad como la conducta lingüística consistente en usar un vocablo por otro perteneciente por lo común a la misma órbita significativa, cuando aquél no subsume semánticamente a éste y cuando el término sustituido es el que se considera adecuado ¹⁵⁰. En términos de la semántica estructural ¹⁵¹, podríamos decir que se incurre en impropiedad cuando se emplea un término cuyo significado difiere en uno o más semas con respecto al del vocablo que se considera más ajustado a la in-

Como se sabe, es esta circunstancia la que explica que los métodos de enseñanza de la lengua se encuentren muchas veces más y mejor desarrollados para el caso de alumnos no nativos que para el contrario.

¹⁴⁷ JOSÉ POLO (en *Lingüística, investigación y enseñanza, notas y bibliografía*, Oficina de Educación Iberoamericana, Madrid, 1972, págs. 99 y sigs.) da cuenta de los resultados insatisfactorios de una prueba de dominio léxico, realizada a alumnos universitarios de alguna universidad del mundo hispánico.

¹⁴⁸ En lo que sigue, y por razones que no reclaman explicación alguna, sólo repararemos en la competencia codificadora de los hablantes (esto es, en el llamado léxico activo), en el vocabulario no técnico y en la lengua oral.

¹⁴⁹ Sobre el concepto de impropiedad, tipos de impropiedad, implicaciones de esta noción, etc., *vid.* V. GARCÍA DE DIEGO, «La propiedad lingüística», en *Leciones de lingüística española*, Gredos, Madrid, 1973, págs. 89-115. Véase, en este mismo libro, «La imprecisión, sino fatal del lenguaje», págs. 171-195.

¹⁵⁰ En un sentido amplio, se pueden incluir dentro de este apartado aquellos casos en que se confunden vocablos parónimos (*adepto/adicto, intimidar/intimidar, bimensual/bimestral*, etc.), o aquellos otros encuadrados dentro de la etimología popular (*falsante/farsante, elevadizo/levadizo*, etc.). A este propósito, puede consultarse nuestro trabajo «La etimología popular: un estudio filológico», en *Serta Gratulatoria in Honorem Juan Régulo*, La Laguna, 1985, págs. 543-550.

¹⁵¹ B. POTTIER, «Hacia una semántica moderna», en *Lingüística moderna y filología hispánica*, Gredos, Madrid, 1970, págs. 115 y sigs.

tención comunicativa del hablante (es por eso por lo que a ambos habrá que considerarlos integrantes del mismo campo semántico)¹⁵². En tal sentido, constituyen casos de impropiedad¹⁵³ en nuestra lengua la utilización de *abundancia* por *predominio*, de *pertenececer* por *corresponder*, de *posible* por *verosímil*, de *obligar* por *inducir* o *instar*, de *capaz* por *susceptible*, etc. (Adviértase que esto representa muchas veces en la práctica una archilexematización del lexema correspondiente.)

La segunda manifestación de déficit léxico, y una de las más importantes a nuestro juicio, consiste en la utilización de lo que, también en nomenclatura estructuralista, podemos llamar términos no marcados (los elementos sémicamente más extensivos de las denominadas oposiciones privativas), en detrimento casi absoluto de los respectivos lexemas marcados: por ejemplo, emplear por sistema la voz archilexemática *hacer* en perjuicio de *construir*, *edificar*, *ejecutar*, *elaborar*, *fabricar*, *realizar*, *efectuar*¹⁵⁴, etc. En este caso, más que de impropiedad, cabe hablar de imprecisión o, mejor, de alejamiento de un cierto ideal de precisión, al que el hablante debe tratar de acercarse lo más posible¹⁵⁵. El recurso al que acuden los usuarios con déficit léxico consiste en esta ocasión en emplear el vocablo que, según la terminología propia de la lógica de clases, representa el género próximo, eludiendo con ello la palabra que ostentaría,

¹⁵² Dada la naturaleza de este trabajo, no entramos en los aspectos recusables que pueda suscitar la noción de *campo semántico* o *campo léxico*. A este propósito, sin embargo, puede verse J. APRESJAN, «Análisis distribucional de los significados y campos semánticos estructurados», en T. TODOROV (comp.), *Investigaciones semánticas*, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978, págs. 49 y sigs. Cfr. también H. GECHELER, *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Gredos, Madrid, 1984.

¹⁵³ Estos ejemplos, así como buena parte de los que se citan a lo largo de este trabajo, han sido allegados a partir de grabaciones efectuadas a hablantes canarios encuadrados en el nivel popular del espectro diastrático de las Islas.

¹⁵⁴ En tal sentido, el carácter de proverbio que se le suele atribuir a *hacer* reafirmaría indirectamente nuestras aseveraciones.

El corto número (y la poca variedad) de adjetivos y de adverbios que manejan estos usuarios es algo que debe incluirse igualmente en esta manifestación de déficit (*vid.* NATHAN MÉNARD, *Mesure de la richesse lexicale*, Slatkine, Genève-Paris, 1983, pág. 139; asimismo, B. BERNSTEIN, *Langage et classes sociales*, Minuit, Paris, 1975, pág. 139).

¹⁵⁵ A veces, se conocen todos los elementos de una clase, pero se ignora el vocablo que los comprende: por ejemplo, no utilizar activamente los vocablos *cu-biertos* o *establecimientos*, bajo los cuales caben muchos elementos semánticamente más específicos (*vid.* B. BERNSTEIN, *ibidem*, pág. 140).

dentro de ese género, una diferencia específica o última diferencia. Dado que en la lengua puede haber, dentro de una misma esfera significativa, varios niveles de recubrimiento semántico (por ejemplo, *animal/ave/pájaro/jilguero*), el síntoma de déficit léxico que estamos considerando se hará efectivo siempre que se produzca una relación entre un hiperónimo y un hipónimo¹⁵⁶, aunque ésta no tenga lugar en el nivel más elevado, esto es, el correspondiente al género supremo. Asimismo, sólo podremos hablar de esta inclinación a usar términos de amplio espectro (palabras-baúl) semántico, o superordenados como también se los ha denominado, cuando exista una archilexía, es decir, un significante archilexemático al cual poder acudir, cosa que no ocurre siempre (y así nos lo demuestran los nombres de muchos campos semánticos ya investigados: «altitud del terreno», «articular palabras», etc.). El último recurso del hablante en caso de no disponer de archilexía, bien porque ésta no exista, bien porque la desconoce, es la utilización de pronombres, singularmente de demostrativos, los cuales, especialmente en el terreno de los sustantivos, se situarían casi al nivel de las lexías más genéricas, como *cosa, asunto, cuestión, tema, cotarro, chisme, bicho, aparato, coroto, chirimbolo*, etc. Por ello, no es una casualidad en este sentido que Bernstein haya insistido en que los niños que sólo manejan el «código restringido» utilizan un lenguaje mucho más implícito (lo que se manifiesta, entre otros síntomas, en el uso frecuente de pronombres demostrativos, neutros principalmente) que los niños que manejan el «código elaborado»¹⁵⁷. De igual modo, lo que ha ocurrido, y ocurre aún hoy, con el empleo del verbo pronominal español *aquellar* como vocablo «comodín» no hace sino

¹⁵⁶ Según J. Lyons, los términos *hiperonimia* e *hiponimia* (basados en el modelo de *sinonimia, antonimia, homonimia*, etc.) fueron utilizados por primera vez por CH. E. BAZELL en «Logical and linguistic syntax», *Litera* (Estambul), 2 (1955), págs. 32-34. Como se sabe, estas etiquetas vienen a ser correlativas de las de *extensión* e *intensión*, respectivamente, utilizadas en la lógica de clases.

¹⁵⁷ Vid. B. BERNSTEIN, «A public language: some sociological implications of a linguistic form», en *Class, Codes and Control*, vol. I, apud MIGUEL SIGUÁN, *Lenguaje y clase social en la infancia*, Pablo del Río Editor, Madrid, 1979, págs. 30 y sigs. Véanse, asimismo, R. GOBERNADO ARRIBAS, E. MORENO BAS y A. VERA LUJÁN, «Desigualdad social, lenguaje y educación», *Cuadernos de ciencias económicas y empresariales*, núm. 12, octubre, 1983, págs. 151-165; D. LAWTON, «Clase social, lenguaje y educación: revisión crítica de las tesis de Basil Bernstein», en A. GRASS (comp.), *Sociología de la educación. Textos fundamentales*, Narcea, Madrid, 1977, págs. 61-74, etc.

corroborar lo que estamos diciendo ¹⁵⁸. Los demostrativos (y, eventualmente, los llamados adverbios pronominales, como *abí* o *así*) serían, pues, dentro de esta manifestación de déficit en que se aboga por lo genérico en perjuicio de lo específico, la instancia suprema, que, claro está, ya no es propiamente léxica, sino gramatical ¹⁵⁹. De manera indirecta, las siguientes palabras de Henri Frei abundan en estas apreciaciones nuestras: «Hay, sin duda —dice Frei—, una relación entre los sistemas deícticos y el grado de civilización. En líneas generales, está permitido afirmar que cuanto más avanzada es una civilización, más simple (binario, generalmente) es el sistema de deícticos que emplea; inversamente, cuanto más arcaica, primitiva y exótica es la civilización a quien sirve una lengua, más complejo es el sistema de deícticos (ternario o múltiple) de esa lengua» ¹⁶⁰. De modo que las lenguas primitivas, como los hablantes con mermada competencia léxica, se ven obligadas a acudir con frecuencia a procedimientos *mostrativos*, ante la circunstancia de no contar con suficientes recursos *simbólicos*, si damos por buena la conocida termi-

¹⁵⁸ En Canarias, este verbo —mal conceptualizado por los propios hablantes— conserva todavía una cierta vitalidad, especialmente en las islas periféricas, lo cual es muy significativo desde la perspectiva en la que nos venimos situando. Vid. MARCIAL MORERA, «El verbo español *aquellar*: su definición semántica», en *Las hablas canarias*, Santa Cruz de Tenerife, 1991, págs. 167-178. A mayor abundamiento, en la nota (8) del citado trabajo se indica lo siguiente: «Este tipo de verbos demostrativos se da con relativa abundancia en ciertos idiomas. Así, por ejemplo, el quechua verbaliza el adverbio modal *hina* “así” en la forma *hinay*, que ERNST W. MIDDENDORF describe de la siguiente manera en su *Gramática Keshua*, Madrid, 1970, págs. 310-311: «Es un verbo transitivo que siempre va acompañado de un gesto, un movimiento del cuerpo o la indicación de un determinado objeto, a fin de explicar la intención de la acción: hacer así.» Otros verbos pronominales que encontramos en esta lengua son *cai-nay* “hacer de esta manera”, *chai-nay* “hacer de esa manera” y *c’hakai-nay* “hacer de aquella manera” (*op. cit.*, pág. 156), que derivan de los pronombres demostrativos *cai* “este”, *chai* “ese” y *c’hakai* “aquel” (*op. cit.*, pág. 76), más el adverbio demostrativo modal citado *hina* “así” (*op. cit.*, pág. 136). También la lengua guajira, de Venezuela, ha desarrollado determinados verbos pronominales: *yawa yá*, *yalá yalála*, *sá-sása* y *chácháa*, que hacen referencia a los cuatro grados de distanciamiento que distingue su sistema demostrativo. Vid., al respecto, J. OLZA ZUBIRI y M. ANGEL JUSAYU, *Gramática de la lengua guajira*, Caracas, 1978, págs. 315-319.»

¹⁵⁹ Ver E. COSERIU, *Principios de semántica estructural*, Gredos, Madrid, 1977, pág. 88.

¹⁶⁰ Cfr. HENRI FREI, «Systèmes de déictiques», *Acta Linguistica*, IV, 1 (1944), pág. 119.

nología de Karl Bühler ¹⁶¹. Por otro lado, si, como se ha dicho atinadamente, uno de los hechos que demuestran el estado de sazón lingüística de un hablante es su facilidad para cambiar de estilo de lengua ¹⁶², esto es, para adaptarse al nivel diafásico que demande la situación comunicativa ¹⁶³, es evidente que la manifestación de déficit léxico que nos ocupa indica justamente lo contrario, a saber: la incapacidad por parte de los usuarios que estamos considerando para bascular entre los distintos estilos lingüísticos.

Otra manifestación de déficit léxico no menos relevante que la anterior viene dada por el uso de expresiones analíticas, más o menos —o nada— fijadas según los casos, las cuales aspiran a constituir en la práctica correlatos significativos absolutos de palabras simples que se desconocen o que resultan difícilmente evocables para el segmento de hablantes que nos viene interesando. En efecto, al menos desde que A. Martinet formuló las nociones de «economía paradigmática» y «economía sintagmática» ¹⁶⁴, sabemos que para la conceptualización que lleva a cabo cualquier lengua se

¹⁶¹ Véase K. BÜHLER, *Teoría del lenguaje*, Alianza/Universidad, Madrid, 1979, págs. 98 y sigs. y 167 y sigs.

¹⁶² Véase E. COSERIU, Los conceptos de dialecto, nivel y estilo de lengua y el sentido propio de la dialectología», *LEA*, III/1 (1981), págs. 1-32 (especialmente, la pág. 13).

¹⁶³ Sobre este particular, véase, por ejemplo, F. LÁZARO CARRETER, «Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma», Suplemento núm. 22 de la *R/B*, abril-junio, 1982, pág. 15. También, DENISE FRANÇOIS, «La noción de norma en lingüística. Actitud descriptiva. Actitud prescriptiva», en J. MARTINET (ed.), *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Gredos, Madrid, 1975, pág. 175. Asimismo, E. COSERIU, en «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura» (Ponencia del Simposio *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid, 1987), dice lo siguiente: «Por *saber expresivo* entiendo aquel saber que es propio del nivel del texto, del nivel del discurso; el saber estructurar discursos, el saber hablar en situaciones determinadas, de acuerdo con los tipos de factores de la situación en que se habla, con la persona o personas a las que se habla, de acuerdo con las cosas de las que se habla y con las circunstancias en las que se habla (...). Por ejemplo, si le digo a alguien: "Me he enterado de que tu viejo tiene cáncer y pronto va a estirar la pata", esto no contiene ninguna incorrección de lengua española; si quieren, contiene una incorrección social o ético-social, es decir, no suele hablarse así, y no cabe hablar así de la enfermedad del padre, por ejemplo, de un amigo o de una persona a la que se estima; se dirá, por ejemplo: "me he enterado de que tu padre no está muy bien de salud".»

¹⁶⁴ A. MARTINET, *Elementos de lingüística general*, Gredos, Madrid, 1972, págs. 220 y sigs.

dispone de dos posibilidades alternativas: una sintética y otra analítica. La primera, nos advierte Martinet, resulta más rentable cuando el concepto correspondiente ha de ser verbalizado con frecuencia, mientras que, cuando esto no ocurre, surte más ventajas la alternativa analítica. Ahora bien, esto, que, tal como lo entiende el lingüista francés, resulta predicable de *la* lengua, debe ser reanalizado cuando consideramos a los hablantes en tanto que componentes de los diversos niveles diastráticos. En los sociolectos más bajos, los usuarios acuden en mayor medida a la fórmula analítica que en el caso de los que se integran en los sociolectos más altos del espectro (nótese que, teniendo en cuenta esto, la noción de déficit léxico entraña cierta relatividad). Los parlantes léxicamente deficitarios, acudiendo a las posibilidades que la sintaxis y la linealidad de las lenguas naturales les ofrecen, realizan lo que en terminología de Jakobson¹⁶⁵ podemos llamar «reformulaciones», esto es, auténticas traducciones intralingüísticas a través de paráfrasis. La novedad aquí, en relación con lo que son las definiciones lexicográficas formuladas mediante procedimientos parafrásticos, reside en el hecho de que el hablante desconoce o no recuerda el primer elemento de la «ecuación sémica»¹⁶⁶. Si bien lo pensamos, lo que se hace en algunos pasatiempos, como es el caso de los crucigramas, no es otra cosa que poner a prueba esta capacidad metalingüística del jugador, a base de ocultarle el primer miembro de la igualación semántica¹⁶⁷. Por otra parte, lo que ocurre con la llamada «descomposición léxica»¹⁶⁸ de la semántica generativa también arrojaría luz sobre este socorrido expediente. En definitiva, cuando se oyen expresiones como *ganas de comer, ganas de (beber) agua, ganas de vomitar y*

¹⁶⁵ «Los aspectos lingüísticos de la traducción», en *Ensayos de lingüística general*, Seix Barral, Barcelona, 1981, págs. 69 y sigs. El término *reformulación* es consecuencia de verter al español el vocablo inglés *rewording*, de *to reword* «expresar con otras palabras». *Rewording*, pues, puede traducirse por reformulación o por traducción interna o intralingüística.

¹⁶⁶ Acaso fuese más riguroso hablar de *equivalencia sémica*.

¹⁶⁷ *Vid.* «La compétence métalinguistique naturelle», en J. REY-DEBOVE, *art. cit.*, pág. 8. De otro lado, nos referimos aquí a definiciones de *langue* —o *esenciales*— y no a las de *parole* —o *accidentales*— (como «los fumaba Churchill»), muy frecuentes estas últimas en los crucigramas y otros pasatiempos lingüísticos.

¹⁶⁸ *Cfr.*, por ejemplo, J. D. MCCAWLEY, «Lexical Insertion in a Transformational Grammar Without Deep Structure», *CLS*, 4 (1968); R. BARTSCH y T. VENNEMANN, *Semantic Structures*, Francfort M., 1972, págs. 21 y sigs., etc.

quitar la idea (a alguien), supletorias de *hambre, sed, náuseas* y *disuadir*, respectivamente, se debe concluir que se está poniendo en práctica, de manera implícita, el mecanismo metalingüístico de la definición lexicográfica, o el de la «descomposición léxica». El propio Jakobson¹⁶⁹ nos sugiere de forma indirecta el paralelismo revelador que puede trazarse entre el comportamiento lingüístico de los hablantes con déficit de vocabulario y la manera como proceden las lenguas poco desarrolladas cuando sus usuarios han de traducir palabras simples de otras lenguas. Refiere el lingüista ruso el caso de la lengua de los chukchis (del noreste de Siberia), en la que *tornillo* se traduce por *clavo giratorio*, *acero* por *hierro duro*, *tiza* por *jabón de escribir*, *despertador* por *corazón martilleante*, etc. Naturalmente, esto puede suceder en una lengua de cultura: en realidad, el concepto de «lexía compleja» propuesto por Pottier¹⁷⁰ no hace más que reconocer la existencia de estas unidades aun en las lenguas desarrolladas: v. gr., *mesa de noche*, *rueda de prensa*, *luna de miel*, *círculo vicioso*, etc. Sin embargo, ello ocurrirá en bastante menor medida que en una lengua rudimentaria, con lo que la comparación que hemos establecido entre los hablantes que adolecen de carencias léxicas y lenguas poco desarrolladas como la de los chukchis mantiene íntegro todo su valor ilustrativo. Vuelve a ser R. Jakobson¹⁷¹, a propósito ahora de los trastornos diafásicos (recuérdese que la afasia, desde cierta perspectiva, puede definirse como la incapacidad de un individuo para realizar operaciones metalingüísticas bilateralmente reversibles), el que nos proporciona datos para que podamos establecer cierto tipo de correlación entre determi-

¹⁶⁹ *Op. cit.*, págs. 71 y sigs.

¹⁷⁰ B. POTTIER, *Lingüística general (Teoría y descripción)*, Gredos, Madrid, 1976, pág. 326. Dicho concepto se corresponde más o menos con las *unidades sintagmáticas verbales*, de L. GUILBERT.

El propio Pottier (*vid. Les langues indiennes d'Amérique*, Université Paris VIII-Vincennes á Saint-Denis, 1987, pág. 2) señala en otra ocasión lo siguiente: «Il y a bien des façons de "porter" un objet. Le français emploie des périphrases. Le tzeltal (langue Maya du Mexique) a vingt-cinq termes différents pour exprimer ces nuances.»

¹⁷¹ *Vid.* R. JAKOBSON, «Deux aspects du langage et deux types d'aphasie», en *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963, págs. 43-67. Asimismo, cabe decir que, en algunos otros trastornos, como en la tartamudez, muchos pacientes han de acudir, como alternativa, al circunloquio. Así, DAVID CRYSTAL (*vid. Patología del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1983, pág. 211) refiere la anécdota de un hablante que tenía problemas con el fonema /g/ y que sistemáticamente empleaba *animal que maúlla* por *gato*.

nadas afasias y el comportamiento lingüístico de los usuarios que poseen escasas disponibilidades de vocabulario. En concreto, entre lo que Jakobson llama «trastorno de la similaridad», esto es, la incapacidad del enfermo afásico para seleccionar las piezas léxicas que corresponden a la coordinada paradigmática del idioma, y lo que hemos venido denominando déficit léxico, habría un claro paralelismo. La única salida en estos casos viene a ser el recurso a la contigüidad, es decir, a las posibilidades que ofrece el eje sintagmático. (Repárese en el hecho significativo de que la regresión afásica va asociada casi siempre a una amnesia.) Desde ese punto de vista, el hablante con marcado déficit léxico sería, *mutatis mutandis*, un sujeto en cierta forma afásico. Digamos asimismo, como última consideración sobre este síntoma de déficit, que el reemplazamiento de un signo por un conjunto de otros signos («en el que esté más plenamente desarrollado») que aspira a constituirse en sinónimo cognoscitivo de aquél es uno de los universales del lenguaje, como, por otra parte, ha puesto de relieve Ch. S. Peirce¹⁷².

Finalmente, hemos de tomar en cuenta un cuarto síntoma de déficit léxico, tal vez menos interesante que los precedentemente desarrollados, pero en todo caso de importancia estimable. Nos referimos a aquellas situaciones en que la escasez de recursos léxicos obliga a un determinado hablante a suspender la secuencia iniciada o a reorientar el cifrado de lo que pretende decir, incurriendo en los consabidos anacolutos. En el primer caso, se produce un vacío de palabra, que podrá ser cubierto en razón de si lo que se intenta comunicar ha quedado suficientemente claro o no. En este segundo supuesto, se registra ocasionalmente una intervención auxiliadora del interlocutor, quien, aventurándose a veces no poco, tratará con su capote lingüístico de que la secuencia que ha quedado truncada resulte correctamente redondeada. En otras ocasiones, la codificación del mensaje quedará inconclusa¹⁷³, y el locutor empleará ex-

¹⁷² *Apud* J. REY-DEBOVE, *art. cit.*, pág. 20. Véase asimismo R. JAKOBSON, «Los aspectos lingüísticos de la traducción», en *Ensayos de lingüística general*, pág. 68.

Por otro lado, la incapacidad para poner en práctica la *metábole* (utilización retórica de sinónimos) es otra de las marcas (ésta, relevante sólo desde el punto de vista estilístico) del hablante léxicamente deficitario.

¹⁷³ Se incurriría aquí en una especie de aposiopesi forzada, algo distinta, por tanto, de la que se da en ciertos refranes («A buen entendedor...»), comparaciones, etc. Véase, a este propósito, WERNER BEINHAUER, *El español coloquial*, Gredos, Madrid, 1978, pág. 307.

presiones un tanto exculporatorias del tipo «no sé cómo explicarlo», «tengo la palabra en la punta de la lengua»¹⁷⁴, etc. Cuando se acude al anacoluto, y hay que decir que no siempre que se incurre en este fenómeno es el déficit léxico el único móvil desencadenante, el hablante suele intercalar en su locución expresiones reorientativas como *es decir, o sea, mejor dicho*, etc., muchas de las cuales son utilizadas con tanta frecuencia por ciertos usuarios, que, además de denotar lo que denotan, resultan casi estomagantes.

Hasta aquí, las manifestaciones más importantes que constituyen el «cuadro» lingüístico del déficit léxico. Sin embargo, nuestras consideraciones anteriores adolecerían de falta de rigor si no agregáramos que los hablantes cultos (en nuestro caso, aquellos que no se encuentran afectados por un marcado déficit léxico) también utilizan *algunos* de los expedientes a que se ven abocados los que disponen de pocas existencias de vocabulario. La diferencia aquí radica en que, mientras que los primeros acuden a estas posibilidades *en forma alternativa*, los segundos han de recurrir *insoslayablemente* a tales soluciones¹⁷⁵. En efecto, por puro pragmatismo comunicativo, en unos casos, o por razones de oportunidad diafásica, en otros, el hablante culto puede echar mano de los distintos recursos del idioma, entre los cuales se cuentan, como ya hemos apuntado, el uso de archilexemas, el empleo de expresiones analíticas más o menos equivalentes de vocablos simples¹⁷⁶, etc.

De otra parte, en relación con los motivos próximos que originan el déficit léxico, cabe decir que son el desconocimiento absoluto de ciertas voces⁷⁶ y la dificultad mnemónica para que determinados vo-

¹⁷⁴ Véase T. BROWN y D. MCNEILL, «The "Tip of the Tongue" Phenomenon», *J. of Verb Learn. and Behav.*, 5 (1966), págs. 325-336. También, MANUEL DE VEGA, *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza/Psicología, Madrid, 1984, pág. 91.

¹⁷⁵ La impresión cierta de que los usuarios con déficit hablan en ocasiones con bastante fluidez y sin mayores titubeos se explicaría en parte por esta casi total falta de alternativas léxicas.

¹⁷⁶ El siguiente sucedido contado por Amado Alonso (*Estudios lingüísticos, temas españoles*, Gredos, Madrid, 1974, págs. 175-176) es muy revelador a este propósito: «En un juzgado de Santo Domingo (agradezco la anécdota a Pedro Henríquez Ureña), el juez pregunta al testigo cómo encontró a la pareja acusada: —*Pues ¿qué se cree usted, señor juez?, singando* (usando una palabra que allá es obscena). —*¡Silencio!* (interrumpe el juez). *Use un lenguaje más decente.* —*Bueno, pues singanditos.*

¹⁷⁷ Nos referimos aquí a un desconocimiento en términos de operatividad, puesto que un hablante puede reconocer un vocablo como propio de su lengua, pero ignorar completamente su significado. En este caso, ni siquiera podría afirmarse que tal palabra pertenece al vocabulario pasivo de dicho usuario.

cablos respondan a la llamada que se les hace las dos causas principales. Tiene interés especialmente esta segunda causa, por cuanto es el vocabulario pasivo o latente¹⁷⁸ el depósito en el que por lo general ingresan en primera instancia las palabras que domina el hablante. A partir de ese primer ingreso, muchas trascenderán dicho umbral y se incorporarán a la esfera codificadora, en tanto que otras no lo harán. La especial relación dialéctica que se establece entre el léxico activo y el léxico latente, singularmente en los hablantes con un déficit marcado, nos brinda el pretexto para intentar una fugaz incursión en el terreno de la psicología cognoscitiva. Porque, en efecto, los psicólogos del conocimiento hablan de *accesibilidad* y *disponibilidad* de la información, por un lado, y de *recuerdo libre* y *reconocimiento*¹⁷⁹, por otro, como conceptos correlativos de las nociones de *vocabulario activo* y *vocabulario pasivo*. Determinados hablantes se desenvuelven en ambientes donde, además de existir la imposibilidad casi total de incrementar los conocimientos léxicos, está sociolingüística y pragmáticamente contraindicado el empleo de cierto tipo de palabras (lo que sugiere la existencia de un círculo vicioso). Esta circunstancia es la que hace que se produzca en muchos de estos usuarios una falta de hábito en la utilización de tales términos, lo que, a la postre, explica las dificultades de evocación que se experimentan en situaciones concretas. Conectando con lo apuntado hace un momento, podemos decir que estos sujetos tienen *disponible* una información léxica, pero no pueden *acceder* a ella. Son capaces en su competencia decodificadora de *reconocer* ciertos datos relativos al vocabulario, más no están en condiciones de *recordarlos libremente* cuando la ocasión lo demanda.

Señalado lo anterior, vayamos a lo que es la segunda parte de nuestro trabajo. Se trataría ahora de sugerir, sobre la base de lo ya dicho y teniendo en cuenta el insoslayable criterio de la frecuencia de los vocablos¹⁸⁰, algunas vías para reducir el déficit léxico. Con-

¹⁷⁸ Para lo concerniente a la oposición «léxico activo» *versus* «léxico pasivo o latente», puede verse JULIO CASARES, *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1941, págs. 52 y sigs. Para la relación entre «campo léxico» y estos conceptos, véase H. GECKELER, *op. cit.*, pág. 145, nota 139.

¹⁷⁹ Vid. MANUEL DE VEGA, «Procesos de recuperación», *op. cit.*, págs. 192 y sigs.

¹⁸⁰ En tal sentido, se deben tener en cuenta el conocido *Frequency Dictionary of Spanish Words* (que registra 5.024 palabras) y el elemental *Vocabulario usual, voca-*

viene señalar, no obstante, que lo que vamos a proponer dista mucho de constituir la panacea en lo que al enriquecimiento del vocabulario se refiere, pues es la intercomunicación comunicativa natural (y, en especial, las lecturas literarias) el marco idóneo donde ese incremento podrá materializarse. Entiéndase, pues, lo que sigue como simple propuesta didáctica *complementaria*. A ello nos ayudará el aparato terminológico y, por tanto, taxonómico, de la llamada semántica estructural o *lexemática*. Esta corriente semantista, capitaneada sin discusión por E. Coseriu, ha producido un modelo, acaso objetable desde un punto de vista estrictamente teórico, pero potencialmente útil desde la perspectiva didáctica. Recuérdese, a este propósito, que lo que se puede considerar como el manifiesto programático de la *lexemática* lleva como título original ¹⁸¹ «Structure lexicale et enseignement du vocabulaire» y significativamente fue presentado como ponencia en el *Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada*, celebrado en Nancy (Francia) en 1963 ¹⁸².

Vayamos entonces a ello: dado el puro desorden semántico que representa el orden alfabético en los diccionarios semasiológicos, los repertorios lexicográficos de sinónimos, en particular los que se llaman diccionarios (de sinónimos) razonados, glosados o explicados ¹⁸³, constituyen un excelente material didáctico, en la medida en que pueden considerarse, como se ha dicho, «una especie de an-

bulario común y vocabulario fundamental (Determinación y análisis de sus factores), de VÍCTOR GARCÍA HOZ (ver la reseña de esta obra que MANUEL ALVAR EZQUERRA inserta en *Lexicología y lexicografía*, págs. 45-49). Sobre los problemas que plantean los repertorios de frecuencias, véanse I. CORRALES ZUMBADO, «Consideraciones sobre la confección de diccionarios de frecuencias», *RFULL*, La Laguna, 0 (1981), págs. 93-97; AMPARO MORALES DE WALTERS, «Los diccionarios de frecuencia y la segmentación en español», *REL*, 10/2 (1980), págs. 467-474; JENARO ORTEGA OLIVARES, «Algunas observaciones sobre los diccionarios de frecuencias», *Actas del II Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Granada, 1984, págs. 429-439, etc.

¹⁸¹ Este ensayo de COSERIU aparece bajo el título «Introducción al estudio estructural del léxico», en su conocido libro *Principios de semántica estructural*, págs. 87-142.

¹⁸² También puede consultarse G. SALVADOR, «Semántica estructural y enseñanza del vocabulario», en *Semántica y lexicología del español*, Paraninfo, Madrid, 1984, págs. 67-72.

¹⁸³ Véanse, por ejemplo, SAMUEL GILI GAYA, *Diccionario de sinónimos*, Bibliograf (Vox), Barcelona, 1968; JOSÉ MARÍA ZAÍNQUI, *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*, Ed. De Vecchi, Barcelona, 1985; etc.

tipada y precientífica semántica estructural»¹⁸⁴. Estas obras pueden servir para la elaboración de ejercicios (que, para ser efectivos, han de tener la condición de *drills*¹⁸⁵) que proporcionen las suficientes destrezas como para rebajar sensiblemente los niveles de impropiedad léxica de los alumnos. En realidad, aunque en estos diccionarios se practica una especie de semántica intuitiva, en el fondo en los mismos se parte de la noción de «campo léxico», por lo que las potencialidades didácticas de estas obras pueden contribuir tanto a aumentar el léxico, reduciendo con ello el uso de vocablos excesivamente genéricos, como a precisar el que ya se posee. (De otra parte, hay que decir que un campo semántico no es más que una concreción —eso sí, más rigurosa y desprovista de matices psicopedagógicos— de lo que se ha llamado en didáctica tradicional *centros* o *áreas de interés*.) En este sentido, las posibilidades de elaboración de ejercicios a partir de este tipo de información son bastante numerosas: determinación del archilexema de un campo¹⁸⁶, establecimiento de los lexemas recubiertos por un archilexema, indicación del sema o de los semas diferenciales entre dos o más lexemas, etc. Para este menester puede acudir, además, a los diccionarios ideológicos¹⁸⁷ u onomasiológicos. Asimismo, si el campo

¹⁸⁴ Vid. G. SALVADOR, «Sí hay sinónimos», *op. cit.*, pág. 51.

¹⁸⁵ Estos *drills*, pese a su significado (procedente del mundo militar) de ejercicio disciplinado, ordenado y, sobre todo, repetitivo, deben estar regulados por la correspondiente *posología* (vid. SARA M. PARKINSON DE SAZ, *La lingüística y la enseñanza de las lenguas (teoría y práctica)*, Ed. Empeño 14, Madrid, 1980, págs. 218 y sigs.).

¹⁸⁶ Como simple punto de referencia, citaremos a continuación algunos trabajos que, en distintas lenguas, se han realizado sobre campos semánticos concretos: F. G. LOUNSBURY, «Análisis estructural de los términos de parentesco», en T. TODOROV (ed.), *Investigaciones semánticas*, págs. 81-103; G. MOUNIN, «Un champ sémantique: la dénomination des animaux domestiques», *La linguistique*, 1 (1965), págs. 31-54; del mismo autor, «Essai sur la structuration du lexique de l'habitation», *Clex*, 6 (1965), págs. 9-24; G. WOTJAK, «Verbos de la locomoción humana», en *Investigaciones sobre la estructura del significado*, pág. 465; H. GECKELER, «Aplicación de nuestro método al campo léxico de los adjetivos de la edad en el francés contemporáneo», *op. cit.*, págs. 304-329; A.-J. GREIMAS, «Le système sémique de la spatialité», en *Semántica estructural*, págs. 47 y sigs.; G. SALVADOR, «El campo semántico "tocar"», *op. cit.*, págs. 70 y sigs.; del mismo autor, «El campo semántico "pared"», *ibidem*, págs. 46 y sigs.; del mismo autor, «El campo semántico "arar" en Andalucía», *ibidem*, págs. 13-41; de este mismo autor, *vid.* «Lexemas puente y lexemas sincréticos», *ibidem*, pág. 43, nota 4.

¹⁸⁷ Para el español, véase JULIO CASARES, *Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra; desde la palabra a la idea*, Ed. Gustavo Gili, Bar-

semántico es de los que admite antonimia, puede recurrirse a un diccionario de antónimos e ideas contrarias.

Por otro lado, si se adiestra convenientemente a los alumnos en la consulta de un diccionario ¹⁸⁸, es evidente que pueden cosecharse buenos resultados. En este sentido, y más allá del consabido «búsquese en el diccionario...», ejercicios inversos tales como aquellos en que, dada una definición lexicográfica, se ha de determinar el vocablo al que cabe adjudicársela, pueden revelarse muy útiles para hacer que algunas de las marcas del déficit léxico se reduzcan. Se trataría, por tanto, de poner en práctica en este caso las mismas pautas que se siguen para la elaboración de crucigramas y otros pasatiempos lingüísticos ¹⁸⁹.

De otra parte, la diferencia establecida por Coseriu entre *técnica de discurso* y *discurso repetido* es de gran interés didáctico. En este lugar, nos interesa la noción de *discurso repetido* (= trozos de discurso que siempre se reproducen en sus mismos términos). Como se sabe, estas expresiones, cercanas a lo que Lázaro Carreter ¹⁹⁰ ha llamado el *mensaje literal*, significan en bloque y no, por tanto, la suma de sus partes constitutivas. Tales expresiones son básicamente los refranes y los modismos o frases idiomáticas (aunque no se deben despreciar los aforismos, los adagios, las máximas, las sentencias, los proverbios, los apotegmas, etc.). Tanto en relación con los modismos como, sobre todo, con los refranes, existen sobrados indicios que permiten aseverar que este capítulo de nuestro patrimonio lingüístico se emplea cada vez menos. Por ello, y sin pre-

celona, 1966. Puede consultarse también J. RUIZ LEÓN, *Inventario de la lengua castellana. Índice ideológico del diccionario de la Academia, por cuyo medio hallarán los vocablos ignorados u olvidados que se necesitan para hablar y escribir en castellano*, Madrid, 1879. Aunque sea una obra bien distinta de las anteriores, puede acudirse al *Diccionario de crucigramas*, de Litero, Barcelona, 1974, que agrupa asimismo las palabras temáticamente. *Vid.*, igualmente, Ch. BALLY, «Tableau synoptique des termes d'identification et de leurs principaux synonymes», en *Traité de stylistique française*, II, págs. 223 y sigs.

¹⁸⁸ *Vid.* MANUEL ALVAR EZQUERRA, «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», *R/B*, abril-junio, 1982, págs. 49-53.

¹⁸⁹ Naturalmente, se trataría en este caso de superar las limitaciones de estos pasatiempos, donde por lo general los vocablos que se han de averiguar deben presentar cierta configuración fónico-ortográfica y no otra. Lo demuestra la frecuencia con que aparecen ciertos términos en estos juegos de entretenimiento.

¹⁹⁰ *Cfr.* F. LÁZARO CARRETER, «El mensaje literal», en *Estudios de lingüística*, Ed. Crítica, Barcelona, 1981, págs. 149-171.

tender rescatar lo que por razones naturales parece irrescatable, sí que resulta oportuno tomar conciencia de este hecho y adiestrar a los alumnos en su manejo ponderado. A tal efecto, pueden servir los incontables «Refraneros»¹⁹¹ que hay en el mercado editorial, así como los menos numerosos repertorios de modismos¹⁹². En particular, estos últimos dan mucho juego didáctico: traducción de discurso repetido a técnica de discurso, traducción a la inversa, ejercicios con modismos sinónimos o cuasisinónimos, ejercicios con modismos incompletos, etc.

Otra distinción importante establecida por E. Coseriu en «Introducción al estudio estructural del léxico» es la existente entre *arquitectura de la lengua* y *estructura de la lengua*¹⁹³. Como se sabe, esta distinción se encuentra en la base de la diferencia conceptual, también postulada por este autor, entre *lengua funcional* y *lengua histórica*. Sin embargo, más que estas nociones, o que la más relevante de *lengua funcional*, nos interesan aquí los conceptos de *diferencias diatópicas*, *diferencias diastráticas* y *diferencias diafásicas*. En efecto, en las lenguas hay estos tres tipos básicos de diferencias, y las mismas se manifiestan en todos los niveles lingüísticos. No obstante, el nivel más proteico, más cambiante, es obviamente el perteneciente al léxico. En consecuencia, un hablante será tanto más apto y capaz como tal en la medida en que disponga de recursos para adaptarse a las distintas circunstancias lingüísticas (en particular, a las que se refieren a las vertientes diastrática y diafásica). En palabras de Lázaro Carreter, «tener recursos expresivos para aco-

¹⁹¹ Véase, particularmente, el magno *Refranero general ideológico español*, compilado por LUIS MARTÍNEZ KLEISER, Ed. Hernando, Madrid, 1953. Pueden consultarse también estos otros: JOSÉ MARÍA SBARBI, *Gran diccionario de refranes de la lengua española*, Joaquín Gil ed., Buenos Aires, 1943; F. RODRÍGUEZ MARÍN, *Más de 21.000 refranes castellanos (no contenidos en la copiosa colección del maestro Gonzalo Correas)*, Tip. de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, Madrid, 1926; GONZALO CORREAS, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Visor Libros, Madrid, 1992; etc.

¹⁹² Vid. MARIANO S. ANAYA, *Mil modismos y expresiones españolas*, Salamanca, 1985; asimismo, FERNANDO VARELA y HUGO KUBARTH, *Diccionario fraseológico del español moderno*, Gredos, Madrid, 1994; igualmente, RAMÓN CABALLERO, *Diccionario de modismos de la lengua castellana*, Lib. Ateneo, Buenos Aires, 1942. Esto sin contar la información de esta clase que contienen los diccionarios generales, como el DRAE o el DUE.

¹⁹³ Conceptos tomados de L. FLYDAL, «Remarques sur certains rapports entre le style et l'état de langue», *NTS*, 16 (1951), págs. 240-257.

modarse a cada uno de los registros existentes (coloquial, familiar, respetuoso, escolar, formal, etc.) es lo que, en definitiva, hace que el hablante que los posee pueda considerarse como un usuario competente de su idioma»¹⁹⁴. En relación con esto, y, por ejemplo, para el empleo de sinónimos que son tales cognoscitivamente pero no estilísticamente, pueden proponerse textos donde el alumno pueda sustituir un término de uso común por el literario correspondiente, un vocablo culto por el vulgar o coloquial que sea pertinente, una palabra hispanoamericana por la correspondiente castellana europea, un tabú por el eufemismo que sea apropiado¹⁹⁵, etc. Otra gama de ejercicios que puede hacerse a partir de estas diferencias consistiría en establecer qué componentes de un campo semántico son cultos y cuáles son coloquiales, generales o simplemente neutros. (Por ejemplo, entre los términos sustantivos que aluden a la «elevación del terreno», tales como *montaña*, *monte*, *pico*, *lomo*, *loma*, *colina*, *alcor*, *collado*, *otero*, *cabezo*, etc., hay algunos generales y hay otros que son mucho más cultos y aun literarios o arcaicos.)

No es cuestión de seguir considerando fenómenos y los correspondientes tipos de ejercicios que pueden realizarse. No porque no existan, sino porque caeríamos en una especie de escolasticismo, en el que el tiempo y un elemental sentido de la oportunidad no nos permiten incurrir.

¹⁹⁴ Vid. «Responsabilidad...», *art. cit.*, pág. 15.

¹⁹⁵ Para los aspectos tipológicos de los sinónimos y para su explotación en la enseñanza del idioma, puede consultarse la clasificación que recoge S. ULLMANN (*vid. Semántica*, Ed. Aguilar, Madrid, 1965, págs. 160 y sigs.) y que es original de W. E. COLLINSON, aunque está basada en la de DEVOTO.

IMPLICACIONES DIALECTOLÓGICAS Y DIDÁCTICAS
DEL LÉXICO DISPONIBLE

I. DESCRIPCIÓN

1. *Concepto de léxico disponible*

Como es conocido, el vocablo *disponible* ha tenido su origen en los estudios de G. Gougenheim en torno al «francés fundamental»¹⁹⁶. Como señalan Luis Fernando Lara y Roberto Ham Chande, «la disponibilidad de un término puede verse afectada por la mayor o menor variedad de textos que se exploren. Generalmente, será más probable encontrar vocablos disponibles en una muestra muy diversificada que en una demasiado homogénea»¹⁹⁷.

Así, pues, el criterio de frecuencia como pauta exclusiva para la determinación del léxico fundamental de una lengua es claramente insuficiente. En este sentido, como anota Dubois, «lo más sorprendente es que las listas de frecuencia contienen pocos sustantivos concretos con alta frecuencia. Este fue el principal motivo para introducir el concepto de disponibilidad. En efecto, muchas palabras, especialmente los sustantivos concretos, dependen del tema de la conversación. Si, a igual nivel de lengua, existen grandes probabilidades de encontrar en textos de la misma longitud un número fijo

¹⁹⁶ Ver G. GOUGENHEIM et al., *L'elaboration du français fondamental* (1.º degré), Didier, Paris, 1964. El objetivo de este autor, como es sabido, era determinar qué léxico debía enseñarse desde la óptica del francés como lengua extranjera. En relación con este punto, véase PEDRO BENÍTEZ PÉREZ, «Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», *Actas del II Congreso de ASELE*.

¹⁹⁷ Ver «Base Estadística del Diccionario del Español de México», pág. 17, nota 16.

de apariciones de *de* o de *ser*, no ocurre lo mismo con *mesa*, *hierro*, *brazo*, etcétera»¹⁹⁸.

Así, «se observa que, mientras en las nóminas de vocabulario frecuente casi el 50 por 100 lo ocupan las llamadas palabras gramaticales (artículos, pronombres, preposiciones, etc.) y el resto en orden decreciente, los verbos, los adjetivos y por último los nombres, en las listas de vocabulario disponible aparecen nombres en su casi totalidad. Esta primera observación nos lleva a declarar que los léxicos básicos ofrecen una proporción real del uso de las diferentes clases de palabras, pero que la disponibilidad señala el vocabulario concreto que el hablante podría utilizar en un contexto comunicativo dado»¹⁹⁹.

Lo dicho permite afirmar que, «aunque estrictamente nada impide que cualquier vocablo se utilice dentro de cualquier género, sí es inmediatamente reconocible que la frecuencia de uso de los vocablos se ve afectada directamente por la clase de género (= tema) que se maneja. En el caso extremo (de menor disponibilidad) nos encontramos con las palabras especializadas, que pudieran aparecer en cualquiera de los otros géneros, pero cuya frecuencia consignada será definitivamente mayor dentro del género especializado de tal vocablo. Así, esa frecuencia de aparición en ese género particular también aparecerá dentro de la frecuencia total. Si se toma entonces la frecuencia total como ordenador se le estará atribuyendo a una palabra la misma importancia que a otra que tiene la misma frecuencia total, aunque su aparición no fuera exclusiva de un género y se repartiera entre todos. Es algo intuitivamente claro que una palabra «mejor repartida» es de mayor importancia que otra concentrada en un solo género aunque su frecuencia total coincida para ambos casos»²⁰⁰.

«Esto indica —como apunta López Morales— que los léxicos básicos recogen las clases de palabras más estables en la lengua, mientras que la disponibilidad muestra las más inestables. Se comprenderá fácilmente que no se trata, por lo tanto, de criterios opuestos, sino complementarios. El vocabulario *fundamental* de una lengua estaría, pues, dado por la combinación o la suma del léxico usual y del léxico disponible»²⁰¹.

¹⁹⁸ Cfr. *Diccionario de lingüística*, s. v. *disponible*.

¹⁹⁹ H. LÓPEZ MORALES, *Enseñanza de la lengua materna*, pág. 63.

²⁰⁰ Ver R. HAM CHANDE, «Del 1 al 100 en Lexicograffia», pág. 51.

²⁰¹ *Loc. cit.*

Para los efectos perseguidos en este artículo, tiene especial interés el *nivel de disponibilidad*, pues, como nos recuerda Dubois, «las palabras concretas de un mismo centro de interés son susceptibles de presentar diversos grados de disponibilidad. Por ejemplo, *falange*, que forma parte del vocabulario disponible relacionado con el tema del cuerpo humano, tendrá un grado de disponibilidad menor que el de *dedo*, que figura en el mismo vocabulario»²⁰².

Por otro lado, la dificultad para definir y delimitar lo que sea la lengua estándar desde el punto de vista del vocabulario tiene que ver sobre todo con el llamado léxico disponible, especialmente con el tecnolectalmente muy marcado. En realidad, aquí las diferencias entre región y región son muy considerables, en nuestro caso particular aun dentro de la Península. En palabras de B. Fontanella de Weinberg referidas al español de América, «gran parte del léxico coloquial, especialmente el más directamente vinculado a las diferentes costumbres y formas de vida locales, presenta una fuerte personalidad regional, tal como puede observarse, por ejemplo, en el vocabulario de la alimentación, de los cultivos agrícolas, de la ganadería, etc.»²⁰³.

En este orden de cosas, Manuel Alvar, en su artículo «Ictionimia y geografía lingüística»²⁰⁴, al proponer los principios que han de tenerse en cuenta para declarar oficial el nombre de un pez (en su crítica de la *Nomenclatura Oficial Española de los animales de interés pesquero*²⁰⁵), no hace otra cosa que ensayar una tentativa de estandarización muy compleja, entre otras razones porque Castilla no tiene mar, como no sea el de Cantabria, región dialectalmente castellana.

Todas las consideraciones anteriores nos hacen concluir que el léxico disponible, esto es, el marcado tecnolectalmente, se confi-

²⁰² *Loc. cit.*

²⁰³ *Vid. El español de América*, pág. 167. Por su parte, E. Coseriu señala lo siguiente en este mismo sentido: «...se han ido formando en América (...) ejemplaridades locales y regionales en lo relativo a algunos rasgos fónicos, a muy pocos rasgos gramaticales, a ciertas secciones del léxico (como el léxico «institucional» y el llamado «léxico disponible»).» (*Cfr. «El español de América y la unidad del idioma»*, pág. 66).

²⁰⁴ Véase MANUEL ALVAR, *Estudios canarios II*, págs. 335-416.

²⁰⁵ Esta obra, realizada por FERNANDO LOZANO CABO, OLEGARIO RODRÍGUEZ MARTÍN y PEDRO ARTÉ GRATACÓS, fue publicada por la Subsecretaría de la Marina Mercante, Dirección General de Pesca Marítima, en el año 1965.

gura como muy vulnerable: desde que pierde vigor un área de actividad o un determinado hecho etnográfico decae paralelamente la vigencia del vocabulario asociado a esa área de actividad, tanto si éste es general como si se circunscribe al ámbito dialectal de referencia. Es lo que puede estar pasando en la actualidad en Canarias y en otras zonas con el léxico relacionado con la agricultura cerealística, actividad que ha experimentado un declive dramático en las dos o tres últimas décadas. De ahí que los informantes muestren ya problemas cognoscitivos de memoria, como el que representa el conocido fenómeno de «punta de la lengua»²⁰⁶, en relación con estas parcelas temáticas cada vez menos frecuentadas, por razones, claros, ajenas a lo lingüístico. Como se sabe, los diccionarios ideológicos están básicamente concebidos para resolver estas lagunas mnemónicas²⁰⁷. Lo que sucede con muchos nombres propios es a este propósito muy significativo: por ejemplo, algunos apellidos que hoy nos resultan poco o nada transparentes no son otra cosa que nombres comunes con frecuencia anticuados y pertenecientes al léxico disponible más marginal: *Almunia*, «huerto, granja»; *Berrocal*, «sitio lleno de tolmos graníticos»; *Burriel*, «de color entre negro y leonado»; *Camuñas*, «toda clase de semillas excepto trigo, centeno o cebada»; *Chamorro*, «animal con la cabeza esquilada»; *Cueto*, «sitio alto y defendido», etc.²⁰⁸.

La prueba de su condición disponible nos la da en cierta forma el hecho de que es a veces consultando el diccionario —y por casualidad— cómo se repara en el origen «común» de muchos de estos apellidos. Algo semejante sucede con respecto a la toponimia. Repárese en nombres como *breña*, *médano*, *restinga*, *rada*, etc.

Por tanto, la competencia léxica asociada a topónimos y antroponimos está limitada en ocasiones, además de por el carácter concomitantemente arcaico de ciertas voces, por la prístina condición de léxico disponible muy marginal de muchos nombres propios.

Por otro lado, el léxico disponible ilustra muy bien la idea precientífica según la cual algunos hablantes del nivel popular inte-

²⁰⁶ Ver T. BROWN y D. MCNEILL, «The "Tip of the Tongue" Phenomenon», *J. of Verb Learn an Behav*, 5, 1966, págs. 325-336, *apud* MANUEL DE VEGA, *Introducción a la psicología cognitiva*, pág. 91.

²⁰⁷ Ver JULIO CASARES, *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, *passim*.

²⁰⁸ Ver ANITA NAVARRETE LUFT, 1973; ELVIRA MUÑOZ, 1993; etc.

grados en ciertas áreas de actividad (pescadores, agricultores, ganaderos, etc.) manejarían un vocabulario más rico que los propios hablantes cultos y hasta que algunos escritores clásicos ²⁰⁹. Sencillamente lo que ocurre en esta oportunidad es que, *para ciertos temas*, esos hablantes *disponen* de un mayor vocabulario, pero este vocabulario (compuesto en su mayoría por sustantivos) es escasamente apto para tratar de asuntos distintos de aquel al que están asociados, como resulta evidente, por lo demás, en las encuestas dialectales de tipo léxico orientadas al estudio de un «centro de interés» concreto ²¹⁰. Otra cosa es que esas áreas de actividad actúen a menudo de instancias simbólicas para instituir metafóricamente referencias más o menos abstractas ²¹¹, como se observa en los frecuentes marinerismos y campesinismos y como revela, por lo demás, el rastreo histórico del vocabulario más disperso ²¹².

Digamos también que, en las encuestas dialectales, los informantes —que no tienen por qué ser incultos o totalmente iletrados— suelen expresar sus dudas de que la palabra *x* o *y* que manejan en su idiolecto «esté en el diccionario». Naturalmente, esto se puede deber a que intuyen que se trata de un posible vulgarismo o de un posible término dialectal. Pero también es razonable pensar, incluso como explicación eventualmente convergente con las anteriores, que lo que se quiere en el fondo decir en tales casos, aunque no se acierte a formularlo, es que se trata de una palabra marcadamente disponible. Así, su poco uso, lo que hace que no se oiga apenas, crea la sospecha de que «no existe en el diccionario» o, lo que es lo mismo, de que no tiene existencia oficial aunque sí la tenga real.

²⁰⁹ Repárese en la visión reaccionaria que este hecho podría comportar, pues decir tal cosa equivaldría a afirmar implícitamente que los analfabetos o los poco ilustrados no deben ser rescatados de su postración cultural.

²¹⁰ Cuando esos mismos usuarios, al margen del tema central de la conversación, hacen alguna consideración de tipo abstracto, es frecuente que se revelen sus carencias lingüísticas. Es lo que sucede muchas veces cuando intentan verbalizar la idea intuitiva de que el español es una lengua difícil porque dispone de varias palabras para el mismo significado.

²¹¹ Usando para ello el término primitivo, un término derivado o, incluso, una expresión idiomática o un refrán.

²¹² Un caso claro, aunque algo tópico, lo constituye la palabra *ré mora*, que en su acepción recta («pez teleosteo provisto de un disco oval con el cual se adhiere a los objetos flotantes») es menos usual que en su acepción traslaticia («cualquier cosa que detiene, embarga o suspende»).

Igualmente, la dificultad de muchos crucigramas, no sólo de los temáticos, reside en que las respuestas demandadas pertenecen al léxico disponible más marginal. Es claro que cuanto menor es el grado de disponibilidad del vocabulario que aparece cuestionado en estos pasatiempos, más difícil es la resolución de éstos.

El léxico poco frecuente, cuando posee una notable dispersión, esto es, cuando no está marcado tecnolectalmente, presenta parecidos problemas a los del léxico que venimos llamando disponible. En este sentido, evidentemente, no se puede considerar todo el vocabulario infrecuente como perteneciente al léxico disponible. Hay, en efecto, palabras como *morigerado*, *obliterar*, *rozagante* o *deturpar*, que simplemente son poco frecuentes, a pesar de que podrían aparecer en textos de temática muy diferente. Lógicamente, estas palabras están muchas veces expuestas a las mismas vicisitudes que los términos escasamente disponibles. Sin embargo, su menor funcionalidad, dado que poseen por lo general correlatos de uso común, las hace mucho más prescindibles que las pertenecientes al léxico disponible. En efecto, estas últimas, al tener como cometido básico el «nombrar» entidades, resultan insoslayables (relativamente, pues es frecuente el uso de pronombres o de superordenados) cuando se habla de ciertos temas. De este modo, el síntoma de déficit léxico consistente en que, al intentar evocar un término, se produce un vacío de memoria afecta sobre todo al léxico disponible, al tratarse *prácticamente* de un léxico sin alternativa cifradora: si uno quiere aludir específica y «nomencladoramente» a una *consola*, no tiene otro remedio que *recuperar* dicho término. De ahí observaciones como «eso tiene un nombre, pero ahora no consigo acordarme de qué palabra es»²¹³.

El último apartado del léxico disponible es el léxico técnico. Nos referimos al vocabulario de artes y oficios (nomenclador, sobre todo), no del todo extraño para el usuario tipo, y al léxico científico-técnico (básicamente, conceptualizador). Queda claro, entonces, que los tecnicismos, sean gremiales o científicos, pertenecen al léxico disponible. Otra cosa son los artificios estadísticos que nos puedan servir circunstancialmente para establecer algunos mojones

²¹³ De ahí también lo pintoresca, por forzada, que resulta la solución de sustituir por razones patológicas (tartamudez, amnesia verbal, etc.), por ejemplo, «ese animal que maúlla» por «gato». (Ver DAVID CRYSTAL, *Patología del lenguaje*, pág. 211.)

delimitativos cuando se persiguen fines prácticos, como sucede en didáctica de la lengua materna.

2. *Léxico disponible y plano de la expresión*

2. 1. *Léxico disponible y fonética*

Los problemas fonéticos que plantean muchos vocablos dependen en importante medida del carácter disponible de éstos.

Con las palabras menos frecuentes del léxico disponible sucede que los hablantes del nivel popular no las suelen escuchar (salvadas las que se conocen profesionalmente) y los del nivel culto no las suelen escuchar y tampoco leer comúnmente; de ahí los problemas fonéticos y ortográficos asociados (piénsese en muchos nombres de plantas: **pemplina/pamplina*, **cañaleja/cañaheja*, **juagarzo/jaguarzo*, **lechetera/lechetrezna*, etc. ²¹⁴). En este caso particular de los nombres de plantas, se produce como lógica consecuencia una multitud de variantes fonéticas, que cobran muchas veces el mismo valor ante el desconocimiento frecuente del étimo, especialmente en ámbitos dialectales específicos. La explicación está aquí —reiterémoslo— en que estas palabras no se ven de ordinario escritas y tampoco se oyen en boca de hablantes cultos. Éstos suelen ignorarlas a menudo en la medida en que no constituyen para ellos un léxico funcional. Hay que tener en cuenta que se trata de voces asociadas a profesiones (como las representadas por la actividad agropecuaria) que sólo desempeña el *pueblo*.

Otro tanto sucede con palabras como *alefriz*, *driza*, etc., que pertenecen al léxico disponible del mundo marítimo y que presentan múltiples variantes: no hay aquí asidero normativo alguno, en ocasiones ni consultando un diccionario de lengua. Por eso, en cuanto las condiciones contextuales lo propician, se produce la deformación. Es necesario señalar también que algunas de estas palabras son objeto de una incorrecta pronunciación en virtud de un proceso analógico promovido por el patrón fonético de palabras parónimas más frecuentes y, normalmente, de mayor dispersión:

²¹⁴ En tal sentido, sería interesante determinar con finura si el número de variantes fónicas bajo las cuales aparecen registradas lexicográficamente ciertas palabras guarda relación directa con el carácter más o menos disponible de éstas.

**brazón* (<*brazo*)/*barzón*, «aro por donde pasa el timón del arado en el yugo»; **camella* (<*camella*)/*gamella*, «cada arco del yugo donde encaja el cuello del animal», etc. Este fenómeno es más evidente aún en los casos de etimología popular: **levantina* (<*levantar*)/*leon-tina*, **bajo* (<*bajo*)/*badajo*, etc.

En el mismo orden de cosas, es muy significativo lo que les sucede a muchos lectores, aun a los regulares, con ciertos «vulgarismos» fonéticos escasamente disponibles: sólo cuando tienen la prevención (pero antes tiene que haber la duda) de mirar el diccionario, descubren el término normativo no distorsionado²¹⁵. Lógicamente esto ocurre cuando la deformación no afecta al inicio de la palabra. De ahí que sea bueno tomar la precaución, ante la más mínima inseguridad, de consultar el diccionario inverso²¹⁶. Con todo, esto no siempre sucede así, pues la posibilidad de deformación depende mucho de la envergadura de los significantes y, sobre todo, de sus características fonéticas.

En estos procesos de auténtica onomaturgia, más acusados en las voces tecnolectalmente marcadas (v. gr., **rozón*/*rezón*, «especie de ancla pequeña»; **valencia*/*venencia*, «instrumento de vinicultura», etc.), se pone a prueba a menudo la propia competencia profesional del dialectólogo, quien puede llegar a adjudicarle la condición de localismo a lo que no es más que una palabra general, eso sí, muy desfigurada. Ésta y no otra es la razón por la que muchos diccionarios o vocabularios regionales —en especial, los elaborados por diletantes— aparecen con frecuencia artificialmente inflados, al registrar en sus páginas muchos vulgarismos más o menos lexicalizados. Tal forma de proceder está naturalmente más justificada cuando, entre los presupuestos teóricos explícitos de la obra, figura el de dar acogida a tales elementos (lo que se suele hacer de forma

²¹⁵ El caso de **almogrote*/*almodrote* («salsa cuyo ingrediente principal es el queso») ilustra bien esto. Confesamos que nos dimos cuenta de que lo «correcto» en la pronunciación es *almodrote* al leer una expresión fijada en el *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, de GONZALO CORREAS: s.v. *cortarse como almodrote*.

No es extraño, por tanto, que un hablante culto incurra en errores que tendrían este fundamento. Así, a resultas de una aglutinación, podemos encontrar titulados universitarios que dicen —el ejemplo es real—, sin conciencia del error, [el lusillo] por *el husillo* («pieza del lagar»).

²¹⁶ Véase IGNACIO BOSQUE y MANUEL PÉREZ FERNÁNDEZ, *Diccionario inverso de la lengua española*, 1987; también, HERMENEGILDO DE LA CAMPA, *Diccionario inverso del español, su uso en el aula*, 1987.

más bien intuitiva, ante la inexistencia —que sepamos— de un trabajo teórico que dilucide y objective todo esto: por qué cuesta tanto, por ejemplo, vincular *piola* a *pidola*, «juego que consiste en saltar por encima de alguien que se pone encorvado»).

Muchos de estos vulgarismos fonéticos (por lo demás, casi nunca exclusivos de este o aquel ámbito dialectal, lo que a veces se ignora) se registran lexicográficamente porque la deformación de que han sido objeto los hace «incontrables» en los diccionarios. Lo determinante aquí es que el profano metido a lexicógrafo no sabe fonética y, por tanto, no posee el grado necesario de intuición que, exceptuados los supuestos más simples, le permita reconstruir la hipótesis evolutiva que pueda explicar cierto término deformado, y obrar así en consecuencia. Todo esto, claro está, presupone de parte del autor el conocimiento —aunque sólo sea pasivo— del término normativo correspondiente, lo que no siempre sucede. En relación con el vocabulario menos disponible, sobra recordar que los propios filólogos profesionales suelen tener dificultades a la hora de detectar ciertas deformaciones ²¹⁷.

Por todo ello, un escollo escolar claro radica en que el profesor no puede corregir muchos vulgarismos fonéticos, sencillamente porque no aparecen en las actuaciones lingüísticas regulares (orales y escritas) de los alumnos, dada su pertenencia al léxico disponible (compuesto en su mayoría por sustantivos —v. gr., *brea*, *calafate*— o por los correspondientes derivados rectos de éstos —v. gr., *embrear/embreado*, *calafatear/calafateado*—). Este hecho contrasta con el carácter estigmatizado que tienen muchos de ellos, aunque acaso aquí haya que hablar de una estigmatización en tono menor, en la medida en que son más bien pocos los usuarios en condiciones de percibir el error. Dicho de otro modo, pueden ser más los que lo cometen, incluso tácitamente, que los que no.

Así pues, es evidente que no todos los vulgarismos están en la misma situación a la hora de poder ser reemplazados por sus correlatos cultos. Parece claro que aquellos que están confinados en áreas de actividad (o «centros de interés») muy cerradas y que po-

²¹⁷ Así, las pronunciaciones [bleo] por *bledo* («cierta hierba») y [ajova] por *anjova* («cierto pez») pueden llegar a considerarse correctas, a pesar incluso de que ambas obedecen a fenómenos fonéticos sistemáticos. La primera responde a la pérdida de la /-d-/ intervocálica (**candao*, **deo*, etc.) y la segunda a la caída de /-n/ ante /j-/ (**naraja*, **loja*, etc.).

seen en ocasiones una fuerte carga terminológica (técnica, por tanto, aunque pertenezcan a la nomenclatura popular) tienen escasas posibilidades de abandonar ese estado. Como hemos visto, los propios hablantes cultos, si desconocen el medio socioprofesional de que se trata, tienen dificultades para la determinación de esos vulgarismos. Además, la escasa frecuencia de uso relativa de estas unidades, unida a su baja dispersión, hace que las mismas no menudeen en la lengua escrita, con lo que se plantea un problema análogo al que suscitan ortográficamente algunos vocablos: v. gr., *rallar*, *milbojas*, etc. En este sentido, y por vía de ejemplo, los casos de **libornal*, **limbornal*, **bornal/imbornal* («agujero que se practica en cierta parte del barco para dar salida al agua») o **radrojo*, **rairojo/redrojo* («fruto o flor que echan por segunda vez las plantas y que por ser fuera de tiempo no llega a la sazón») contrastan claramente con los de **entojo/antojo* o **percurar/procurar*. Los primeros pertenecen a áreas de actividad, la pesca y la agricultura respectivamente, cuya nomenclatura no es de dominio general, mientras que los segundos se encuadran en el español común (léxico básico).

2. 2. *Léxico disponible y ortografía*

Es claro que muchos de los errores fonéticos relacionados con el léxico disponible tienen un reflejo también en la escritura: quien pronuncia mal una palabra la escribirá con gran probabilidad también mal.

Pero a veces los problemas se circunscriben estrictamente a lo ortográfico. Una de las consecuencias que se derivan de la pertenencia de muchas palabras al léxico disponible (tanto más si éstas son raras en su «centro de interés») es su mayor complejidad en este aspecto —agravada espectacularmente con el problema del yeísmo y sobre todo con el del seseo—, ya que obviamente estas voces se ven escritas sólo en raras ocasiones (v. gr., *perejil*, *arveja*, etcétera). De ahí los muchos errores que suelen cometerse en los menús de los restaurantes, en las pizarras que anuncian los productos de un centro comercial o en las listas-memorando que se llevan al supermercado, aun entre personas que no «suelen» tener faltas ortográficas. Las dificultades cognoscitivas de este hecho, determinadas por la escasez de estímulos visuales, se muestran aquí con claridad. Por eso, muchas palabras disponibles pero relativa-

mente usuales, como sucede con algunos términos gastronómicos, son blanco de incorrección por no aparecer a menudo en la lengua escrita. En este sentido, el vocabulario poco disponible es más proclive al error ortográfico que el básico.

Otro hecho relevante es que las palabras objeto de error ortográfico analógico suelen ser a menudo vocablos pertenecientes concomitantemente al léxico disponible —v. gr., *asta*/*(<basta)*, *bullá*/*(<buya)*, *mazapán*/*(<masa)*, *esternón*/*(<externo)*, etc.—, en paralelo a lo que sucede con lo fónico.

II. RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

A la luz de lo expresado con anterioridad, nos permitimos hacer las siguientes recomendaciones, pensadas sobre todo, pero no exclusivamente, para los últimos cursos de la EGB y los primeros del BUP (correspondientes a la nueva etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ESO).

1.^a La pertenencia al léxico disponible de una unidad hay que tenerla en cuenta en la ortografía y en la ortología, a efectos de la calificación de los ejercicios. Así, de la misma manera que un error ortográfico analógico puede en parte disculparse, teniendo en cuenta además que las palabras afectadas por una falsa asociación suelen integrarse al mismo tiempo en el léxico disponible, así también los errores ortográficos y fonéticos que afectan a palabras del léxico disponible tienen una cierta atenuante, por lo que hay que considerar tal hecho si se quiere ser justo en la emisión de las calificaciones. Naturalmente, todo esto podrá hacerse bien cuando exista la determinación estadística de dicho léxico disponible para las distintas comunidades de habla ²¹⁸, incluyendo el léxico dialectal, aunque éste plantee a menudo el problema de su baja o nula normativización ²¹⁹. En este último sentido, no está de más recordar que los titubeos lexicográficos, que se traducen en diversas va-

²¹⁸ Algunas de las pautas que se habrían de seguir se encuentran reflejadas en M. S. ECHEVERRÍA, M.^a OLIVIA HERRERA, PATRICIO MORENO y FRANCISCO PRÁDENAS, «Disponibilidad léxica en educación media» (ver bibliografía).

²¹⁹ Así, por ejemplo, en el español regional de Canarias puede encontrarse la voz *tajinaste* o *taginaste* «cierto endemismo botánico», ortografiada de ambas formas.

riantes fonéticas u ortográficas, de muchos términos poco disponibles son mayores que en el caso del léxico básico ²²⁰. Hasta ahora lo que ha venido sucediendo es que muchos profesores actúan de modo intuitivo, y, las más de las veces, valoran *por igual* cualquier tipo de error. De este modo, no suelen discriminar la frecuencia de la dispersión, integrándolas más bien en un todo único, siendo así que se trata de magnitudes muy distintas. Es claro que, cuando se terminen de establecer los aspectos estadísticos del léxico, se podrá objetivar (por palabras, por la edad de los alumnos o por niveles educativos, etc.) la indicación de los puntos que deberán detraerse por este o aquel error. De momento, los índices más característicos de las voces del léxico disponible serán los siguientes: 1) su pertenencia a la categoría de los sustantivos ²²¹, especialmente a los concretos, sin excluir, claro es, los respectivos derivados nominales con sentido recto; 2) su condición de léxico no intelectualizado (el léxico intelectualizado encuentra una buena muestra en las palabras acabadas en *-ción*); 3) el carácter hiperonímico ²²² de sus definiciones lexicográficas, que es el que mejor les cuadra; 4) su bajo índice de dispersión o, lo que es igual, su fuerte vinculación a un área de actividad determinada.

2.^a Desde el punto de vista didáctico, es fundamental plantear temas de redacción de lo más variado (teniendo en cuenta, no obstante, que la redacción, como los dictados, sólo tiene la virtualidad de *verificar, pero no de enriquecer, lo que ya se sabe*), pues sólo así se podrá usar el léxico disponible de las áreas más diversas y huir de las más tópicas. Esto serviría para comprobar la riqueza o indigencia de los alumnos respecto al vocabulario disponible de cada área, así como los problemas ortográficos y ortológicos a ella asociados. Aquellas áreas de interés donde se compruebe que los alumnos tienen una pobre competencia deberán ser trabajadas en clase, a partir, por ejemplo, de lo contenido en la parte analógica del *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*, de Julio Casares. Igualmente, sería oportuno incidir en aquellos topónimos del en-

²²⁰ Por ejemplo, el término *chabasca/chavasca*, «leña menuda de la poda» aparece en el DRAE-92 con *v* y en el DUE con *b*.

²²¹ Considérense, sin embargo, las matizaciones hechas al respecto por ROBERT GALISSON, *Lexicologie et enseignement des langues*, págs. 56 y sigs.

²²² Cfr. IGNACIO BOSQUE, «Sobre la teoría de la definición lexicográfica», págs. 106-107.

torno de los alumnos que se correspondan con léxico disponible, siempre que se encuentren vivos como unidades del vocabulario. En tal caso, se pueden trabajar al mismo tiempo todos los aspectos dialectales vinculados a la toponimia: léxico, corrupción de vocablos, uso de sufijos, etc.

3.^a Comprobada la existencia de problemas (de desconocimiento neto o sólo de índole ortológica u ortográfica) en el léxico disponible de un determinado centro de interés, se deberán considerar didácticamente prioritarios aquellos *items* con mayor grado de disponibilidad.

4.^a A la hora de enseñar léxico disponible, y cuando se registre igualdad de frecuencia, se deben considerar antes aquellas palabras que ofrezcan dificultades ortográficas u ortológicas.

5.^a La descripción deberá ser trabajada sistemáticamente en el aula, en pie de igualdad con otras modalidades elocutivas, como la narración o los textos expositivos y argumentativos.

En este sentido, el naturalismo, por su minucioso descriptivismo, es una corriente literaria muy dada al empleo de léxico disponible. Por ello, algunas de las obras ²²³ encuadradas en este movimiento literario podrían servir auxiliariamente en la enseñanza de este tipo de vocabulario.

6.^a Se deberá promover la realización de crucigramas temáticos donde abunde léxico disponible, intentando graduar la dificultad de los mismos. En ningún caso, se deberá abusar de éstos, pues los términos aparecerán aquí, obviamente, descontextualizados y, por tanto, algo alejados de la realidad idiomática.

7.^a Es cuando menos discutible la idea de que el léxico que se debe enseñar con preferencia es el básico, ya que, al ser éste el más común, el alumno lo aprenderá sin mayores esfuerzos. Por ello, es importante establecer cabalmente qué parte del léxico básico ²²⁴ desconoce el alumno.

Como se sabe, este mismo problema se plantea en muchos diccionarios escolares, en los cuales, si se sigue como único criterio de selección la frecuencia, seguramente quedarán sin considerar las palabras o acepciones que el alumno tiene necesidad de consultar. Es evidente que un diccionario concebido en términos didácticos

²²³ Véase, por ejemplo, de ÉMILE ZOLA, *El vientre de París*.

²²⁴ Para los aspectos metodológicos relativos al concepto de léxico básico, véase AMPARO MORALES, *Léxico básico del español de Puerto Rico*, págs. 11-36.

tiene que resolver este problema si es que quiere trascender la condición de simple registro notarial de lo que el joven lector ya conoce ²²⁵.

8.^a En todo caso, en las etapas iniciales de la docencia, el léxico disponible debe ser enseñado una vez se haya afianzado el vocabulario con mayor dispersión y relativamente frecuente.

9.^a El léxico disponible, aunque estilísticamente neutro, presenta una gran diversidad desde el punto de vista de la semántica dialectal. Piénsese en el léxico ganadero (diferencias según el pelaje de ciertos animales, según la edad o según el sexo), en el léxico campesino (diferencias según las distintas divisiones del terreno o según las diversas faenas agrícolas) o en el léxico marinerío (los distintos tipos de embarcaciones o las diversas partes de éstas).

Todo ello obliga a poner mucho cuidado a la hora de seleccionar léxico disponible con fines didácticos. En este sentido, conviene tener la mayor seguridad en cuanto al carácter general (no dialectal) de ese léxico, al menos, en nuestro caso, por lo que respecta al español europeo. Si no posee esta propiedad, es mejor renunciar *inicialmente* a su enseñanza, exceptuando el caso de aquel que presente una notable frecuencia o de aquel otro que se tenga por emblemático.

10.^a De entre los centros de interés que podrían abordarse didácticamente, recomendamos los siguientes:

— Cuerpo humano (*cerviz, corva, talón de Aquiles, empeine, mentón, pómulo, pubis, esternón*, etc.).

— Piezas de ropa y tejidos. Un típico campo léxico disponible es, en efecto, el de las telas ²²⁶. De ahí la dificultad al leer en una novela tales nombres cuando el autor describe la forma en que está vestido determinado personaje.

— Cocina y gastronomía (platos, postres, ingredientes —cuyos nombres son muy diferentes geográficamente—, operaciones —*escanciar, gratinar, trinchar, macerar, adobar*, etc.—). En tal sentido, sería muy conveniente trabajar libros de cocina, donde aparece léxico disponible muy interesante y donde, de paso, se ve muy bien el funcionamiento metafórico del lenguaje.

²²⁵ Esto es, precisamente, lo que nos parece más endeble de las bases para la elaboración del *Diccionario del Español de México*, propuestas por LUIS FERNANDO LARA y su equipo de colaboradores.

²²⁶ *Vid.* BEATRIZ FONTANELLA DE WEINBERG, *op. cit.*, págs. 108-109.

- Vivienda y ajuar doméstico.
- Colores secundarios (*carmesí, granate, bermejo, bermellón, turquesa, sepia, fucsia*, etc.).

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, MANUEL, *Estudios canarios II*, Gobierno de Canarias, 1993.
- BENÍTEZ PÉREZ, PEDRO, «Listas abiertas y listas cerradas de palabras en disponibilidad léxica», *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Vigo, mayo de 1990, págs. 117-127.
- «Léxico real/léxico irreal en los manuales de español para extranjeros», *Actas del II Congreso de ASELE*.
- BOSQUE, IGNACIO, «Sobre la teoría de la definición lexicográfica», *Verba*, vol. 9, 1982, págs. 105-123.
- BOSQUE, IGNACIO, y MANUEL PÉREZ FERNÁNDEZ, *Diccionario inverso de la lengua española*, Gredos, Madrid, 1987.
- CAMPA DE LA, HERMENEGILDO, *Diccionario inverso del español, su uso en el aula*, Narcea, Madrid, 1987.
- CASARES, JULIO, *Nuevo concepto del diccionario de la lengua y otros problemas de lexicografía y gramática*, Espasa-Calpe, Madrid, 1941.
- CORREAS, GONZALO, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Visor Libros, Madrid, 1992.
- COSERIU, EUGENIO, «El español de América y la unidad del idioma», en *Actas del I Simposio de Filología Iberoamericana* (Sevilla, 26 al 30 de marzo de 1990), Zaragoza, 1990, págs. 43-75.
- CRYSTAL, DAVID, *Patología del lenguaje*, Cátedra, Madrid, 1983.
- DUBOIS, JEAN y otros, *Diccionario de lingüística*, Alianza, Madrid, 1979.
- EACHEVERRÍA, M. S., M^a OLIVIA HERRERA, PATRICIO MORENO y FRANCISCO PRÁDENAS, «Disponibilidad léxica en educación media», *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 25, 1987, págs. 55-115.
- FONTANELLA DE WEINBERG, BEATRIZ, *El español de América*, col. MAPFRE, Madrid, 1992.
- GALISSON, ROBERT, *Lexicologie et enseignement des langues*, Hachette, París, 1979.
- HAM CHANDE, ROBERTO, «Del 1 al 100 en lexicografía», en LUIS FERNANDO LARA, ROBERTO HAM CHANDE y M^a ISABEL GARCÍA HIDALGO, *Investigaciones lingüísticas en lexicografía*, El Colegio de México, México, D. F., 1979, págs. 41-83.
- LARA, LUIS FERNANDO y ROBERTO HAM CHANDE, «Base Estadística del Diccionario del Español de México», en LUIS FERNANDO LARA, ROBERTO HAM CHANDE y M^a ISABEL GARCÍA HIDALGO, *Investigaciones*

- lingüísticas en lexicografía*, El Colegio de México, México, D. F., 1979, págs. 5-39.
- LÓPEZ MORALES, HUMBERTO, *Enseñanza de la lengua materna*, Playor, Madrid, 1986.
- «En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular», *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 30, 1992, págs. 39-50.
- MORALES, AMPARO, *Léxico básico del español de Puerto Rico*, Academia Puertorriqueña de la Lengua Española, San Juan de Puerto Rico, 1986.
- MUÑOZ, ELVIRA, *Diccionario de palabras olvidadas o de uso poco frecuente*, Paraninfo, Madrid, 1992.
- NAVARRETE LUFT, ANITA, *Diccionario de términos anticuados y en desuso*, Madrid, 1973.
- VEGA DE, MANUEL, *Introducción a la psicología cognitiva*, Alianza, Madrid, 1984.

LAS JERGAS INFANTILES Y JUVENILES Y LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

I. DESCRIPCIÓN

1. Lo que se entiende normalmente por jerga infantil y, sobre todo, juvenil (no confundir con *lenguaje* infantil y juvenil) resulta de la clara relación osmótica entre el soporte expresivo que sirve al mundo de la droga, el léxico juvenil a secas y el argot de los estudiantes. Por eso, la jerga de los jóvenes participa, aunque en medida desigual, de lo críptico (lo propio, por ejemplo, de las jergas carcelarias o del mundo del hampa), de lo generacional (lenguaje característico de la juventud *versus* lenguaje de los adultos y ancianos) y de lo profesional (en particular, del lenguaje estudiantil). Así, pues, lo dicho permite considerar el argot juvenil de dos maneras: de una forma estricta, esto es, excluyendo las subjergas estudiantiles y *underground*, o, en razón de la ósmosis ya indicada, con un sentido abarcador, lo que nos parece más ajustado a la realidad.

Como es sabido, éste es un fenómeno encuadrable dentro del concepto de «lenguas o lenguajes especiales». Se trata, por tanto, de una noción caracterizada sobre todo por el empleo de ciertas piezas léxicas representativas, en buena medida troqueladas en los ambientes urbanos marginales. Este vocabulario está compuesto sobre todo de palabras-comodín (*rollo, chachi, guay, cantidad, mogollón, movida*, etc.), que, como es lógico, sólo pueden ser empleadas en situaciones muy contextualizadas (cuando la información expresada es en cierto modo redundante por manifiesta); de vocablos metafóricos o metonímicos, instituidos generalmente en clave disfemística (*buitre, feto, madero, estrecha, alucinar, colgado, papear, colega, legal, pienso, callo*, etc.); de extranjerismos adaptados al castellano o a la inversa (*bisnes, demasié, birra, plis, por sí las flais*, etc.); de creaciones neológicas (*trabe, alucine, frustre, quede, cubata, bocata*, etc.);

de términos truncados (*tranqui, buga, masoca, anfeta*, etc.). Es conocido, asimismo, que algunas de estas palabras proceden del lenguaje de germanía —no es raro encontrarlas registradas en diccionarios generales o regionales— y que gozan, por tanto, de un gran abolengo, por cierto no siempre ajeno a lo literario (Quevedo, Larra, Valle-Inclán).

2. *Las jergas juveniles como hecho de sistema*

Tan breve nómina de ejemplos y de recursos lingüísticos explotados por la jerga juvenil basta para considerar que este fenómeno, como cualquier otra modalidad argótica, no tiene la condición de excrecencia lingüística, tal y como se ha sugerido ocasionalmente, sino que constituye una de las muchas manifestaciones de la potencialidad creativa que entraña el *sistema* de toda lengua natural. En efecto, ni un solo rasgo lingüístico de los que suelen caracterizar esta o a aquella jerga es privativo suyo. Esto es, cualquier instancia de las que configuran el uso idiomático de una lengua histórica (las modalidades dialectales, el estilo coloquial o popular, las nomenclaturas científicas, etnográficas, gastronómicas o deportivas, el lenguaje literario, etc.) se sirve en esencia de los mismos expedientes, aunque las áreas de interés primadas en cada caso puedan ser —y de hecho lo son— diversas. Naturalmente, esto sucede sobre todo por lo que respecta a los recursos creativos por excelencia: la metáfora y la metonimia (y, en ocasiones, la antífrasis) y, en el plano gramatical, el principio de analogía morfológica. Hasta tal punto es efectiva la condición universal de estos medios que, por ejemplo, se pueden rastrear coincidencias «engendradoras» entre cierta jerga y determinada variedad dialectal, sin que haya mediado la posibilidad de influjo en alguna de las dos direcciones. Ésta es también la razón por la que a veces son tan borrosos los límites entre lo jergal y lo familiar (de hecho, los diccionarios de jergalismos suelen albergar muchas voces generales, aunque éstas pertenezcan al estilo informal), y también el motivo por el que algunos hechos primitivamente jergales terminan siendo adoptados de modo natural por la colectividad lingüística toda e integrados en los diccionarios generales: v. gr., *gozada* en el *DRAE*, s.v. Cuando esto último no ocurre, ello hay que atribuirlo más bien al carácter efímero y fluctuante de muchas creaciones argóticas o a razones externas a lo lingüístico,

como puede ser el prestigio del grupo que ha acuñado una innovación concreta.

Así, pues, las jergas, las infantiles y juveniles incluidas, no son más que realizaciones legítimas del sistema léxico-semántico (y, a veces, también morfológico) de una lengua dada, por lo que sus rasgos distintivos más sobresalientes habrá que buscarlos quizá en el terreno de la sociología.

3. *Las jergas juveniles como hecho de norma*

Pero el fenómeno jergal tiene también una dimensión de *norma*. Es decir, las jergas se inscriben a fin de cuentas en el entramado *multidialectal* de un idioma multinacional como el nuestro. Esto significa que, de la misma manera que a las distintas áreas independientes, políticamente hablando, corresponden diferencias léxicas (y de otra índole) en el uso normalizado de una lengua, de igual forma sucede con las jergas. Y es que en sustancia los medios «superestructurales» que hacen que se propaguen y que arraiguen estas modalidades marginales son los mismos que los que sustentan la norma nacional ordinaria ²²⁷.

Pero el hecho de que una norma sea autónoma es algo más trascendente de lo que puede parecer a primera vista.

Veamos algunas consecuencias que se derivan del mismo:

En primer lugar, la autonomía de una norma se manifiesta en su libertad para instituir neologismos, bien a partir de los recursos formativos del idioma —derivación y composición—, bien naturalizando calcos o préstamos. Ese es el motivo por el que elementos como *altoparlante* (por *altavoz*), *radial* (por *radiofónico*), *provisorio* (por *provisional*), *policial* (por *policíaco*), *transnacional* (por *multinacional*), *caricatural* (por *caricaturesco*), *overol* (por *sobretudo* o *mono*), etc., se encuentran institucionalizados en la norma de al-

²²⁷ Mario Ferreccio nos recuerda a este respecto lo siguiente: «Es lo cierto que la unidad sociopolítica que es una nación contemporánea propende a que los rasgos culturales se cultiven y difundan programáticamente dentro del marco comprendido por ella, como un modo de la definición nacional, poniendo a contribución todos los recursos incisivos de la comunicación. De esta manera los rasgos culturales que son las peculiaridades lingüísticas adquieren progresivamente un carácter nacional» (*vid. El diccionario académico de americanismos*, Universidad de Chile, Santiago, 1978, pág. 30).

gunos o de la totalidad de los países hispanos de América, pese a su obvia discrepancia con el español europeo.

Otra de las características que evidencian el carácter autorreferente de una norma es la prerrogativa de otorgar patente de culto o de neutro a cualquier comportamiento lingüístico, más allá de que pueda ser reputado de vulgar o subestándar en otras latitudes. Así, nadie consideraría en las naciones de Ultramar un rasgo estigmatizado decir «tiatro» (por «teatro»), «peliar» (por «pelear»), «constitui-do» (por «constitu-ido»), usos tenidos en España por vulgarismos. De la misma manera, la caída de la *-d-* intervocálica de los participios terminados en *-ado* es frecuente en la Península entre los hablantes cultos, pero no goza de igual concepto en América.

Otra consecuencia del carácter independiente de una norma es su soberanía para decretar qué elementos han de tener vigencia y cuáles deben convertirse en obsoletos. En realidad, el debatido problema del supuesto arcaísmo del español americano no revela más que la perspectiva viciada y unilateral de quienes no se han hecho cargo de que existen, consumada la de carácter político, otras soberanías subsecuentes. De este modo, los términos —tópicos a fuerza de repetidos— *pararse*, «ponerse de pie»; *recibirse*, «graduarse»; *espejuelos*, «gafas»; *frazada*, «manta», o *pollera*, «falda», rezuman vigor en América porque la soberanía lingüística que los informa así lo ha determinado.

Por último, y es adonde queríamos llegar, es potestad de toda norma soberana la creación de jergas (carcelarias, policiales, estudiantiles, juveniles, deportivas, gremiales, etc.). Y ello sencillamente porque los agentes que contribuyen a afirmar y a propagar dichas jergas (la prensa, la música, la escuela, los cómics, la publicidad, los cuarteles, etc.) tienen de ordinario una cobertura estatal.

Queda claro entonces que habrá una jerga juvenil chilena, otra mejicana y otra española, de la misma manera que existe un argot carcelario argentino y otro peruano.

Son los ámbitos urbanos y, más concretamente, los capitalinos los que se erigen en focos de irradiación de estas modalidades argóticas más o menos contraculturales. De este modo, los mecanismos que contribuyen dentro de un país a la nivelación dialectal (exceptuando tal vez lo fónico) son en sustancia los mismos que determinan la pronta difusión de las jergas, las cuales, precisamente por ello, resultan bastante homogéneas en el marco de cada nación independiente. Por eso, hoy día la jerga juvenil española es básica-

mente la misma en Andalucía que en Canarias, en Castilla que en Galicia.

Si a todo ello sumamos el notable peso específico que nuestra sociedad capitalista y postindustrial les otorga a los jóvenes, habremos logrado completar el cuadro.

II. CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

El problema académico derivado del empleo *abusivo e indiscriminado* de las jergas por parte de nuestros adolescentes y jóvenes es principalmente de la incumbencia del profesor de lenguaje (también de los restantes profesores), porque es el que ha de intentar capacitar al discente para que éste pueda cambiar de registro comunicativo cuando la ocasión lo demanda. Ello quiere decir que hay que explicarles a los alumnos que su forma de hablar, si bien muy depauperada, es válida en determinadas situaciones. (Podríamos decir que estamos aquí ante un vicio lingüístico por defecto. Algo en el fondo parecido a la pedantería, que sería, en cambio, un pecado por exceso. En ambos casos se produce un problema de inadaptación, un problema, para usar una palabra de moda, de falta de *ecología* idiomática.) En definitiva, las jergas infantiles y juveniles se asocian por esta vía a la llamada *competencia comunicativa* (Hymes 1971).

Sin embargo, lo que sucede es que, en los tiempos que corren, el profesor de lengua encuentra notables dificultades para corregir estas conductas lingüísticas, porque ha de luchar contra muchos agentes (como ya hemos visto: la música, la desaprensiva publicidad²²⁸, los *mass media*, etc.), los cuales inducen a creer con fre-

²²⁸ Véase F. J. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, «Connotaciones negativas en el uso lingüístico», *Canarias* 7, Las Palmas de Gran Canaria, 2-XII-1992, pág. 4. En este artículo se critica una desafortunada frase («Engáchate a la nieve»), usada como eslogan de una campaña orientada a captar escolares para realizar un viaje a la Península con fines deportivos.

Por otro lado, una prueba del escaso miramiento de la publicidad la constituye el siguiente ejemplo propuesto por PEDRO SALINAS (*El defensor*, Alianza, Madrid, 1967, págs. 19-20): «De estos letreros mandones e imperiosos ninguno me es más aborrecible que uno, de dolorosa frecuencia para la vista. Se halla en las portadas de las oficinas de telégrafos, y dice así, con brutal laconismo y bárbara energía: "No escribáis cartas, poned telegramas" (Wire, dont write). Por atrevido que parezca yo proclamo este anuncio el más subversivo, el más peligroso, para la continuación de una vida relativamente civilizada, en un mundo, todavía menos civilizado.»

cuencia que tales variedades argóticas pueden manejarse en cualquier situación.

Por otro lado, una cierta relajación en los hábitos de comportamiento de la sociedad moderna hace que los niños y jóvenes tengan dificultades (aquello del sacrosanto «respeto» se ha perdido bastante, lo que está bien en lo que el respeto comporta de «temor», pero no en lo que tiene de «educación») en discernir entre unas situaciones y otras, (entre las formales y las no formales, por ejemplo), por lo que terminan hablando de la misma manera en cualquier contexto ambiental (ejemplo real: «maestra, ya la cagaste»). Por ello, el profesor de lengua tendrá que realizar aquí un esfuerzo suplementario.

III. RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

De acuerdo con lo que hemos comentado hasta ahora, proponemos las siguientes indicaciones didácticas:

1.^a Se ha de insistir en la idea de que las modalidades jergales —no sólo las juveniles— representan realizaciones válidas del *sistema* de potencialidades que contiene toda lengua natural.

2.^a Hemos de hacerles ver a los alumnos que cada estilo o registro de lenguaje tiene sus contextos adecuados (competencia comunicativa). Toda forma de expresión es legítima con tal de que medie el entendimiento entre hablante e interlocutor y no se contravengan las reglas que conforman el saber idiomático, *pero no en cualquier situación comunicativa* (saber expresivo de Coseriu). Lo inapropiado del uso de las jergas en determinados contextos se percibe fácilmente si se repara en la vecindad (por no hablar de contigüidad a secas) existente entre lo lingüísticamente jergal y lo lingüísticamente familiar.

3.^a Se debe inculcar la idea de que muchos de los recursos léxicos del lenguaje juvenil sólo sirven para situaciones altamente dependientes del contexto pragmático. (Lo mismo ocurre con algunos usos del habla popular y coloquial: el verbo *aquellar*, el empleo excesivo de pronombres demostrativos, las palabras-baúl del tipo *cosa*, *chisme*, *cotarro*, *chirimbolo*, *cuestión*, *tema*, *asunto*, etc.) Es claro que la facilidad que representa el manejo de los elementos demasiado abarcadores se convierte aquí en uno de sus factores de promoción. Las palabras —inflacionariamente utilizadas— que

hemos propuesto más arriba como poco marcadas semánticamente (*guay*, *rollo*, *movida*, etc.) serían los más claros exponentes de este problema. En tal sentido, una manera persuasiva de convencer a los alumnos para que no abusen del empleo de las jergas podría consistir en subrayar el paralelismo existente entre algunos de los *items* jergales y ciertos rasgos limitativos del habla popular, tenidos por ello mismo en poca estima.

4.^a Se debe hacer notar que, en virtud de la «ley del ejercicio funcional», ya formulada por la psicología de principios de siglo (Wundt), cuanto más se ejercita una tarea mejor se realiza. Así, si los jóvenes dejan de practicar el lenguaje normal para adherirse al jergal, tendrán pocos recursos y escasa gimnasia cognitiva para usar aquél cuando se produzca el abandono inexorable de éste.

5.^a Conviene desarrollar en clase ejercicios de «traducción» intralingüística, *orales* y escritos, para que los alumnos perciban con claridad las situaciones que imponen un cambio de estilo. En nuestra opinión, esto debe hacerse de forma *integrada*, esto es, al tiempo que se explican los otros registros: el conversacional, el literario, el dialectal, etc. A este fin puede ser de inestimable ayuda la información contenida en los diccionarios jergales o de argot.

6.^a Por razones claras, el fenómeno que comentamos tiene más arraigo en los estratos económicamente desfavorecidos. Por ello, la correspondiente acción didáctica debe ser en estos casos más intensa y persistente. Hay que tener en cuenta, además, que muchos jóvenes sólo van a tener ocasión de practicar sostenidamente un estilo formal de lengua en su etapa escolar.

7.^a A veces son los mismos profesores los que terminan sucumbiendo —con la mejor intención, seguramente— a las pautas expresivas que les marcan sus alumnos, en un concepto de la pedagogía, amén de académicamente degradante, equivocado y peligroso. Naturalmente, lo que propugnamos no tiene nada que ver con el autoritarismo o las actitudes hieráticas y distantes en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- CLAVERÍA, C. (1959): «Argot», en *Enciclopedia Lingüística Hispánica*, t. II, CSIC, págs. 349-363.
- HYMES, D. (1971): *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- LÁZARO CARRETER, F. (1981): «Lenguaje y generaciones», en *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica, págs. 233-251.

- LEÓN, V. (1981): *Diccionario de argot español*, Madrid, Alianza Editorial.
- OLIVER, J. M. (1985): *Diccionario de argot*, Madrid, Sena.
- RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (1978): «Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas especiales», en *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, IV, Oviedo, págs. 279-294.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. (ed.) (1989): *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid, Fundamentos.
- UMBRAL, F. (1983): *Diccionario cheli*, Madrid, Grijalbo.

V
VARIA

DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y ESTRUCTURA UNIVERSITARIA EN CANARIAS

Sin la menor pasión profesional se puede decir que la didáctica del idioma materno es una cuestión fundamental en la EGB y en la Enseñanza Media. Esa importancia se desprende del hecho de que la lengua es el sistema de comunicación más perfecto que existe para expresar el pensamiento y el que más empleamos. En este carácter netamente instrumental es donde radica la peculiaridad de la asignatura de *Lengua* o de *Lenguaje* frente a cualquier otra materia (salvado quizá el caso de las *Matemáticas*).

Dicho lo anterior, queda claro que el docente encargado de enseñar *Lengua* debe esforzarse en poner en práctica todos aquellos recursos que conduzcan a que los alumnos se expresen lo mejor posible, tanto oralmente como mediante la escritura. Este objetivo debe tener a los hablantes cultos del entorno dialectal inmediato y los textos literarios como referencia constante (siempre, sin embargo, hay que hacer compatible el respeto a la norma prestigiosa con la creación idiomática). Ello quiere decir que la tarea del profesor será tanto más ardua cuanto más lejos estén los alumnos de esa ejemplaridad lingüística.

La pregunta que se nos plantea de inmediato es la siguiente: ¿es adecuada la formación universitaria que recibe este profesional de la educación? La respuesta a este interrogante es un no rotundo. En efecto, se puede afirmar categóricamente que no existe en nuestro país la estructura universitaria que reclama este asunto. Esta evidencia es mayor en el caso de los Centros que preparan a los futuros licenciados en Filología Hispánica. En los planes de estudios de las Escuelas de Magisterio, por el contrario, figura la asignatura de *Didáctica de la Lengua Española*, y ello garantiza a sus alumnos un mínimo de conocimientos en este campo. Por esta razón, lo que digamos en adelante se referirá, sobre todo, a la formación de los licenciados en Filología Hispánica.

En esta especialidad, frente a lo que ocurre en Filología Inglesa o en Filología Francesa, no existe ninguna asignatura que proporcione a los alumnos una formación básica precisamente en aquellas cuestiones que más van a poner a prueba su competencia en el aula (no perdamos de vista que por lo menos el 90 por 100 de estos titulados se dedicará, más tarde o más temprano, a impartir *Lengua* y Literatura en la Enseñanza Media). Y no es que los conocimientos teóricos de Lingüística o Gramática no sirvan para nada. Al contrario: no se concibe un buen profesor de *Lengua* que no posea una sólida preparación en estas cuestiones (se ha de ser buen botánico para ser mejor jardinero). El problema está en que, durante su formación universitaria, los alumnos no reciben ninguna instrucción que los faculte para *aplicar* debidamente tales conocimientos. Esto es capital porque, como ocurre en ocasiones, los nuevos profesores pueden entregarse -antes de cobrar conciencia del error- a la actitud mimética e inercial de explicar en sus clases lo mismo, más o menos arbitrariamente mutilado, que les han explicado en la Universidad, con los resultados que cabe imaginar.

Pero no terminan aquí las dificultades. Como no existe la cobertura universitaria mínima que formalice todo esto, no hay apenas la posibilidad de investigación en este campo. Dicho de otra manera, existe la necesidad pero falta el órgano: no hay investigadores, no hay revistas especializadas, no se hacen tesis y memorias de licenciatura con esta orientación, no hay (o apenas hay) asociaciones que promuevan congresos o simposios sobre el particular ²²⁹, etc. En tales condiciones, no es extraño que el profesor universitario espe-

²²⁹ No obstante, en los últimos años han ido surgiendo y consolidándose algunas asociaciones con esta orientación: la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA), que edita además la *Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)*, aún muy alejada en calidad de su homóloga francesa *Études de Linguistique Appliquée*; la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDDL); la Asociación de Profesores de Español (APE), en la que está integrada nuestra Sociedad Canaria «Elio Antonio de Nebrija» de profesores de Lengua Española y Literatura. Todas ellas organizan anualmente Congresos o Simposios, que están representando un avance notable en la investigación sobre la didáctica de la lengua.

Podemos decir igualmente que, meses después de escrito este artículo, quedó aprobado el nuevo plan de estudios de la licenciatura de Filología Hispánica de la Universidad de La Laguna. En el mismo figura, aunque como optativa, la asignatura *Español como primera y segunda lengua*, que se empezará a impartir en tercero de carrera el próximo curso 1996-1997.

cialista en Lengua Española, que ha tenido escasas oportunidades de documentarse en el terreno de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, infravalore y hasta, en ciertos casos, desprecie (se desprecia lo que se ignora, dijo el poeta) este importante campo de aplicación de las distintas formulaciones teóricas o descriptivas. (Con ello asistimos una vez más al absurdo, por inexistente, antagonismo entre investigación pura e investigación aplicada.) En otros casos, lo que sucede es que su escasa solvencia en este terreno hace que sus juicios, cuando se siente llamado a realizarlos —sin experimentar, claro, la menor sensación de intrusismo—, sean superficiales, temerarios o francamente disolventes.

Y es que entre el lingüista en tanto que científico y el profesor de *Lengua* debe existir insoslayablemente ese intermediario que es el especialista en lingüística aplicada (a la enseñanza de la lengua materna). A este profesional le corresponde desempeñar un vasto abanico de actuaciones: por un lado, tiene asignado el papel *científico* de determinar qué corrientes doctrinales lingüísticas o paralingüísticas (el estructuralismo, la gramática generativo-transformacional, la tagmémica, la teoría de los constituyentes inmediatos, la lingüística del texto, la sociolingüística, la dialectología, la pragmática, etc.) son las que más juego didáctico pueden dar (para lo que deberá ser ecléctico a ultranza), qué conceptos teóricos son susceptibles de aplicación práctica, con qué grado de simplificación deben ser explotadas dichas nociones, en qué niveles y siguiendo qué orden de prioridad han de ser planteadas, qué aspectos en la enseñanza del lenguaje escapan a la lingüística para integrarse en terrenos como el de la lógica o el de la filosofía, etcétera. De otro lado, el perito en esta parcela de la lingüística aplicada debe tener también una notable capacitación *técnica*: para elaborar los ejercicios oportunos y, sobre todo, para enseñarlos a elaborar («más que dar peces, enseña a pescar», reza el proverbio bíblico), para realizar manuales prácticos para los profesores y para los alumnos, para indicar los debidos procedimientos de evaluación, etcétera.

Asimismo, el experto en didáctica de la lengua materna debe ser quien les sugiera a los profesores de los distintos niveles de la enseñanza cuáles han de ser los conocimientos teóricos de Gramática o de Lingüística general que pueden impartirse y en qué secuencia gradual, conocimientos que tendrán como norte provocar una reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, con el fin de que resulte así enriquecida la facultad para usarla.

Como vemos, el perfil profesional de quienes traten de cubrir esta parcela, auténtica «tierra de nadie» aún en España, exige unas cualidades nada fáciles de reunir: a lo ya apuntado, hay que añadir una gran solidez de conocimientos en teoría lingüística, así como el dominio de los fundamentos de disciplinas como la Pedagogía, la Sociología, la Psicología cognoscitiva, la Psicología evolutiva, la Psicología del aprendizaje, etc; (lo que torna un tanto alicorta la propia etiqueta de «Lingüística aplicada» y sugiere la conveniencia de usar la de «Didáctica de la lengua materna» o la de «Metodología de la enseñanza de la lengua materna»).

A tenor de lo ya indicado, hay que reseñar que en nuestra región canaria la situación es básicamente la misma que la que hemos descrito de manera general para todo el país. Nuestros profesores, cuando no se pliegan devotamente al libro de texto-tabla de salvación, no tienen otra salida que practicar el voluntarismo, que es la otra cara del rigor y la sistematicidad en la actuación didáctica. Es cierto que hay sectores —en teoría, los más vocacionales— muy preocupados por este problema, que tratan de «estar al día» acudiendo a Jornadas, Simposios, etc., donde se aprenden cosas de provecho, aunque no sean siempre aplicables genéricamente.

No obstante, estamos convencidos de que, hasta tanto no surja, como sucede en muchos países de nuestro entorno cultural, la estructura universitaria capaz de dar adecuada respuesta a esta necesidad, las cosas no cambiarán de verdad. Por ello, es del todo imprescindible que los nuevos *curricula* que se están elaborando y discutiendo en el ámbito universitario traten de llenar el vacío del que hemos venido hablando. En concreto, son los Departamentos de Filología Española, los Departamentos de Didácticas Especiales y las Escuelas de Magisterio (germen de las futuras Facultades de Educación o Centros Superiores de Educación) de nuestras dos universidades los entes llamados a tomar, dentro del margen de autonomía que les está reservado, tales iniciativas.

Es claro que con lo dicho no descalificamos los Cursos de Aptitud Pedagógica (CAPs) que desarrollan los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) o los esfuerzos de los profesores de Didáctica de la Lengua en las Escuelas de Magisterio (estos últimos, orientados sobre todo, como corresponde, hacia los problemas propios de los primeros años del periodo escolar).

Parece claro, por último, que una materia de tal trascendencia no puede permanecer un minuto más sometida a tan estéril impro-

visación, que, además de ofrecerle coartada al mercantilismo más desaprensivo, convierte al alumno en una víctima, al profesor en una persona frustrada y la asignatura potencialmente más sugestiva, la *Lengua*, en una odiosa pesadilla.



ALUMNOS UNIVERSITARIOS E INMADUREZ LINGÜÍSTICA

Después de deliberar mucho sobre la oportunidad de hacerlo, me he decidido a escribir estas líneas, dirigidas a los profesores que imparten Lengua Española en los niveles de EGB y BUP, con el fin de invitarlos a reflexionar —acritudes y paternalismos aparte, claro está— sobre las lagunas más sobresalientes con que llegan muchos alumnos a nuestra universidad y sobre sus porqués.

Antes de entrar en la relación de estas señales de inmadurez lingüística, pues así cabe considerarlas, he de decir que cuanto aquí pueda expresar es el resultado de mi dedicación a la docencia durante cinco cursos ininterrumpidos en primero de Filología y de la atenta observación y análisis de todos y cada uno de los errores en que han solido incurrir los alumnos en exámenes y ejercicios de diversa índole.

Ortografía

Por lo que a la ortografía respecta —y exceptuando lo relativo a la acentuación—, la situación, sin ser escandalosa, no puede calificarse propiamente de satisfactoria. Constituyen, por ejemplo, regular cantidad los alumnos que en un examen de aproximadamente dos folios (cuatro hojas) tienen dos, tres y hasta más faltas de ortografía. Una buena proporción de estos errores implican a las grafías *s*, *c* y *z*, circunstancia debida no sólo a la alta frecuencia de las mismas, sino sobre todo, como es sabido, a nuestra condición de hablantes seseantes. Sobra decir que la única terapia —pese a la existencia de algunas reglas— que se revela eficaz para la erradicación de los fallos ortográficos es la lectura, como lo demuestra el hecho de que, salvo raras excepciones, los alumnos que mejor redactan son justamente los que menos faltas cometen.

Acentuación ortográfica

En lo concerniente a la acentuación ortográfica (al uso de la llamada *tilde*), el panorama es bastante más sombrío. Sin duda, lo que más llama la atención en este punto es el olimpismo con el que se suelen infravalorar los errores de acentuación, pues tal actitud contrasta con la alta funcionalidad que posee este aspecto de nuestra ortografía. Choca aún más esta suerte de desprecio generalizado hacia los acentos ortográficos cuando se considera que esta parcela reguladora de la escritura del español es la única sujeta a normas cuyo cumplimiento reduce a nulas las posibilidades de errar. La explicación, sin embargo, de la inobservancia de los preceptos acentuales parece radicar en el hecho de que los alumnos, pese a haber interiorizado tales reglas, por falta de hábito no las aplican regularmente. Ello, incuestionablemente, induce a pensar que muchos profesores —incluso algunos investidos de la correspondiente idoneidad— contemporizan con sus discípulos no sancionando estas incorrecciones. En los casos extremos, que no son ciertamente los más, he podido percatarme de que la no aplicación de las normas de acentuación no se derivaba del hecho de su desconocimiento, sino, lo que es peor, del no discernimiento entre palabras llanas y agudas, o entre hiatos y diptongos.

Acentuación diacrítica

En cuanto a la llamada acentuación diacrítica, de cuya trascendencia no puede dudarse, la arbitrariedad y el incumplimiento son la única norma. La función, eminentemente distinguidora, asignada a este tipo de acentuación, junto a la alta frecuencia de los elementos en ella implicados, convierte aún en menos admisible la inobservancia de sus correspondientes preceptos. Con todo, en casos en los que, por lo infrecuentes, deben considerarse excepcionales, lo que se comprueba es que muchos alumnos no saben identificar las distintas categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, pronombre, etc.), conocimiento indispensable para el correcto dominio de la acentuación específicamente diacrítica (bien mirado, toda la acentuación ortográfica tiene un cierto papel diacrítico).

Todo lo dicho, pues, mueve a pensar que los alumnos, inducidos tal vez por la pasividad y hasta, en contados casos, por la ignorancia

de determinados profesores, no han captado la finalidad de la acentuación y, por tanto, su pertinencia, razón por la cual es muy difícil que se esfuercen en observar lo regulado a tal fin. Las normas acentuales deben ser explicadas poniendo de relieve el cometido lingüístico que desempeñan, lo que favorecerá su cumplimiento. He sido testigo en más de una oportunidad de la estupefacción con la que reaccionan algunos alumnos cuando se les explica la razón de ser de la acentuación y de sus preceptos reguladores. A aquellos que, aún, consideren que las incorrecciones acentuales son *peccata minuta*, sin la menor ironía los animaría a que copiaran una página de cualquier libro ignorando los acentos y se la dieran a leer, en voz alta, a otra persona.

Diéresis

Otro aspecto de la ortografía que, pese a su elementalidad, muchos alumnos no han superado cuando acceden a la universidad, es el uso de la diéresis (también llamada *crema*). Sirva de ejemplo decir que cerca del 60 por 100 de los que empiezan Filología ignoran la correcta ortografía de *lingüística*. La escasa presencia de este signo en nuestra escritura, junto a su escasa capacidad distinguidora, ha contribuido a su infravaloración. En efecto, se trata, en contra de lo que sucede en el caso del acento, de una entidad ortográfica diacrítica que afecta exclusivamente a la lectura (mientras que la tilde puede comprometer la lectura y la comprensión). Todo ello, sin embargo, no dispensa de su incorrecta utilización.

Puntuación

El dominio de la puntuación (comas, puntos, etc.) y de todo lo que ésta comporta tampoco nos hace concebir la certeza de que sea éste un aspecto *trillado* en la EGB y en el BUP. Acaso sea ésta la vertiente formal de la expresión escrita que menos dominen los alumnos al ingresar en la universidad. Lo cierto, de todas formas, es que una parte nada desdeñable de ellos, o no emplean sistemáticamente ningún signo de puntuación, o incurren en usos incorrectos. Es precisamente este estado de cosas lo que explica que, en ocasiones, determinados exámenes resulten sencillamente indescifra-

bles. Cualquiera iniciado sabe que una oración adjetiva, por ejemplo, remitirá a una cosa o a otra en función de que sea explicativa (entre comas) o especificativa (sin comas). Me hago cargo, en cualquier caso, de que la puntuación es algo cuyo dominio está muy ligado a lo que se haya podido leer, aunque es obvio que se pueden dar algunas directrices orientadoras.

Redacción

A pesar de todo lo dicho, donde sin duda se manifiesta más claramente la falta de sazón lingüística de los alumnos que comienzan sus estudios universitarios es en la redacción (específicamente considerada). En efecto, en esta parcela de la expresión, la falta de recursos lingüísticos, por su envergadura, roza a veces lo escandaloso. Mi experiencia particular me demuestra que son cuatro los tipos de manifestaciones en que esta carencia se hace patente: utilización de estructuras sintácticas extremadamente simples, empleo de vocablos impropios, fallos frecuentes de concordancia y, finalmente, falta de dominio del uso de los tiempos verbales.

Por lo que respecta al primer punto (si además tenemos en cuenta la repetición viciosa de términos: v. gr., *es decir...*, *es decir...*, etc.), debo confesar que me he visto obligado a veces a hacer un esfuerzo para discernir en qué nivel docente estaba instalado. Así de deprimente es la situación.

La impropiedad lingüística es algo en lo que se incurre asimismo con harta frecuencia. En este sentido, he observado que a menudo se confunden aquellas distinciones semánticas que comportan un mínimo de sutileza. No hace falta decir que la impropiedad lleva casi siempre aparejada un más o menos acusado déficit de vocabulario.

Concordancia y tiempos verbales

Por lo que hace a la concordancia (sobre todo a la de número), no puede decirse que su ignorancia sea un mal generalizado (este fenómeno tiene mucho, no lo olvidemos, de proceso lógico). Se advierte, sin embargo, que, cuando los elementos que han de concertar están algo distanciados, determinados alumnos no observan

las normas debidas (sucede particularmente en la relación consecuente-antecedente).

Se debe ser más comprensivo, aunque no enteramente permisivo, en cuanto a la utilización de los tiempos verbales, por ser ésta una cuestión que entraña mayor complejidad. Me refiero sobre todo al uso de lo que los gramáticos llaman *rección temporal* (también *consecutio temporum*), esto es, la correlación que debe existir entre el tiempo verbal de la oración principal y el que aparece en la subordinada. Huelga decir que esta relación, dado que no es ni mucho menos arbitraria, debe ser respetada escrupulosamente para la correcta comprensión y logicidad de lo que se dice. Con relación a este fenómeno, tampoco sería cabal la afirmación de que son mayoría los alumnos que lo dominan al iniciar sus estudios universitarios.

Siento que el panorama que he dibujado sea realmente desolador. Tenga quien estas líneas pudiera leer la seguridad de que la única razón que me ha movido a escribirlas es el afán de contribuir a mejorar la situación de la enseñanza de nuestra lengua en Canarias.

Espero, finalmente, que estas palabras mías hayan supuesto un aldabonazo sólo para una minoría de los que imparten Lengua Española en nuestra región. Sería lo mejor.



LA LECTURA EN VOZ ALTA

Digámoslo de entrada y sin rodeos: en España, en general, y en Canarias, en particular, se lee mal en voz alta. La desestimación de este tipo de lectura en la enseñanza primaria y secundaria ha determinado que hasta los propios universitarios tengan un dominio deficiente de esta importante actividad.

En muchos casos, este ejercicio sólo es practicado en el estadio más elemental del aprendizaje escolar, superado el cual se renuncia a todo objetivo de perfectibilidad en algo que, para realizarse bien, ha de correr paralelo a la evolución psicológica de los alumnos. Y es que muchas veces se concibe la actividad lectora en el sentido restrictivo de «entender el que lee lo que está escrito» (la lectura, cualquier lectura, si no es comprensiva, es más bien cosa de autómatas) y no en el de que «los demás entiendan cabalmente aquello que se lee en voz alta»²³⁰. En su espléndido ensayo sobre «La afectividad en el lenguaje»²³¹, Vicente García de Diego se lamenta de lo mal que se lee en voz alta en nuestro país: «Lectores lo tenemos que ser todos, y bien merecería la pena aprender regularmente un oficio que todos en la vida hemos de cumplir (...). Asombra oír en las lecturas públicas y so-

²³⁰ Como señala E. COSERIU, «en la Antigüedad no se daba todavía, al parecer, la lectura callada, sin voz. San Agustín alude sorprendido a San Ambrosio de Milán, al que ha visto *tacite legere*: lo normal seguía siendo leer no en silencio, sino en voz alta» (vid. *Competencia lingüística*, Gredos, Madrid, 1992, pág. 93.). Como es bien sabido, el hito que permitió el paso de la lectura en voz alta a la lectura en silencio —con las ventajas que ello acarrea— lo marcó la introducción de las separaciones o espacios entre las palabras escritas. Véase, a este propósito, PAUL SAENGER, «La separación de las palabras y la fisiología de la lectura», en DAVID R. OLSON y NANCY TORRANCE (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Gedisa Ed., Barcelona, 1995, pág. 279.

²³¹ Ver *Lecciones de lingüística española*, Gredos, Madrid, 1973, pág. 59.

lemnes, y hasta en discursos académicos, la lectura desgranada, pareja de la canturía apagada de un auto procesal, reducida a un palabreo adormilado que acuna la desatención de los oyentes»²³².

Pero leer en voz alta no equivale ni a recitar ni a declamar, tareas ambas nobilísimas pero distintas en sus fines y en su oportunidad. No. Ya queda dicho en palabras atinadas de García de Diego que la lectura, para ser escuchada y considerada interesante por un auditorio singular o múltiple, ha de poseer un componente afectivo, aunque ha de rehuir toda afectación. Ha de ser natural y cálida a un mismo tiempo. Tampoco se debe en tal ejercicio hacer dejación del acento regional o de la fonética propia (excluidos lógicamente los vulgarismos y los acentos secundarios postizos, tan comunes en la clase política), pues, amén de ser ello artificioso, la sensación de pedantería despertada sería inevitable. Pero, además de afectiva, y con primacía sobre este rasgo, la lectura en voz alta debe ser inteligible. Tal requisito, elemental, resulta contravenido con más frecuencia de la imaginable, incluso por quienes creen dominar perfectamente este tipo de comunicación verbal. Es claro que, sin respetar una correcta vocalización, las pausas significativas y específicas, los matices interrogativos, exhortativos, dubitativos, etc., resulta punto menos que imposible hacerse entender. En tales casos, no se le deja a quien escucha otra salida que la de refugiarse en la lógica y en el sentido común —con los riesgos que ello entraña—, cuando no se le sume en la incomunicación absoluta. Muchos desaguizados jurídicos, políticos o de cualquier otra índole no se hubieran producido si el lector de turno se hubiera mostrado competente. Y qué decir de la situación particular de nuestro archipiélago. Acaso sobre cualquier otro comentario si referimos la circunstancia, más habitual de lo que puede imaginarse el «amable lector en silencio», de que muchos de nuestros alumnos universitarios se niegan en redondo a leer algo en voz alta, sin duda por la escasa seguridad que tienen en salir airoso de tal trance. Vuelve a plantearse aquí la evidencia de que en las etapas básicas y generales del aprendizaje se descuida, aunque haya excepciones más que honrosas, la ejercitación de esta actividad primordial.

²³² En igual sentido se expresa NAVARRO TOMÁS (*Entonación*, pág. 215): «En la conversación y en el discurso, y más aún en la lectura, lo ordinario es oír formas de entonación inexpresivas e incoloras, o rudas y desaliñadas, producidas con ausencia de todo conocimiento respecto a esta delicada materia.»

En una región como la nuestra, poseedora al decir de algunos estudiosos de una fonética de articulaciones tímidas y relajadas (producto seguramente de condicionantes sociohistóricos de los que no vamos a tratar aquí), sobre todo en el consonantismo, la urgencia de empezar a tomarse este asunto en serio en los estamentos educativos pertinentes debe proclamarse a los cuatro vientos.

El espectáculo bochornoso que suscita la manera de leer de no pocos de nuestros locutores de radio y de televisión, o lo ininteligibles que resultan a veces las letras de las canciones interpretadas por grupos folclóricos canarios (por citar dos ejemplos tan sólo), quizá se expliquen en buena medida por la desatención de que ha venido siendo objeto escolarmente la lectura en voz alta. Algo parecido le acaba de suceder (1990) a Violeta Chamorro, la ganadora de las recientes elecciones de Nicaragua, cuyos asesores redujeron al mínimo sus «lecturas» públicas, por la escasa destreza mostrada en tal terreno por la candidata presidencial.

Terminaremos con unas palabras de Unamuno («Lectores de español») ²³³, en las que el singular rector de la Universidad de Salamanca se felicita de lo bien que leían los aspirantes que hubo de juzgar en una oposición y del avance experimentado en tal habilidad con respecto a sus *años moceriles*: «Y los hay que saben leer —en voz alta, ¡claro!— bien y con sentido, lo que tengo por prueba definitiva de buen entendimiento bien cultivado. Cabe decir que buen lector es buen entendedor y, por tanto, buen explicador» ²³⁴.

Mucho tendríamos que esforzarnos en nuestras agendas para compartir en este asunto el optimismo de don Miguel.

²³³ En *La raza vasca y el vascuence - En torno a la lengua española*, Espasa-Calpe (Col. Austral), Madrid, 1974, págs. 97-99.

²³⁴ Repárese en estas otras palabras del mismo autor: «Hasta los que más hablan de armonía y de ritmo leen con los ojos y no con el oído. Más de una vez he hecho la experiencia con personas que me dijeron de un escrito que lo encontraban o enrevesado y poco inteligible o bien áspero y pedregoso, de leérselo yo en voz alta, y al acabar mi lectura declararme ellos (*sic*) ingenuamente o que lo habían entendido muy bien o que no les sonaba ya tan desabridamente al oído. A lo que yo concluía: Es que no sabe usted leer, señor mío» (*vid.* MIGUEL DE UNAMUNO, «No se sabe leer», en *Obras completas*, IV, Escelicer, Madrid, 1966, págs. 404-405.).

DESAPASIONADO ELOGIO DE LA LECTURA

Platón nos habla en su *Fedro* del faraón que se alarmaba ante el peligroso hallazgo que suponía la invención de la escritura, porque tal artificio podía arrebatarle al hombre su capacidad de interiorizar el saber en la memoria. La posibilidad de almacenarlo en signos convencionales hacía profetizar al personaje platónico una especie de empobrecimiento espiritual de la humanidad. Ahora, a tanta distancia en el tiempo, no sólo estamos en condiciones de considerar exagerado tan sombrío vaticinio, sino que es forzoso afirmar que las cotas de progreso alcanzadas por el ser humano serían de todo punto inconcebibles sin la existencia de la escritura. ¿No fue este acontecimiento el que marcó el inicio del ser *histórico* del hombre y con él la conciencia de su propia identidad?

En 1913, el filósofo y sociólogo de la literatura György Lukács, en un artículo titulado «Reflexiones sobre una estética del cine»²³⁵, denunciaba la creencia de algunos intelectuales contemporáneos de que el llamado séptimo arte, con el perfeccionamiento técnico que representaba frente al teatro, iba a desplazar inevitablemente la obra escénica, hasta el punto de hacerla desaparecer. En el momento presente, y pese a la cacareada *crisis* (lo que de ordinario es síntoma de renovación de estructuras), casi huelga decir que el teatro sigue palpitando e infundiendo emoción a miles y miles de espectadores de todos los rincones del mundo.

Cuando comenzó a generalizarse la televisión, todo un concierto de voces más o menos apocalípticas se alzó para hacer un pronóstico análogo: el irremediable declive de la radio. El episodio se ha reproducido una y otra vez con el solo anuncio de una ampliación

²³⁵ Véase GYÖRGY LUKÁCS, *Sociología de la literatura*, Eds. Península, Madrid, 1966, págs. 71-76.

horaria en la oferta de aquel medio. Sin embargo, las cosas no han sucedido conforme imaginaban esos malos agoreros, y todo intento de demostrarlo resulta innecesario ante la contundencia de la realidad.

Hay en todos estos casos, y en algún otro que podríamos aún añadir (como, a otro nivel, la «pérdida» de frescura que representaría el uso de los ordenadores en la composición literaria), al menos dos errores de planteamiento: el primero consiste en no percatarse de que cada vehículo de expresión, de manifestación de las inquietudes humanas, tiene una naturaleza y unas potencialidades que emanan de esa naturaleza (la agilidad informativa de la radio, por ejemplo) que son del todo intransferibles y que, al propio tiempo y por encima de los niveles ciertos de competitividad de los otros medios, constituyen de ordinario la garantía de su continuidad histórica. El segundo error, quizá más trascendente, radica, y son palabras de Umberto Eco ²³⁶, en que, «ante un hecho tan revolucionario como para cambiar toda imagen tradicional del ser humano, se somete tal fenómeno a la prueba de categorías construidas sobre una imagen *anterior* del hombre». Las categorías aplicables tras un hecho culturalmente alterador (como el protagonizado en la actualidad por la televisión) no pueden ser, por tanto, las mismas que la tradición ha consagrado, por lo que habrá que adoptar otras.

Viene a cuento esta prolija introducción porque en nuestros días son muchos los que se rasgan las vestiduras argumentando que la crisis actual de lectores (lo que sugeriría una crisis paralela de escritores) tiene su raíz en la competencia de los modernos medios audiovisuales (la televisión, la radio y el cine, en ese orden), que cubrirían, con el consiguiente fomento de la pasividad, todos los ratos de ocio. La verdad, sin embargo, parece ser otra. Los lectores siempre han sido minoría, probablemente porque el casi monacal y contemplativo acto de la lectura comporta cierta heroicidad. Que hoy, en plena efervescencia del decibelio, tenga más de heroico que en épocas pasadas es algo que sólo tiene importancia cuantitativamente. Quiere decirse que los lectores —los que merecen tal nombre— no serían muchos más si no existiese la comunicación audiovisual moderna. En cambio, repárese en los estándares culturales, salvados algunos aspectos negativos no inherentes, como el de

²³⁶ Cfr. UMBERTO ECO, *La definición del arte*, Planeta-Agostini, Barcelona, 1985, pág. 272.

la manipulación informativa o consumista, que se han obtenido con respecto a las capas socialmente desfavorecidas. Sin la popularización de estos medios, muchos enfermos, analfabetos (totales o funcionales) o ancianos nunca hubieran accedido a esos mínimos de formación, información y entretenimiento. Por tanto, las causas de que el trato regular con la letra impresa sea cosa de unos pocos deben relacionarse más bien con factores como el ambiente social y/o familiar iletrado, que impide todo mimetismo en tal sentido; la molición y la falta de autodisciplina que conlleva el *bienestar*; la diversificación de las actividades propias del tiempo libre (el deporte, los viajes, la playa); la sobrecarga de trabajo, que impide a muchas personas alcanzar la concentración que exige el acto lector; la dificultad para contar con una atmósfera física adecuada para desarrollar tal actividad; etc. Son estas últimas circunstancias las que explican que, pese a la creciente erradicación del analfabetismo, estemos asistiendo al surgimiento de un ciudadano medio bastante adocenado (el fenómeno es denominado por los franceses *iletrismo*), siendo así que, frente a lo normal de otras épocas, se dan las condiciones *teóricas* para que el nivel cultural progrese, sobre todo cualitativamente. Parece claro entonces que achacar la poca afición actual por la lectura a la competencia que ejercen los modernos medios de comunicación (de los que también disfrutan y sacan provecho los que tienen el hábito de leer) no sólo revela un análisis incorrecto de la cuestión, sino que puede llegar a ser reaccionario, sobre todo si se insinúa, lo que a estas alturas resultaría más bien ingenuo por vano, que tales medios deben ser eliminados o cerceados en sus posibilidades de influencia en el gran público. Así pues, si queremos que haya más y mejores lectores (véase a este propósito el luminoso libro de Pedro Salinas *El defensor*²³⁷) que practiquen regularmente el tal vez acto de libertad más sublime de que quepa hablar, dirijamos nuestros dardos hacia los verdaderos culpables, sin perder nunca de vista, como nos avisaba el autor de *El péndulo de Foucault*, que los tiempos van siendo otros.

²³⁷ PEDRO SALINAS, *El defensor*, Alianza Ed., Madrid, 1986. Consúltese asimismo ANNE MARIE CHARTIER y JEAN HÉBRARD, *Discursos sobre la lectura*, Gedisa Ed., Barcelona, 1995.

LA DIMENSIÓN DIDÁCTICA
DEL DICCIONARIO DE CANARISMOS

Solemos estar prestos a lamentar las agresiones que sufre nuestro patrimonio histórico-artístico o nuestro patrimonio natural, pero, más allá de alguna jeremiada ocasional, parece que aprobamos cómplice pasividad la pérdida o, cuando menos, la regresión considerable de nuestro patrimonio lingüístico diferencial, en el que, por añadidura, podemos encontrar muchas de las huellas que dejaron los forjadores del pasado isleño.

Es claro que una parte importante de este acervo léxico, junto con muchos vocablos generales, se está perdiendo fatal e irreversiblemente porque ha dejado de tener funcionalidad: desaparecido el estímulo, desaparece también la respuesta. Baste pensar en los nombres de las distintas partes del arado o en todo lo que se relaciona con la agricultura cerealística, parcelas en las que no son raros los regionalismos. El avance tecnológico, en unos casos, y el abandono de múltiples tareas tradicionales, en otros, tienen la culpa.

Sin embargo, también decaen muchas palabras que en absoluto carecen de rendimiento comunicativo. Estas últimas pierden progresivamente vigor y son reemplazadas, cuando pueden serlo, por otras del español estándar que, como tales, tienen acreditado su carácter general.

El cambio socioeconómico experimentado en las Islas (eso que, con cacofónico nombre, se ha llamado la terciarización de nuestra economía), la influencia niveladora de los medios de comunicación modernos y el acceso creciente, legítimamente saludado, de la población a la cultura oficial, hacen que estas señas de identidad, a menudo lastradas de connotaciones de rusticidad en la conciencia del canario, se vayan diluyendo poco a poco.

Por todo ello, no nos gustaría que nos cegara la pasión o, lo que seguramente es peor, la ingenuidad, al recomendar desde la perspectiva didáctica lo que vamos a recomendar.

Sin caer en lo que decía el genial e ingenioso hidalgo manchego cuando, en trance de trocar ventas con castillos, nos enseñaba que «la alabanza propia envilece», cosa que certifica la sabiduría popular con aquello de que «alabanza en boca propia es señal de menosprecio», creemos que nuestro diccionario, el *Diccionario de canarismos*²³⁸, puede ser utilizado como una eficaz herramienta pedagógica, más allá de la condición didáctica que se le supone a toda obra lexicográfica. Por lo pronto, estimamos que el mismo sirve para trazar una línea divisoria clara y clarificadora entre lo que son canarismos léxicos y los llamados vulgarismos, estos últimos, como se sabe, casi nunca exclusivos de nuestra modalidad dialectal. Este repertorio de voces puede ser útil asimismo para proveer de recursos en aquellos casos en que está indicado el empleo del vocabulario regional. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, con respecto al cual conviene, como en toda moda, adoptar un cauto distanciamiento, postula la necesidad de facultar a los alumnos para que se muestren lingüísticamente competentes en cualquier situación. Por ello, y dados los valores de integración comunitaria, además de los estilísticos o de los potencialmente literarios, que entraña el léxico dialectal, los profesores, en particular los de lengua española, deben indicarles a sus alumnos qué contextos situacionales son los idóneos para el empleo de esta herencia lingüística, que tiene como tal la legitimidad que le otorga el ser sencillamente *lenguaje*. Como el hablante canario medio funde, y es lógico que así suceda, en un cuerpo único las palabras del español general con marchamo de familiares y los canarismos que no poseen un carácter técnico o marcadamente etnográfico (lo fraseológico incluido), la didáctica del vocabulario insular debe integrarse, siempre extremando la ponderación, en la enseñanza relativa del estilo coloquial o familiar, que no en vano es el que más practican los hablantes. En todo caso, lo que hay que exigirle al usuario es que maneje este léxico bien y oportunamente. Al margen de quienes han cultivado o cultivan el costumbrismo, algunos de nuestros escritores y de nuestros periodistas más notables, y no es el momento de citar nombres, lo han hecho y lo hacen sin desmedro alguno de sus producciones: como sucede casi siempre, todo es cuestión de medida y de buen gusto.

²³⁸ ANTONIO LORENZO, MARCIAL MORERA y GONZALO ORTEGA, *Diccionario de canarismos*, Francisco Lemus editor, La Laguna (Tenerife), 1996.

Evidentemente, no estamos preconizando la conveniencia de llevar a cabo desde los centros educativos una cruzada rescatadora o algo semejante. No. Abogamos tan sólo por el tratamiento *natural* de la lengua en las aulas, donde en ocasiones se practica —entiéndasenos— un normativismo excesivo y a menudo no poco estéril, frente a lo que debería ser la enseñanza de la lengua en libertad. Pensamos, por último, que la institución escolar tiene encomendado el alto y al tiempo difícil cometido de hacer compatibles la enseñanza y promoción de nuestras señas de identidad cultural —entre las cuales ocupan un lugar destacado y sentimentalmente importante las lingüísticas— con aquel universalismo que, si ha de dignificarnos como seres humanos, debe ser capaz de mantener a raya el siempre acechante espíritu de campanario.

NOTA BIBLIOGRÁFICA

REFERENCIA DEL ORIGEN DE LOS ARTÍCULOS ²³⁹

I. ASPECTOS GENERALES

- «Pautas para la enseñanza de la lengua española en Canarias», *Actas de las V Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*, Puerto del Rosario, 1991, págs. 469-480.
- «La enseñanza de la lengua española en Canarias», *Gaceta de Canarias*, núms. 9-10, 1983, págs. 136-140.
- «El español hablado en Canarias», *Curso de Formación en Cultura Canaria*, Gobierno de Canarias-Fundación ECCA (III), 1994, págs. 3-10.
- «¿Puede hablarse de una norma lingüística culta en Canarias?», *Actas de las IV Jornadas de Estudios sobre Lanzarote y Fuerteventura*, Arrecife, 1995, págs. 663-680.

II. ASPECTOS RELATIVOS AL PLANO DE LA EXPRESIÓN

- «La noción de vulgarismo en relación con el español de Canarias», *RFULL*, núm. 11, 1992, págs. 187-195.
- «La Enseñanza de la ortografía en el ámbito dialectal canario», *Actas del I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Sevilla, 1990, págs. 197-201.
- «La analogía ortográfica» (inédito).

III. ASPECTOS GRAMATICALES

- «Interferencias gramaticales de la norma peninsular en el español de Canarias: propuestas didácticas», *Actas del II Congreso Internacional de*

²³⁹ Indicamos en este apartado la publicación en la que vio la luz cada uno de los artículos que reunimos en este libro. Hay que exceptuar, sin embargo, unos pocos, que aparecen aquí de forma inédita.

la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura, vol. I, Las Palmas de Gran Canaria, 1992, págs. 97-106.

- «El ideal de lengua y sus efectos dialectológicos, sociolingüísticos y didácticos en Canarias», *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol. I, Murcia, 1995, págs. 311-317.

IV. ASPECTOS LÉXICOS

- «Adquisición y enseñanza del vocabulario en hablantes nativos», *Actas del VI Congreso Nacional de Lingüística Aplicada*, Santander, 1988, págs. 453-464.
- «Implicaciones dialectológicas y didácticas del léxico disponible», *XII Congreso Nacional de AESLA*, Barcelona, del 20 al 22 de abril de 1994 (en prensa).
- «Las jergas infantiles y juveniles y la enseñanza de la lengua», *III Jornadas de APRELA*, Huelva, del 4 al 7 de marzo de 1993 (en prensa).

V. VARIA

- «Didáctica de la lengua y estructura universitaria en Canarias», *La Gaceta de Canarias*, 13 de febrero de 1992, pág. 40; *El Día*, 27 de agosto de 1982, pág. 58; *Canarias*, 11 de febrero de 1992, pág. 6.
- «Alumnos universitarios e inmadurez lingüística», *El Día*, 25 de mayo de 1982, pág. 4; *La Provincia*, 4 de junio de 1982, pág. 3.
- «La lectura en voz alta», *La Gaceta de Canarias*, 18 de marzo de 1990, pág. 38.
- «Desapasionado elogio de la lectura», *La Gaceta de Canarias*, 22 de abril de 1990, pág. 34.
- «La dimensión didáctica del *Diccionario de canarismos*», *La Gaceta de Canarias*, 13 de mayo de 1995, pág. 5; *La Provincia*, 13 de julio de 1995, pág. V/49.

La enseñanza de la lengua española en Canarias.
Algunas perspectivas,

de GONZALO ORTEGA OJEDA,

acabó de imprimirse en los talleres de LAXES, S.L. Ediciones
de Madrid, el día 20 de mayo de 1996

La edición estuvo al cuidado de FRANCISCO GONZÁLEZ LUIS

PUBLICACIONES DEL I.E.C. SOBRE
LA LENGUA ESPAÑOLA EN CANARIAS

- ALMEIDA, MANUEL: *Diferencias sociales en el habla de Santa Cruz de Tenerife*, La Laguna, 1990. 150 págs. [Monografía XLIII]
- ALVAR, MANUEL: *Atlas lingüístico y etnográfico de las Islas Canarias. Cuestionario*, La Laguna, 1964, 109 págs.
- «El *Diccionario de Historia Natural*, de Viera y Clavijo, como gabinete dieciochesco», *Instituto de Estudios Canarios «50 aniversario 1932-1982»*, II. Humanidades, La Laguna, 1982, págs. 43-50.
- ÁLVAREZ DELGADO, JUAN: *Puesto de Canarias en la investigación lingüística*, La Laguna, 1941. 2 + 55 págs. [Monografía III].
- «Las canciones populares canarias. Diseño para su estudio filológico», *Tagoro, Anuario del I.E.C.*, 1 (1944), 113-126.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, MARÍA DE LOS ÁNGELES: *Rasgos gramaticales del español de Canarias*. La Laguna, 1987. 28 págs. [Conferencias y lecturas XIII].
- ÁLVAREZ RIXO, J. A.: *Voces, frases y proverbios provinciales de Canarias*, en CARMEN DÍAZ ALAYÓN y FRANCISCO JAVIER CASTILLO (eds.), La Laguna, 1992, 148 págs. [Monografía XLVIII].
- CÁCERES, MARÍA TERESA: *Expresiones adverbiales en el español de Canarias*, La Laguna, 1992, 121 págs. [Monografía s/n.].
- CORRALES, CRISTÓBAL, y MARÍA ÁNGELES ÁLVAREZ: *El español de Canarias. Guía bibliográfica*, La Laguna, 1988, 85 págs. [Bibliografía II].
- MAFFIOTTE, JUAN: *Glosario de canarismos. Voces, frases y acepciones usuales de las Islas Canarias*, en CRISTÓBAL CORRALES y DOLORES CORBELLA (eds.), La Laguna, 1993, 323 págs. [Monografía LII].
- ORTEGA OJEDA, GONZALO: *La enseñanza de la lengua española en Canarias. Algunas perspectivas*, La Laguna, 1996, 219 págs. [Monografía LV].
- RÉGULO PÉREZ, JUAN: «Escarceos lingüísticos sobre portuguesismos en Canarias», *Estudios Canarios. Anuario del I.E.C.*, 3 (1957-1958), págs. 26-28.
- TRUJILLO CARREÑO, RAMÓN: *Resultado de dos encuestas dialectales en Masca*, La Laguna, 1970, 82 págs. [Monografía XXV].
- «Bello, lingüista», *Instituto de Estudios Canarios «50 aniversario, 1932-1982»*, II. Humanidades, La Laguna, 1982, págs. 615-629.

